



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

“APRENDIZAJES EN ORQUESTAS INFANTO- JUVENILES: UN ESTUDIO DE CASO EN PLAYAS DE TIJUANA, BAJA CALIFORNIA”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRÍA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

José Mauricio Prieto Astudillo

Ensenada B. C. México, Noviembre de 2014



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



**“APRENDIZAJES EN ORQUESTAS INFANTO-JUVENILES:
UN ESTUDIO DE CASO EN PLAYAS DE TIJUANA,
BAJA CALIFORNIA”**

TESIS

Que para obtener el grado de
MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

José Mauricio Prieto Astudillo

APROBADO POR:

Dra. Lucía Coral Aguirre Muñoz
Directora de tesis

Dr. Joaquín Caso Niebla
Sinodal

Dr. David Rodríguez de la Peña
Sinodal





Ensenada, B.C. a 28 de Octubre de 2014

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dra. Alicia Aleli Chaparro Caso López
Coordinadora de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. José Mauricio Prieto Astudillo** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“APRENDIZAJES EN ORQUESTAS INFANTO-JUVENILES: UN ESTUDIO DE CASO EN PLAYAS DE TIJUANA, BAJA CALIFORNIA”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. Lucía Coral Aguirre Muñoz



Ensenada, B.C. a 28 de Octubre de 2014

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

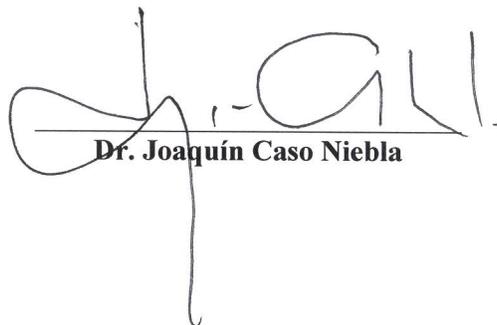
Dra. Alicia Alelí Chaparro Caso López
Coordinadora de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. José Mauricio Prieto Astudillo** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“APRENDIZAJES EN ORQUESTAS INFANTO-JUVENILES: UN ESTUDIO DE CASO EN PLAYAS DE TIJUANA, BAJA CALIFORNIA”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dr. Joaquín Caso Niebla



Ensenada, B.C. a 28 de Octubre de 2014

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

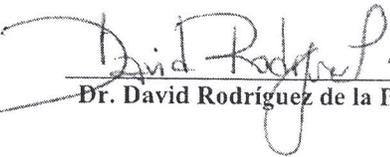
Dra. Alicia Aleli Chaparro Caso López
Coordinadora de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. José Mauricio Prieto Astudillo** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“APRENDIZAJES EN ORQUESTAS INFANTO-JUVENILES: UN ESTUDIO DE CASO EN PLAYAS DE TIJUANA, BAJA CALIFORNIA”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dr. David Rodríguez de la Peña

Dedicatoria

A la Orquesta del Centro de Estudios Musicales de la Universidad Autónoma de Baja California, la OCEM. Mi primera orquesta y escuela de música, sin cuya labor y comunidad no habría tenido la oportunidad conocer el increíble mundo de la música.

A la Sinfónica Juvenil de Tijuana, razón de ser de este trabajo. Por la comunidad que significan, y el proyecto que encarnan. Razón, causa y efecto. A sus directivos, cuya continua labor, entrega y trabajo sigue hasta este día, siendo causa de asombro y admiración. A sus padres, quienes en su múltiple función de facilitadores, ayudantes, organizadores y miembros activos y atentos de la educación musical de sus hijos, dan en cada concierto y en el día a día, una lección de trabajo a sus hijos, y de humildad a quienes tenemos la oportunidad de verlos ayudar y hacer comunidad. A sus maestros, ejemplo constante de vocación, trabajo y esfuerzo, así como de calidad humana, cuya entrega e interés en sus alumnos sigue siendo un ejemplo a seguir y del cual aprender; colegas con quienes tengo el enorme honor de compartir no solo la música que muchas veces hacemos juntos, sino la increíble y fructífera responsabilidad de enseñar a otros.

A mis alumnos, y cada uno de los integrantes de la Sinfónica Juvenil de Tijuana y el NUCAM. Para éstos, no tengo palabras suficientes para agradecer su continua enseñanza, o para explicar lo mucho que se han convertido a su manera, en personas imprescindibles. Su disposición, esfuerzo, trabajo y constancia, y el gozo con el que hacen música y comunidad, sigue siendo un motivo constante de crecimiento y orgullo. El futuro, para la música y para este país tan necesitado de esperanza, nunca es más brillante como cuando tengo el gusto de aprender de ellos.

A mi madre, sin quien nada de esto sería posible.

Agradecimientos

A la Dra. Lucia Aguirre Muñoz, por su trabajo comprometido, guía y paciencia. Mentora y guía, cuya calidad humana y profesional permean este trabajo.

A los doctores Joaquín Caso Niebla y David Rodríguez de la Peña, por sus lecturas, aportaciones e invaluable ayuda durante el trayecto que esta investigación significó.

A los todos aquellos que colaboraron en la investigación, informantes y actores de los proyectos, por su generosidad, tiempo y valiosa información.

A Álvaro Hipólito por las increíbles fotografías que hizo de las orquestas, sin las cuales esta tesis no sería lo mismo.

Resumen

El presente trabajo de investigación, aborda los aprendizajes en las orquestas infanto-juveniles (OIJ) comprendidas por la Sinfónica Juvenil de Tijuana (SJT) y el Núcleo Comunitario de Aprendizaje Musical de Playas de Tijuana (NUCAM).

Siendo estas orquestas conformadas por niños y jóvenes, que además tienen un programa educativo más allá del artístico, se presentan como comunidades de aprendizaje musical, respecto a las cuales se da cuenta de los múltiples aprendizajes que al interior de ellas se presentan. Estos aprendizajes han sido abordados en cuatro diferentes rubros: aprendizajes musicales, aprendizajes sociales, aprendizajes personales y aprendizajes estéticos. Así, partiendo de nuestros supuestos teóricos, se abordaron no solo los múltiples tipos de aprendizajes que se presentan al interior de estas orquestas, sino la forma en que estos aprendizajes se presentan.

De esta manera, acorde a los cuatro rubros de aprendizajes planteados, se consideró una fundamentación teórica que diera cabida a los cuatro rubros. Partiendo principalmente de las concepciones de Swanwick (1979) y Longueira (2011) se abordan los aprendizajes musicales, en una categorización que nos permite delimitar éstos de acuerdo a su función en el quehacer musical, y a su finalidad. Una exploración del contexto latinoamericano para las orquestas infanto-juveniles, nos permite entender no solo el funcionamiento de éstas, sino como es que se inserta en la educación musical de la región. Para los aprendizajes sociales, se hace uso tanto de la bibliografía respecto a las OIJ, como de la pedagogía crítica de Freire (1981), que nos permite entender las dinámicas sociales al interior de las orquestas, en el marco de una visión social de la educación. En cuanto a los aprendizajes personales, las teorías del crecimiento y la personalidad de Maslow (1971) y Rogers (1964) nos brindan un contexto humanista que nos permite entender la creatividad y el crecimiento personal, así como el desarrollo de actitudes y capacidades relacionadas a éstas. En lo referente a los aprendizajes estéticos, la teoría sociológica de la percepción artística de Bourdieu (1968) es nuestra fundamentación principal para contextualizar estos aprendizajes. Finalmente, la perspectiva de Fromm (1951) respecto a una ética de la

productividad del individuo, nos permite no solo decantar los cuatro tipos de aprendizaje y sus teorías en una visión conjunta, sino comprenderlas en un sentido humano e integral.

Metodológicamente, la presente investigación, obedece al modelo de estudio intrínseco de caso (Stake, 1998), de corte cualitativo. Buscando conocer a profundidad nuestro objeto de estudio y las dinámicas, unicidades y características que le son propias, el modelo de estudio de caso se presenta como metodología de investigación que guía y conduce el presente trabajo. Haciendo uso de múltiples herramientas de recolección de la información como son la bitácora participativa, los grupos de discusión y la entrevista semi-estructurada, la investigación triangula la información obtenida de los participantes y la observación para conocer a fondo las orquestas y sus dinámicas.

Finalmente, los resultados son presentados en torno a dos directrices básicas que se decantan de nuestro objetivo de investigación: conocer a fondo las orquestas. Por un lado, la primera parte de los resultados expone las evidencias recabadas respecto a los cuatro tipos de aprendizajes que aborda la investigación, desglosándolos en sus distintas vertientes y dando fe de sus características. En segundo lugar, se pretende entender cómo es que se presentan los aprendizajes, presentando las evidencias que señalan cómo es que éstos se presenta, y el contexto en que funcionan y trabajan las orquestas.

Palabras clave: **Aprendizajes, orquestas, infanto-juveniles, educación musical.**

Índice

Contenidos	
Dedicatoria	i
Agradecimientos.....	iii
Resumen	v
Índice	vii
CAPÍTULO I.....	1
Introducción.....	1
1.1 Antecedentes	3
1.2 Planteamiento del Problema	5
1.3 Objetivos.....	8
1.4 Justificación	9
1.5 Supuestos Teóricos	12
CAPÍTULO II.....	13
Fundamentación Teórica	13
2.1 Orquestas Infanto-Juveniles.....	15
2.1.1 Desarrollo social y sociabilidad.	16
2.1.2 Características y dinámicas de aprendizaje.....	19
2.1.3 Lugares de mediación para la cultura.....	21
2.1.4 Características y antecedentes.....	22
2.1.5 “El Sistema” venezolano de orquestas infanto-juveniles.....	24
2.2 Educación y Aprendizajes Musicales	30
2.2.1 Educación <i>para</i> y <i>por</i> la música.....	33
2.2.2 Propósitos y objetivos de la educación musical.	34
2.2.3 Concepciones de la educación musical: Aproximaciones y metodologías.....	35

2.2.4 Swanwick y los parámetros para le educación musical: Un modelo.	41
2.3 Formación y Aprendizajes Sociales.....	45
2.3.1 Pedagogía crítica y educación musical comunitaria.	50
2.4 Formación y Aprendizajes Personales	57
2.5 Formación y Aprendizajes Estéticos.....	71
2.5.1 Bourdieu y la teoría de la percepción artística: Arte y capital cultural.	77
2.6 Fromm y Educación Musical: Hacia una Ética de la Productividad	91
CAPÍTULO III	101
Metodología.....	101
3.1 Participantes.....	104
3.2 Técnicas de Recolección de Información	105
3.2.1 Observación participativa.....	105
3.2.2 Grupos de discusión.	106
3.2.3 Entrevistas semi- estructuradas.	109
3.3 Análisis de Resultados	110
CAPÍTULO IV	111
Resultados.....	111
4.1 Aprendizajes Musicales: Creciendo en la música.....	119
4.1.1 Contexto: ¿Qué educación musical?	119
4.1.2 Detección y desarrollo de talento.	123
4.1.3 Adquisición y desarrollo de habilidades.	124
4.1.4 Estudios de literatura o de contexto.	136
4.1.5 Audición.	138
4.1.6 Ejecución.....	141
4.1.7 Composición.....	144

4.1.8 Concepción crítica del quehacer musical propio y ajeno.....	144
4.1.9 Profesionalización.....	146
4.2 Aprendizajes Sociales.....	149
4.2.1 Pertenencia.....	150
4.2.2 Identidad: Una Cultura propia.....	152
4.2.3 Trabajo en Equipo.....	154
4.2.4 Compartir.....	157
4.2.5 Relaciones sociales: Amistad y comunidad.....	158
4.2.6 Empoderamiento.....	162
4.2.7 Freire y la pedagogía crítica.....	163
4.2.8 Cultura del grupo: Entornos y relaciones significantes.....	170
4.3 Aprendizajes Personales.....	171
4.3.1 Creatividad primaria.....	173
4.3.2 Creatividad secundaria.....	177
4.3.3 Experiencias cumbre.....	187
4.3.4 Autorrealización.....	189
4.4 Aprendizajes Estéticos.....	190
4.4.1 Formación de públicos y desarrollo cultural.....	190
4.4.2 Capital cultural.....	191
4.4.3 Desarrollo del gusto propio.....	196
4.5 ¿Cómo se Aprende?.....	199
4.5.1 Maestros.....	200
4.5.2 Vinculación y relevancia del conocimiento: Interconexiones entre las clases de la SJT y la Orquesta.....	215
4.5.3 Interés, gusto y pasión.....	216

4.5.4 Perfectibilidad: Reto-Logro-Esfuerzo	218
4.5.5 Motivación-competencia.....	221
4.5.6 Solidaridad y aprendizaje horizontal.....	222
4.5.7 Recitales y conciertos: Un crisol de formación.....	224
4.5.8 Música lúdica.	225
4.5.9 La orquesta como laboratorio de experiencias: Dinámicas propias de la práctica orquestal	226
4.5.10 Ciclos.....	227
4.5.11 Encuentros orquestales: Viajes y horizontes.....	228
4.5.12 SJT-Núcleo. Una dinámica	228
4.5.13 Gestión: La SJT	229
4.5.14 Involucramiento de los padres.....	231
4.5.15 Calidad	234
4.5.16 Escuela vs. Orquesta.	235
CAPÍTULO V	237
Conclusiones.....	237
5.1 Recomendaciones	251
Referencias.	253

CAPÍTULO I

Introducción



Sinfónica Juvenil de Tijuana en el Centro Cultural Tijuana. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

1.1 Antecedentes

El presente trabajo de investigación parte de distintas motivaciones. La principal, de índole personal, es el resultado de mi experiencia en el ámbito de la educación musical. Como egresado de la Lic. en Música de la Universidad Autónoma de Baja California, así como profesional en el ámbito musical en el Estado, y más específicamente en el campo de la educación musical, he podido ver de cerca, y en la experiencia inmediata, la necesidad de la investigación sobre el campo.

Este trabajo es en primera instancia el resultado de mi desarrollo profesional en el área de la educación musical, en sus diversas modalidades y contextos. De manera más específica, es el resultado de la observación del fenómeno de la educación musical en el contexto del Programa de Orquestas-Núcleos Comunitarios de Iniciación Musical, así como de otras Orquestas Infanto-Juveniles (OIJ) con objetivos similares, como es el caso de la Sinfónica Juvenil de Tijuana (SJT).

Habiéndome desempeñado como docente en ambas instituciones por los últimos años, me ha surgido la necesidad de investigar, y tratar de entender las complejidades que entre estas dos comunidades y en torno a la educación musical de carácter comunitario se presentan. Como maestro de música el fenómeno representa una fuente importante de información respecto a las dinámicas que ocurren al interior de este tipo de proyectos, de lo que se aprende en éstas, sus diversos y múltiples aprendizajes, como se dan y producen estos aprendizajes, así como a la efectividad que estos tienen en sus objetivos y planteamientos.

El trabajo tiene como objeto de estudio a dos comunidades de educación musical estrechamente relacionadas, así como sus objetivos, planteamientos y relación entre ambas. Además del estudio de las dinámicas comunitarias que se dan al interior de cada una de estas comunidades, el estudio pretende poner un énfasis especial en uno de los planteamientos y objetivos específicos de ambos proyectos: los aprendizajes, en su contexto cultural-artístico, personal, estético, así como social. Específicamente el estudio de caso será llevado a cabo en las comunidades representadas por la Orquesta-Núcleo Comunitaria de Aprendizaje Musical de Playas de Tijuana (NUCAM), y la Sinfónica Juvenil de Tijuana

(SJT). Ambas comunidades localizadas en el área de Playas de Tijuana de la ciudad de Tijuana, B.C.

Estos dos proyectos y comunidades están formados en torno a la educación musical, específicamente a la educación y práctica orquestal de niños y jóvenes. De igual manera, ambos proyectos tienen entre sus objetivos, además de la formación de jóvenes con capacidades de ejecución instrumental, la formación de valores a través de la música y la práctica orquestal. Los dos casos adscritos a los mismos principios y finalidades, comparten un espacio e instalaciones, y representan una comunidad conformada por dos proyectos. Teniendo mucho en común, también tienen diferencias importantes a considerar. La SJT es una Asociación Civil, una ONG formada por una sociedad de padres, de carácter privado e independiente de toda instancia gubernamental. Su enseñanza aunque al servicio de una práctica y una comunidad orquestal infanto-juvenil, está basada en la enseñanza individual tradicional de la música y la interpretación instrumental. Además, este proyecto cuenta ya con una sólida trayectoria de 15 años, con sus respectivos resultados.

Por otro lado, el NUCAM, es una comunidad de educación musical que forma parte de un programa nacional de Núcleos Comunitarios de Aprendizaje Musical, dependiente de la Coordinación de Coros y Orquestas Juveniles de la Comisión Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). Este programa tiene como eje central una enseñanza radicalmente distinta a las formas tradicionales de la enseñanza musical individual: Tiene como eje una enseñanza grupal, alrededor de un grupo orquestal y prescindiendo de las clases individuales. De igual manera otra diferencia es la trayectoria del proyecto. Aunque el proyecto a nivel nacional de Núcleos tiene ya 6 años en marcha, esta Orquesta-Núcleo tiene una historia interrumpida, y el proyecto actual desde que fue retomado tiene al inicio de esta investigación, apenas dos años de continuidad.

Todas estas diferencias, y similitudes, así como los objetivos compartidos, han dado lugar a una serie de dinámicas tanto comunitarias como educativas, entornos y situaciones que vale la pena que sean estudiadas, y comprendidas. La dimensión educativa, comunitaria, social, cultural y humana de ambos proyectos y de la relación entre estos puede arrojar nuevas formas de entender los programas de educación y formación orquestal en el país. Ambos proyectos, entrelazados y comunes, representan un caso de estudio que por sus

características y unicidad, en su historia y particularidades, pueden permitir entender más profundamente este tipo de programas.

A este respecto, los antecedentes de investigación no son muy numerosos, pero los suficientes para brindar un contexto y un marco teórico. Aunque bien, no se ha encontrado un antecedente directo y correspondiente a las preguntas de estudio de esta investigación, sí se han encontrado ya sea antecedentes respecto a los fenómenos musicales como medio de educación, o a algunos otros temas que competen a esta investigación. De igual forma existen antecedentes respecto al objeto específico de estudio, que en este caso son las Orquestas Infanto-Juveniles.

De igual manera, sino como un antecedente directo, si como un precedente en lo que respecta a educación musical, el trabajo de Swanwick, "*A Basis for Music Education*" (1979) nos permitirá entender los alcances en términos sociales y humanos de la música como experiencia vivencial y estética, y de la educación musical.

1.2 Planteamiento del Problema

A la actualidad, no se conocen estudios que aborden el fenómeno de las orquestas infanto-juveniles, desde la perspectiva de los aprendizajes que al interior de ellas se dan, y la forma en que estos ocurren. Especialmente en el contexto nacional, y particularmente en el caso de las orquestas del programa nacional de Núcleos Comunitarios de Aprendizaje Musical, y de las orquestas infanto-juveniles asociadas a la Coordinación Nacional de CONACULTA, la información respecto al fenómeno educativo en estas comunidades es escasa. De tal forma que el desconocimiento de la forma en que se presentan los aprendizajes, y que tipo de aprendizajes, conlleva un problema para poder entender la efectividad de los programas asociados a orquestas infanto-juveniles en el país.

Siendo nuestro objeto de estudio las comunidades de aprendizaje musical comprendidas por la SJT y el NUCAM de Playas de Tijuana, la investigación, pretende abordarlas teniendo como planteamiento básico del problema, el poder dilucidar los aprendizajes que en estas se dan, así como las condiciones en las que estos se generan. Al plantear el tema de investigación, se decidió plantear *los* aprendizajes, pues se desea explorar no solo un

aprendizaje, siendo el musical el más obvio, sino el cúmulo de diversos y variados aprendizajes que al interior de este tipo de comunidades pueden ocurrir. De la misma manera, al ser un estudio de caso, de carácter exploratorio, pretendemos no solo inquirir, los aprendizajes que se dan al interior, sino como es que estos aprendizajes suceden.

En este contexto, nuestras preguntas básicas de investigación, a las que esta pretende dar respuestas, son:

- ¿Qué se aprende en estas comunidades de educación musical?
- ¿Cómo se llevan a cabo dichos aprendizajes?

Dicho planteamiento del problema, así como las preguntas básicas de investigación, tienen su delimitación espacial en las inmediaciones de Playas de Tijuana, como comunidad, y más específicamente en el ámbito espacial de ambas comunidades. La limitación temporal es considerada del año 2012 –año en que inicia la investigación- hasta el año 2014, año en que se pretende concluir la investigación, en el marco de la realización de la Maestría en Ciencias Educativas del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.

La óptica o perspectiva teórica desde la cual es abordada tanto la investigación como el planteamiento del problema, tiene dos vertientes principales. En primer lugar se adscribe al menos parcialmente a las teorías de la reproducción cultural de Pierre Bourdieu (1968, 1984), como contexto para el entorno social y cultural en el cual dichas comunidades están inmersas. La teoría de la reproducción cultural, como punto de partida para explicar las apropiaciones – o falta de estas, por falta del capital cultural inicial correspondiente- del discurso cultural, artística y estética de los estudiantes y miembros de las comunidades a estudiar, significará un marco teórico y una aproximación importante para la investigación. El entender en este marco y contexto, el concepto de capital cultural, así como lo que este puede significar en la relación de los participantes con el objeto estético, y la comunidad de aprendizaje que significan las orquestas infanto-juveniles, será una herramienta útil para entender los posibles aprendizajes, y las formas en que ocurren.

De igual manera la teoría humanista de la educación, nos proporciona un entorno teórico importante para entender y aproximarnos a los fenómenos de los distintos aprendizajes que al interior de estas orquestas y comunidades de aprendizaje musical, pudieran ocurrir.

CAPÍTULO I: Introducción

Por la naturaleza del fenómeno artístico, y de la educación en su contexto, así como las dinámicas culturales, sociales y de aprendizaje que este conlleva, las teorías humanistas de la educación, nos proporcionan de una perspectiva más inclusiva y completa del comportamiento y motivaciones del individuo, en un contexto de crecimiento y búsqueda de la perfectibilidad.

En este sentido, las teorías de Maslow (1971) y Rogers (1964), respecto a las motivaciones y dinámicas del aprendizaje, así como los conceptos de personas “auto-realizadoras” de Maslow y de la “persona plenamente funcional” de Rogers, servirán de guías para explorar y enmarcar los objetos de estudio.

A este respecto, las ideas y obra de Fromm (1957) y Freire (1981), ambos en el sentido de la autorrealización y plenitud humana, ligada a la libertad, y a la autorrealización de las propias potencialidades, constituyen un contexto importante para el desarrollo de la investigación en su marco teórico, y para la aproximación al objeto de estudio.

En este sentido, la pedagogía crítica de Freire (1981), nos permite establecer un lazo entre la teoría de la reproducción de las condiciones del capital cultural de Bourdieu (1990), y las teorías humanistas de Rogers (1964) y Maslow (1971). Teniendo puntos de coincidencia e influencia con ambas teorías, la pedagogía crítica resulta un punto de confluencia en las perspectivas para este trabajo. Así mismo es el contexto más directo en cuanto a pedagogía.

1.3 Objetivos

El objetivo principal de este estudio de caso, es que nos arroje información respecto a estas comunidades y sus dinámicas. ¿Cómo se conforman?, ¿Cómo se comportan? ¿Cómo se constituyen?, y finalmente, ¿Cómo llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje musical? ¿Cuáles son los productos en términos de aprendizajes? De esta manera, a través de un estudio de caso de las dos orquestas infanto-juveniles de aprendizaje musical que conforman la SJT y el NUCAM Playas de Tijuana, así como la comunidad de aprendizaje que estas conforman, se pretende, como objetivo general, conocer sus características.

Un estudio exploratorio, de sus particularidades, dinámicas, interrelaciones y unicidades, así como de los aprendizajes que en ellas se llevan a cabo y la manera en que estos ocurren. Enfocado en los distintos tipos de aprendizajes que al interior de estas orquestas podrían darse, este estudio exploratorio pretende, a través de un estudio de caso cualitativo:

- Conocer el fenómeno y los rasgos que lo constituyen y le dan forma.

Desprendiéndose de este objetivo general, podemos identificar los siguientes objetivos específicos:

- Dilucidar y Explorar los diversos tipos de aprendizaje que al interior de estas orquestas-comunidades pueden llevarse a cabo, ya sea en la forma de, aprendizajes musicales, personales, sociales y/o estéticos.
- Explorar y conocer cómo es que los aprendizajes se presentan y se llevan a cabo.

1.4 Justificación

Para poder comprender la necesidad de un proyecto de investigación que estudia a entidades como las orquestas OIJ y programas como el de Núcleos Comunitarios de Aprendizaje Musical (NUCAM), es quizá necesario primero entender algunas de las realidades sociales y educativas del país.

En primer instancia deberemos de situarnos en un país como México, en el que según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2011), en los últimos años la población en pobreza ha aumentado de manera consistente, y la población en pobreza extrema continua siendo preocupante.

En este contexto, las condiciones para la marginación de grupos sociales enteros están dadas, haciendo de la vulnerabilidad y la exclusión de estos grupos una realidad nacional. De esta manera es necesario que conozcamos el contexto socioeconómico del país, para entender la relevancia de programas y entidades educativas, pero más allá de este, es necesario que entendamos la problemática de la marginación que este genera, y lo que ésta significa.

Entendiendo la marginación (Castells, 1998), o exclusión social, como la condición casi sistémica, de falta de capacidad de algunos sectores del tejido social para tener una subsistencia autónoma, podemos abordar el contexto en el que estos programas e investigación se llevan a cabo.

De esta manera es imprescindible comprender como estas cifras de pobreza extrema, generan una condición social que promueve la exclusión y marginación de grupos enteros de la población, marginación que se ve reflejada no solo en términos materiales, sino también en términos culturales, sociales y educativos.

En este contexto, las entidades como las OIJ y más específicamente el programa de NUCAM, se insertan como posibilidades que afrontan estas problemáticas. Teniendo en sus orígenes, una visión marcadamente social, de desarrollo y de rescate focalizado en poblaciones vulnerables, el estudio de estas comunidades de aprendizaje adquiere una nueva relevancia en la realidad nacional. Como señala Wald (2011) respecto a las OIJ, este

tipo de proyecto y comunidades, gira en torno no solamente de la educación musical, sino de la integración a través de la música, de niños y jóvenes de todas las condiciones sociales y económicas. Más allá de la concepción de desarrollo social de programas como el de NUCAM, está también la naturaleza misma de las OIJ, que al constituirse como comunidades de aprendizaje, también tienen la capacidad de ser fuertes núcleos comunitarios, centros de resistencia a la marginación.

Más aun, en esta contextualización en la realidad nacional, en el marco de las condiciones socioeconómicas de la marginación, el programa nacional de NUCAM se describe a sí mismo como un proyecto integrado por “centros localizados en municipios con bajo índice de desarrollo educativo y socioeconómico, logramos la sistematización de la instrucción y la práctica colectiva de la música como una oportunidad de desarrollo” (CONACULTA).

Si concebimos este trabajo de investigación, aunado y en torno a las Metas Educativas 2021 (OEI, 2010), podemos comprender la relevancia de este:

“Las nuevas exigencias sociales y una visión renovada sobre la función de la educación escolar, han puesto de manifiesto la importancia de lograr que los alumnos adquieran las competencias necesarias que les permitan aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. En este contexto, resurge con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de las personas y la construcción de la ciudadanía. El desarrollo de la capacidad creadora, del pensamiento abstracto, y de la autoestima, la disposición para aprender o la capacidad de trabajar en equipo, encuentran en la educación artística una estrategia potente.” (OEI, 2010)

En este contexto, la relevancia del estudio y de los resultados e información que nos arroje, serán de valor e interés para entender cómo funcionan las orquestas infanto- juveniles, y su relación con su entorno. Al ser un estudio de caso, podremos conocer sus relaciones, aprendizajes, comportamiento y dinámicas con su entorno. En este sentido su relevancia académica estriba en el incursionar en un estudio de caso relacionado con la educación musical, como proyecto específicamente educativo, y con alcances sociales. Así mismo, el trabajo, pretende ser un eco y réplica, de otros trabajos de investigación que se han hecho

en Latinoamérica respecto al objeto de estudio, y de los cuales en nuestro país, aun no existe ninguno.

Así mismo, en el contexto de la realidad nacional, particularmente en el campo de la educación musical en el país, la pertinencia del trabajo es de interés y relevancia. Dado que el objeto de estudio, tanto la SJT, como el NUCAM Playas de Tijuana, forman parte de redes nacionales de orquestas juveniles, y de proyectos federales para el desarrollo social y la educación musical en el país, el conocer cómo funcionan, los aprendizajes que al interior se generan, y las dinámicas propias, puede ser una base importante para hacer recomendaciones. En el caso del NUCAM Playas de Tijuana, es uno de doce NUCAM en el país, albergando a alrededor de 1,000 niños en el país. La SJT, es también parte de una red de orquestas juveniles, conglomeradas en el Sistema Nacional de Fomento Musical, siendo una de 175 orquestas en el país, con una población de 7,384 niños y jóvenes.

1.5 Supuestos Teóricos

Al tratarse la investigación, de un estudio de caso, la naturaleza de esta es predominantemente exploratoria, y por lo tanto la investigación se inició sin una hipótesis preponderante *a priori*. Sin embargo, al profundizar en la bibliografía de consulta, y por un conocimiento previo del fenómeno, basado en la observación, se pueden presentar los siguientes supuestos teóricos:

- Los aprendizajes al interior de estas orquestas infanto-juveniles son múltiples y de distinta naturaleza, abarcando tanto los específicamente musicales y de habilidades relacionadas a estos, como aprendizajes sociales, personales y estéticos (Rodríguez, 2012).
- El fenómeno artístico-musical así como su aprendizaje a través de un colectivo de pares que conforman las orquestas infanto-juveniles propicia la posibilidad de apropiación del mensaje y el lenguaje estético (McLaren, 2011).
- Las dinámicas comunitarias al interior de estas dos orquestas infanto-juveniles y entre ellas, potencian la posibilidad de sus aprendizajes. (Leme y Leme, 2011).

CAPÍTULO II

Fundamentación Teórica



Escenario antes de presentación de la SJT. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

“Whether society has felt music valuable or needful I have gone on writing because I must. And I know that my true function within a society which embraces all of us, is to continue an age-old tradition, fundamental to our civilization which goes back into pre-history and will go forward into the unknown future. This tradition is to create images of the depths of the imagination and to give them form whether visual, intellectual or musical. For it is only through images that the inner world communicates at all. Images of the past, shapes of the future. Images of vigour for a decadent period, images of calm for one too violent. Images of reconciliation for worlds torn by division. And in an age of mediocrity and shattered dreams, images of abounding, generous, exuberant beauty”.

Michael Tippett

Moving Into Aquarius

2.1 Orquestas Infanto-Juveniles

Definiéndolas como “*formaciones colectivas musicales de jóvenes y niños*” (Muiños, 2010), las Orquestas Infanto-Juveniles (OIJ), son agrupaciones que desde las últimas décadas del siglo XX y lo que va del siglo XXI se han multiplicado con fines que en general superan lo estrictamente artístico-musical (Muiños, 2010). Así, entendidas como formaciones musicales basadas en el modelo occidental de una orquesta sinfónica, e integradas - a diferencia de estas- por niños y jóvenes no profesionales, es también necesario entender que si algo queda claro tras una revisión bibliográfica del tema, es que el término es muy amplio y utilizado para definir una amplia variedad de modelos y programas de educación musical.

Como muestra de esto, es suficiente contrastar dos concepciones o perspectivas de las OIJ, como es el caso de “*El sistema*” de OIJ venezolano –que exploraremos con mayor profundidad más adelante-, y el fenómeno de las orquestas juveniles en Estado Unidos y Canadá. Por una parte, la concepción eminentemente social y de desarrollo comunitario, de carácter pública, con un gran énfasis en la enseñanza instrumental y educación de los más pequeños como base del movimiento del proyecto de OIJ venezolano y que es ampliamente compartida en Latinoamérica (Booth, 2009; Cabedo, 2010; Fernández, 2011; Wald, 2011). En contraparte, tenemos a las OIJ en Canadá y Estados Unidos, en las que la enseñanza instrumental no está contemplada, el financiamiento es mayoritariamente privado, en las que la matrícula de niños de 6 a 10 años de edad representa apenas el .5%, y las atribuciones o finalidades de estas son mayoritaria o exclusivamente musicales y artísticas, sin un programa educativo (Lesniak, 2012).

En este trabajo, exploraremos la concepción y perspectivas de los modelos de OIJ que se encuentran más difundidos en Latinoamérica, y que representan el modelo social de OIJ ampliamente influido por el modelo venezolano (Booth, 2009; Sánchez, 2007; Villalba, 2010; Wald, 2011).

En esta perspectiva, aunque con múltiples diferencias entre los diversos modelos u ejemplos de OIJ encontrados en Latinoamérica, encontramos también muchas y muy

básicas similitudes: la concepción de desarrollo social de las OIJ, la practica colectiva como pilar de los proyectos, y la vocación pedagógica de estos, es decir, no se limitan a ser solamente orquestas en las que se reúnen jóvenes y niños a tocar, sino son verdaderas escuelas en las que se les enseña a sus integrantes a tocar partiendo de ningún conocimiento previo. (Booth, 2009; Cabedo, 2010; Dal Pino; Fernández 2011; Garat, 2010; Leme, 2007; Lesniak, 2012; Oliveira, 2011; Perfetti, 2002; Villalba, 2010; Wald, 2011).

Así, dentro de esta perspectiva, las OIJ se nos presentan como espacios y proyectos para producir no solo productos artístico-musicales, sino educativos y sociales. Se presentan como lugares para “*producir nuevas formas de conocimiento*” (Oliveira, 2011). Dentro de éstas, el proceso de enseñanza-aprendizaje musical se presenta como algo complejo, diverso, dinámico, y que además es concebido como parte de un sistema o estructura, es decir, generalmente estas orquestas se insertan en un programa o proyecto más grande, o en una visión más amplia.

Es en este sentido se nos revelan algunas de las características particulares de estas orquestas en Latinoamérica: su naturaleza y vocación social, sus características y dinámicas de aprendizaje y su lugar de mediación para la cultura. En términos generales, como nos dice Villalba (2010), son lugares donde los aprendizajes, y el hecho musical se dan al mismo tiempo desde una aproximación social, educativa, y artística.

Cada uno de estos ejes: la naturaleza y vocación social de estas, sus características y dinámicas de aprendizaje y su lugar de mediación para la cultura serán exploradas de manera independiente.

2.1.1 Desarrollo social y sociabilidad.

En lo concerniente a lo social como naturaleza y vocación de estas orquestas, se nos presentan como lugares de mediación, e incluso rescate de sectores de la población vulnerables tanto social como en lo que a educación respecta, es decir como posibilidades de alternativa para el desarrollo, rescate e inclusión de estos niños y jóvenes, así como complemento para su formación y educación (Dal Pino; Perfetti, 2002).

En el caso de las orquestas de Buenos Aires que nos presentan Dal Pino y Fernández (2011), nos muestran claramente la influencia del modelo social de las OIJ de Venezuela, planteando entre los objetivos y finalidades de las orquestas, el ser un medio para atenuar las desigualdades sociales, económicas y culturales de las zonas vulnerables de la ciudad de Buenos Aires. Es decir, se nos presenta a las OIJ, no solo como un lugar de práctica orquestal para niños y jóvenes, va incluso más allá de la concepción también pedagógica de las orquestas, llegando a dotarlas de una vocación y atribución social de rescate.

Así, las OIJ, se nos presentan a la par que como un modelo de educación musical, como un modelo comunitario y de desarrollo social, que involucra no solo a los integrantes de estas orquestas, sino a sus familias y en el mejor de los casos también a sus comunidades. De esta manera, muy específicamente en el caso de las OIJ de Buenos Aires, a la par que se busca un desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades musicales, se busca también el desarrollo integral y social, a través de la cohesión comunitaria y la solidaridad (Fernández, 2011; Dal Pino).

Dentro de esta perspectiva de rescate, Garat (2010), nos dice que éste puede ser también pedagógico, en el sentido de un aporte o apoyo para el sistema educativo en general. Basado en los resultados de las OIJ en Chile, las OIJ, gracias a los beneficios que sus prácticas colectivas y del hecho musical conllevan, se nos presentan como catalizadoras no solo de aspectos sociales y comunitarios, sino incluso del rendimiento escolar de los integrantes de estas.

En torno a estas perspectivas, Rivera y López (2012) nos ofrece una más, desde el punto de vista específico del trabajo y desarrollo social. A este respecto, nos presenta la posibilidad de que los modelos de intervención social por medio de las OIJ –hablando específicamente del modelo venezolano-, tengan la capacidad de terminar con el ciclo de la pobreza, y su transmisión generacional.

Entendiendo estas intervenciones que llevan la educación musical ya no como producto del genio o de los talentos innatos únicos del músico que destaca, sino como derecho humano y ciudadano, y más aun como visión y proyecto de desarrollo que permita a cada uno de los niños y jóvenes que lo integran dar lo mejor de cada uno. Presentándose así como un

espacio y entorno que fomenta y posibilita el desarrollo de las capacidades de aquellos que lo integran, gracias a la naturaleza de la educación artística, cuyos ejes de perfectibilidad, esfuerzo y exigencia se presentan como un espiral de crecimiento (Rivera y López, 2012).

Desde esta perspectiva, se nos presenta así a las OIJ, como parte de una estrategia de desarrollo social que se aleja de las políticas netamente paternalistas, basadas en solo dar recursos materiales a la población vulnerable. Como señala Rivera y López (2012), estos proyectos, a través de las orquestas y la educación musical, si bien parten de un proyecto nacional de desarrollo social, depende para su éxito del esfuerzo personal del individuo. El proceso del cambio, del rompimiento de los círculos, del contacto con la cultura, se sitúa en ellos mismos, *“devolviéndoles su poder, construyendo su autonomía y sus capacidades”* (Rivera y López, 2012).

En este sentido, las OIJ rescatan una posibilidad que según Rivera es vital para todo proyecto de desarrollo: empoderamiento. La capacidad de percibir que pueden generar un cambio, de que ellos mismos pueden dirigir y alimentar su desarrollo. A través de la práctica solidaria, la cooperación, el esfuerzo individual para el avance instrumental, la resolución de problemas y la búsqueda de la excelencia a través del arte, estas orquestas ofrecen (Rivera, 2011), la posibilidad de empoderamiento.

Incluso más allá de las dinámicas de aprendizaje de la práctica musical colectiva, y de la vocación o visión de desarrollo social de las OIJ en Latinoamérica, tenemos también la aportación de éstas por medio de sus dinámicas sociales, sus prácticas y costumbres. Mismas que a través de la práctica continua, tienen la posibilidad de revelar, crear y mostrar a sus integrantes una amplia y compleja *“red de sociabilidad”*, que les brinda una más amplia visión y una mejor y menos limitada comprensión del mundo, sus horizontes y posibilidades (Oliveira, 2011).

De igual manera, la naturaleza colectiva, y social de estas orquestas, en las que los niños y jóvenes pasan muchas horas a la semana, con un objetivo y gustos compartidos, terminan siendo también una fuente de identificación y pertenencia para sus integrantes (Perfetti, 2002). A través del desarrollo de las propias habilidades como instrumentistas, y de las relaciones sociales que se construyen con sus compañeros, así como viajes, conciertos y

giras a otras regiones o países (Garat, 2010), los integrantes de estas orquestas desarrollan un sentido de prestigio y autoestima.

En vista de estas características, estos proyectos encarnados en las orquestas, entienden el proceso de creación, producción, crecimiento y educación artística como puentes para la integración, la cooperación y la solidaridad; abriendo así lugares en los que la convivencia y la creación colaborativa son práctica cotidiana, lugares para la práctica de valores y aprendizajes que en otros contextos serían más difíciles de aproximar (Longueira, 2011).

2.1.2 Características y dinámicas de aprendizaje.

Una de las características de los aprendizajes en las OIJ (Leme, 2007), es la peculiaridad de ser aprendizajes social y colectivamente construidos, a través del diálogo y la práctica colectiva de la música, como nos dice Leme (2007), “*congregando personas para aprender*”.

Así, la experiencia en una de estas orquestas destaca no solo por la formación musical, sino por la naturaleza de la formación y como ésta se da: por medio de la mediación, en la suma del esfuerzo y aprendizaje individual con el colectivo, en virtud de un logro común (Villalba, 2010).

En vista de esto, la particularidad no es solo la educación colectiva de la música, sino la forma en que esta se convierte en camino para la cooperación, y como esta cooperación y práctica de lo colectivo se convierte en sí mismo en un aprendizaje.

Aunada a estas características en torno a las dinámicas y formas en que se dan los aprendizajes, resalta también un aprendizaje característico que señala Villalba (2010): el desarrollo de la capacidad para trabajar, descifrar y dar sentido a símbolos y valores abstractos. Incluso más allá del evidente uso de la decodificación necesaria para traducir y leer el lenguaje musical, la práctica en estas orquestas, a través de la convivencia con ideas sonoras, musicales, de forma y de contenido, ponen a sus integrantes en contacto continuo con lo abstracto.

De esta manera, una de las principales características de estas orquestas, es la práctica y aprendizaje colectivo de la música. Así, estando basadas –por la misma naturaleza del

hecho artístico-musical en la práctica orquestal, y sus dinámicas de trabajo- en la práctica colectiva de la música, ya sea por la naturaleza misma de la práctica orquestal, o por la forma en que se dan y conducen los aprendizajes, terminan siendo catalizadores para las prácticas de trabajo en equipo (Perfetti, 2002). Práctica no solo del equipo, sino de la comunidad, que eventualmente desarrolla la conciencia de que cada quien es responsable no solo de su labor individual en la orquesta, sino del resultado como un todo, del otro.

De esta manera, por la naturaleza misma de los procesos de una orquesta, así como las dinámicas de trabajo y aprendizaje al interior de estas, nos dan como resultado proyectos colectivos de aprendizaje y colaboración (Perfetti, 2002). Proyectos en los que cada uno de sus miembros aporta su inteligencia, conocimiento técnico de su instrumento, sensibilidad, emoción y responsabilidad, para un resultado cooperativo y compartido, que termina siendo mucho más que la sola suma de sus partes.

Así, una de las características principales que encontramos una y otra vez en la bibliografía, respecto a las relaciones y el aprendizaje en estas orquestas, es la cualidad de “horizontalidad” en las relaciones y en la forma de aprender (Oliveira, 2011). Los integrantes aprenden no solamente del director y sus maestros, sino de sus compañeros, de quienes llevan ya más tiempo, o han avanzado más. Ya sea de manera tácita, o por medio de la “enseñanza en cascada” –característica del modelo venezolano, que exploraremos más adelante-, se aprende de manera horizontal, de quien sabe o toca más (Sánchez, 2007).

Esta horizontalidad del aprendizaje, si bien supervisado y fomentado por los maestros y el modelo mismo, es rasgo distintivo de las OIJ, especialmente de aquellas influenciadas por el modelo latinoamericano.

En estas dinámicas, como factor preponderante y condición de cooperación y avance, se encuentra el diálogo. El diálogo como práctica continua, y en múltiples niveles, como característica de los aprendizajes en estas orquestas. La riqueza y multiplicidad de los intercambios de conocimiento en estas orquestas se dan en torno a un diálogo continuo (Leme, 2007).

Estos diálogos (Leme y Leme, 2011), en su multiplicidad de vertientes tienen connotaciones sociales, intuitivas y afectivas, y están estrechamente ligados a las dinámicas

de aprendizajes y a las personas con las que se han creado relaciones al interior de las orquestas.

Por otra parte, más allá de la naturaleza colectiva y grupal de las orquestas, éstas dependen y fomentan también el elemento de la individualidad de sus miembros. Así, la naturaleza de la práctica musical colectiva, brinda a estas orquestas la capacidad de ser un lugar de encuentro, en el que la invitación a la participación voluntaria y activa es un continuo (Perfetti, 2002).

En este sentido, si bien la práctica es colectiva, la orquesta está formada por una multiplicidad de voces, papeles e instrumentos diferentes. De tal forma, que la cooperación toma la forma de la suma de responsabilidades, características, habilidades, aprendizajes, conocimientos, opiniones y sensibilidades. En esta cooperación (Muiños, 2011) se propicia no solo la responsabilidad sino un pensamiento y resiliencia autónomos e individuales.

En esta misma vertiente, es importante destacar el papel de la participación voluntaria, personal e interesada por parte de los integrantes de estas orquestas (Leme y Leme, 2011). En éstas, el progreso y avance de la totalidad de la orquesta, depende del deseo, compromiso, interés y voluntad de estar ahí de los integrantes. Al no haber una obligatoriedad, el progreso se fundamenta en la motivación propia, en el deseo e interés de los integrantes de hacer música. Esta característica, como nos dicen Leme y Leme (2011), fomenta y crea un sentido de resiliencia, de constancia y perseverancia.

2.1.3 Lugares de mediación para la cultura.

Entre las adscripciones y/o características que se les atribuyen a estas orquestas en la bibliografía revisada, están el de ser consideradas como lugares y/o espacios para el contacto entre la comunidad, el público, los usuarios y la cultura. Como espacios que descubren y revelan, por medio de la práctica personal y compartida, la cultura (Leme, 2007).

Así, encontramos entre los objetivos de OIJ como las de la ciudad de Buenos Aires, el de *“incorporar al proceso educativo musical a nuevos sectores sociales, y el fomento de la cultura musical en el seno de las comunidades.* (Fernández, 2011). De esta manera,

podemos ver como en el seno de los objetivos planteados por las propias orquestas, se encuentra esta misión de ser puntos de mediación y contacto con la cultura.

A este respecto, el término de *endoculturización* (Fernández, 2011) se nos presenta como un elemento cercano a estas orquestas. Entendido como la comprensión por parte de los miembros de una comunidad, del papel que ocupa la música *en* y *a través* de la cultura, y viceversa, Fernández nos propone a estas orquestas como puntos para la *endoculturización* de sus integrantes, es decir, que permiten no solo ser usuarios pasivos de la cultura, sino que posibilitan a través de la práctica la comprensión de la cultura musical.

2.1.4 Características y antecedentes.

Como antecedentes o ejemplos de orquestas infanto-juveniles, podemos considerar algunos ejemplos relevantes, como es el caso de la “*West-East Orchestra*”, fundada en cooperación por el pianista y director israelí Daniel Barenboim, y el catedrático americano-palestino Edward W. Said. Creada como una orquesta que pretende ser un espacio para el conocimiento mutuo de sus integrantes –jóvenes israelíes y árabes-, representa el esfuerzo de convertir a una OIJ en algo más que un proyecto musical, sino uno que a la par busca ser un lugar que fomente valores, como el diálogo y la paz (Longueira, 2011; Muiños, 2010).

En Latinoamérica, tenemos diversos ejemplos de OIJ. Entre esos, los que destacan más en la bibliografía son los de Argentina, Chile y Venezuela. Como nos dice Muiños (2010), Latinoamérica es un escenario de fondo natural para estas orquestas con vocación social, artística y pedagógica. En el contexto de la pobreza material, social, educativa y cultural, con sus altos índices en Latinoamérica, proyectos como estos encuentran un lugar y función que les son propios.

En el caso de Argentina, tenemos las OIJ ligadas al programa de desarrollo de Zonas de Acción Prioritaria (ZAP). Dentro de este programa, para el año 2010 sumaban ya 80 orquestas gratuitas en barrios vulnerables para niños de entre 6 y 12 años. Dentro de estas orquestas, se encuentran las de Villa Lugano y la OIJ del Sur, ambas en la ciudad de Buenos Aires, de las que Wald (2011), nos presenta un detallado estudio de caso.

En Chile, derivadas del deseo de conceder un acceso igualitario a la cultura y a una educación musical así como de la influencia del *Sistema* venezolano de OIJ, las OIJ han tenido un crecimiento constante, congregadas en la Fundación de Orquestas (Garat, 2010).

En estos tres casos, tenemos un número de coincidencias entre las concepciones y modelos de OIJ. La vocación y preponderancia social de éstas, el modelo repetido de gratuidad, su función de inclusión de la cultura, y la práctica y enseñanza grupal de la música son algunas de ellas (Garat, 2010; Sánchez, 2007; Wald, 2011).

Entre otras de las características recurrentes en la bibliografía respecto a las OIJ en Latinoamérica, es la figura del “comodato”, o préstamo de instrumentos. Es decir, como parte de su vocación social, y de su misión de ser un medio de apoyo y desarrollo para los sectores y zonas más vulnerables, la mayoría de estas, al mismo tiempo que ofrecen las clases y maestros de manera gratuita, dotan también a los estudiantes de sus respectivos instrumentos también gratuitamente, por medio de la figura de “comodato” o préstamo en protección (Fernández, 2011; Wald, 2011). Si bien hay diferencias en el modelo, algunas orquestas cobran una renta módica para el mantenimiento de los instrumentos, esta característica pasa ser un distintivo general de las OIJ.

Es también importante hacer notar, que si bien la mayoría de las OIJ encontradas como antecedentes en Latinoamérica comparten características y similitudes, en gran parte por su influencia común del modelo venezolano, no hay un modelo único, y se encuentran muchas diferencias en la manera de operar o de buscar el logro de los objetivos o visiones comunes. Las orquestas de Buenos Aires del programa ZAP, por ejemplo, si bien comparten el modelo de educación grupal, el comodato gratuito de instrumentos, las clases de lenguaje musical y de instrumento, muestran diferencias significativas en sus esquemas de toma de decisiones y en el peso que se le da a la vocación social (Wald, 2011). De igual manera, las OIJ en Chile, presentan diferencias en la forma de operar y manejarse. Si bien tienen las mismas funciones y objetivos, hay una gran variedad de formas de buscarlos y trabajar. En horarios de trabajo por ejemplo, existen grandes diferencias, yendo desde aquellas que se ven una o dos veces a la semana, hasta otras que se ven 5 o 6 veces en el mismo periodo. Hay gratuidad en unas, y en otras cuotas. Así mismo en sus formas de financiamiento las diferencias son significativas: hay financiamiento público, privado y mixto, y en diferentes

proporciones y modelos. En lo concerniente a la pedagogía, algunas dependen más del método tradicional de enseñanza individual del instrumento, y otras prefieren la enseñanza colectiva, mientras que hay registro de metodología Suzuki, Kodaly y Orff en distintas orquestas (Garat, 2010).

En cuanto al *Sistema* de OIJ de Venezuela, que la influencia más significativa en torno a las OIJ en Latinoamérica, será explorado de forma particular en el siguiente apartado.

2.1.5 “El Sistema” venezolano de orquestas infanto-juveniles.

Por el nivel de relevancia e influencia que *El Sistema* ha tenido en la concepción de las OIJ en Latinoamérica, así como en el impacto en la educación musical, es necesario dedicarle un apartado especial.

Fundado por el Mtro. José Antonio Abreu en 1975, el Sistema Venezolano de Orquestas Juveniles e Infantiles, mejor conocido en el mundo como *El Sistema*, es albergado y patrocinado por la Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. Esta fundación está adscrita al Ministerio de la Familia del Estado Venezolano, y tiene por función el fomentar la práctica colectiva de la música mediante orquestas y coros infantiles y juveniles, como instrumentos de desarrollo social y comunitario (Cabedo, 2010; Dal Pino).

Con presencia en todo el territorio venezolano, *El Sistema*, al año 2009 atendía a 300,000 niños y jóvenes (Booth, 2009), distribuidos en 200 orquestas infantiles y juveniles a lo largo y ancho del país (Sánchez, 2007). Estas orquestas, son albergadas en 96 Núcleos, contando con una plantilla de 1,288 instructores. Cada Núcleo, es un centro académico, que se dedica a la formación teórica y práctica de la música, y que alberga en su interior una o más OIJ de *El Sistema*.

Antes de seguir con los pormenores del modelo de educación musical, desarrollo social y de orquestas infanto-juveniles, es quizás necesario establecer la relevancia, importancia, impacto e influencia de este modelo en Latinoamérica y el mundo. Una breve reseña de sus logros, reconocimientos y resultados más significativos pueden ayudarnos a tener una idea de esto.

Por los alcances sociales, y los grandes logros musicales y educativos del proyecto, el Mtro. Abreu recibió en 1995, el Gran Premio del Consejo Internacional de la Música de la UNESCO (Fernández, 2011; Cabedo, 2010). Por la labor artística y educativa, en el 2008 le fue concedido el Premio Príncipe de Asturias, y por los logros en el camino a una sociedad más justa e inclusiva, se le concede en el 2011 el *Right Livelihood Award*, conocido también como el Premio Nobel Alternativo de la Paz (Fernández, 2011; Sánchez, 2007).

En cuanto a los reconocimientos e influencia de *El Sistema*, en 1998 la Organización de Estados Americanos, promovió a éste como modelo de educación comunitaria (Sánchez, 2007). Por su parte, la UNESCO, crea en 1995 el Sistema Mundial de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para la Paz en el Mundo, a imagen del proyecto venezolano (Sánchez, 2007).

A respecto del Sistema, músicos de talla internacional, como Sir Simon Rattle, director artístico de la Orquesta Filarmónica de Berlín, llamó al modelo venezolano “*lo más importante que está pasando en el mundo dentro de la música clásica*” (Cit. en Booth, 2009; y Sánchez, 2007).

En lo que concierne a los resultados, más allá de los que significan el poder congregar a 300,000 niños y jóvenes en un sistema de educación musical vinculado al desarrollo social, se pueden destacar a manera de muestra, dos resultados específicos, dos casos que si bien no son los únicos de éxito, si resultan icónicos y sobresalientes. En primera instancia, podemos citar el caso de Gustavo Dudamel, joven producto del Sistema venezolano de orquestas infanto-juveniles, que inició sus estudios musicales en una de estas orquestas comunitarias, y que continuó sus estudios en todos los niveles del éste. Actualmente, Dudamel es uno de los casos más representativos del éxito y capacidad de los resultados de la educación musical brindada por el modelo venezolano, al ser el director titular al frente de la Orquesta Filarmónica de Los Ángeles, el más joven en su historia.

De igual manera, el caso del joven Edicson Ruiz, resulta representativo de los logros de este sistema. Contrabajista que inició sus estudios, al igual que Dudamel, en una de las orquestas comunitarias del Sistema, Edicson Ruiz se convirtió en un emblema de la educación venezolana al convertirse no solo en el primer latinoamericano sino en el más

joven instrumentista en ser aceptado en la Orquesta Filarmónica de Berlín. A sus 17 años, se convirtió no solo en un emblema –al lado de Dudamel- del Sistema, sino en un ejemplo de constancia, disciplina y estudio para sus compañeros instrumentistas (Booth, 2009).

De esta manera, podemos ver claramente que el modelo de OIJ, ha sido de impacto e influencia en los ámbitos de la música clásica, la educación musical y el desarrollo social. Una vez, entendiendo su impacto en estos ámbitos, es necesario conocer al menos de forma general, cual es el modelo de estas orquestas, y cómo funcionan.

Para poder abordar y comprender estas orquestas, y al Sistema venezolano en su totalidad, es necesario partir de su concepción como conjunto, su visión, ideal y finalidad. A este respecto, para el maestro Abreu, fundador del proyecto y principal promotor: la finalidad y visión de estas orquestas es primordialmente humana: formar en un contexto humanista, y de manera integral, la personalidad de los venezolanos a través de la música (Sánchez, 2007). Es decir, el proyecto, su visión y finalidad, devienen de planteamientos filosóficos que asumen abiertamente planteamientos filosóficos humanistas. De estos mismos planteamientos, parte el Mtro. Abreu al señalar que la educación artística -misma que ayudara a formar de manera integral a los venezolanos- es un derecho fundamental de los pueblos, y que debidamente planteada puede significar una avanzada de vanguardia que impulse un cambio social al interior de éstos (Abreu; cit. en Sánchez, 2009).

Como se puede observar, estos planteamientos, filosóficos y humanistas, tienen una fuerte vocación social, y es en ésta, donde se perfila una de las características más importantes del Sistema. Como lo señala Fernández (2011) la visión que de sí mismas tienen estas orquestas-proyectos, es la de una labor preponderantemente social. Así, en la esencia misma de estas orquestas, se nos presenta no solamente “*el logro de una sociedad inspirada en los más altos y nobles valores humanísticos y del ideal estético universal*” (Abreu; cit. en Fernandez,2011), sino que en sus finalidades y objetivos prácticos se encuentra el rescate social, ético y pedagógico de la infancia y la juventud venezolana (Cabedo,2010). De esta manera, entendiéndolas desde sus finalidades, las OIJ del Sistema venezolano, se presentan como medios para el desarrollo social, artístico y cultural, mediante la cultura y la educación musical, y la colectividad.

Si nos acercamos más aún, podemos ver en sus objetivos, no solo más de cerca el proceso y funcionamiento del Sistema, sino percibir claramente como la visión general del proyecto está implícita en cada uno de los objetivos. Entre los objetivos de todas y cada una de las OIJ pertenecientes al Sistema venezolano, encontramos los siguientes (Booth, 2009):

- Desarrollar las capacidades y habilidades musicales individuales y colectivas de los niños y jóvenes, a través de la formación musical, ejecución orquestal y canto coral.
- Propiciar espacios de encuentro para el desarrollo de la colectividad, la pertenencia, la afectividad, la innovación, la capacidad de riesgo y el éxito.
- Fomentar el uso adecuado del tiempo libre, evitando la incursión de niños y jóvenes en el consumo de drogas y alcohol.
- Difusión cultural y formativa en el área musical hacia la comunidad.
- Cumplir una función pedagógica en los núcleos académicos que forman el sistema de orquestas.
- Contribuir al rescate ocupacional de la juventud excluida del sistema escolar y laboral, mediante opciones de estudio, ocupacionales y profesionales.

En esta sencilla, pero clara lista de objetivos específicos de las OIJ del Sistema, podemos apreciar claramente la magnitud de su visión, así como la ambición de su alcance. También, se puede apreciar su concepción de la educación musical como medio propiciador no solo de las capacidades musicales, sino de la colectividad, la pertenencia y el bienestar social.

Para el logro de todos estos objetivos, así como de una calidad artístico-musical remarcable, el Sistema cuenta con un complejo sistema de educación musical de esquema piramidal (Booth, 2009). Este sistema, concibe tres niveles de práctica musical: orquestal, seccional e individual. Contempla no solo la práctica y enseñanza de la música orquestal, sino también las clases individuales de instrumento para cada uno de sus miembros. Entre estos dos niveles de práctica, se inserta, la práctica seccional, donde convergiendo las habilidades ganadas de la practica orquestal, y de las clases individuales de instrumento, los alumnos más avanzados funcionan como instructores *pares* al resto de sus sección, y a los más nuevos (Booth, 2009).

En torno a estos niveles de práctica, y a una gran cantidad de clases vinculadas a éstas, se conforma el sistema de orquestas. Funcionando en horario vespertino, destinado a dar servicio después del horario escolar, los Núcleos y centros del Sistema trabajan de lunes a viernes, dando clases diarias, albergando de forma gratuita a niños y jóvenes de entre 5 y 27 años de edad, el Sistema los provee de entre 14 y 18 horas semanales de clases, prácticas y ensayos. Así mismo, les proporciona el instrumento musical a manera de préstamo en *comodato*, por el tiempo que ellos formen parte de las orquestas y el Sistema, pudiéndoselo llevar a casa para practicar y estudiar (Booth, 2009).

Como se ha señalado anteriormente, el Sistema, trabaja en base a un esquema piramidal de ascenso. Es decir, en base a las prácticas anteriormente señaladas, los alumnos entran desde el primer día en un proceso ascendente de educación musical, en el cual se espera de ellos que avancen basados en la disciplina, cooperación, práctica y estudio (Booth, 2009). De esta manera, el Sistema, está formado por un conjunto de diferentes niveles de orquestas, desde el más sencillo para los principiantes, hasta el más complejo y avanzado para los estudiantes que llevan ya más tiempo, y que mejor han aprovechado su educación musical. Así, es que existen las orquestas infantiles (para los principiantes, de entre 7 y 12 años), las orquestas *junior* (de entre 7 y 12 años, con mayor nivel), las orquestas juveniles (de 13 años en adelante), y la Orquesta Sinfónica Juvenil Simón Bolívar (de 15 a 27 años, con niveles muy avanzados), dividida en dos elencos, “A” y “B”. Siendo las orquestas más básicas las infantiles, el sistema provee a los integrantes del entrenamiento y educación musical necesarios para avanzar a través de cada una de las diversas orquestas. Como punto culminante del proceso, se encuentra la Orquesta Sinfónica Juvenil Simón Bolívar, erigiéndose como la orquesta insignia del proyecto, que tiene no solo el mayor nivel del Sistema, sino un reconocimiento internacional por sus méritos artísticos y musicales (Booth, 2009).

Paralelamente a estas orquestas medulares del Sistema, se tienen también distintas entidades de colectivos musicales, dando énfasis a la música de cámara. Así, tiene grupos de cámara y ensambles de alta calidad, como son el Cuarteto de Cuerdas “*Milenium*”, y el ensamble de cuerdas “*Orquesta Jóvenes Arcos*”. Como se puede ver, la práctica colectiva,

ya sea en su forma de ejecución orquestal, o de música de cámara, tiene un papel de gran importancia en el proyecto.

De todo este esquema, se desprende un elemento de vital importancia para la visión y filosofía del proyecto: la competencia y la recompensa del esfuerzo. La concepción piramidal de las orquestas, es decir concebidas como un proceso continuo de mejora, depende del elemento de la audición. Es decir, cada miembro de la orquesta, para poder transitar a la orquesta que le sigue en nivel y dificultad, debe preparar y presentar una audición, que lo acredite como capaz de estar en dicha agrupación. En otras palabras, el mecanismo de ingreso a las orquestas (excepto a las iniciales, a las cuales entran libremente) por audición, representa un mecanismo de evaluación de la labor y esfuerzo del estudiante, que conlleva no solo una sana competencia entre los integrantes, sino una recompensa inmediata, y deseada por éste: el acceso a una orquesta a la que desea pertenecer, un paso más hacia la perfectibilidad (Booth, 2009).

Todo esto, la multiplicidad de orquestas y ensambles, las audiciones y la competencia, conllevan un elemento más, que es característico del Sistema: la gran frecuencia con que los miembros de las orquestas presentan sus logros en un escenario, o en una audición, así como la gran cantidad de oportunidades que un miembro inicial en formación, tiene de ver a sus compañeros tocar, de enfrentar el escenario, el repertorio, y de proyectarse a través de la música (Booth, 2009).

Es así, que en su conjunto, estos proyectos basados en la práctica colectiva de la música, intentan dar a través de la práctica y los espacios para ésta, la oportunidad para la construcción de los conceptos teóricos a partir de la praxis, de la continua relación de sus integrantes con la música, y sus compañeros. Siendo así, que la evaluación resulta también integral, práctica, íntimamente vinculada con la experiencia. Por medio de estas audiciones, de conciertos y presentaciones los integrantes de estas OIJ demuestran sus competencias musicales y su avance con su instrumento, siendo estas mismas las bases para el progreso del estudiante a través de las distintas orquestas que contempla el Sistema (Sánchez, 2009).

En lo que concierne al repertorio y nivel artístico-musical de cada uno de los distintos niveles de orquestas, éstos se encuentran relacionados con el nivel y posibilidades de los

integrantes de las orquestas. Partiendo de piezas simplificadas en arreglos hechos específicamente para orquestas de iniciales, hasta las obras de mayor demanda técnica y musical del repertorio sinfónico universal para la orquesta insignia, la Simón Bolívar, siendo el nivel de dificultad de esta paralelo al de cualquier orquesta profesional del mundo (Booth, 2009).

De esta manera, viendo el conjunto de mecanismos que conforma al Sistema de OIJ venezolano, podemos ver que hay tres conceptos primordiales para el proyecto: el de la practica colectiva, y el del avance propiciado por el propio estudiante, gracias a su propio esfuerzo, y en torno a un sistema que contempla la meritocracia como la llave para acceder a los niveles subsecuentes de las orquestas. Ligado a la tercera práctica, la de los seccionales, se encuentra el concepto de educación horizontal, o *educación en cascada*, como la denominan, según la cual el que menos sabe, aprende de quien sabe más.

Este concepto de *educación en cascada*, vinculado a la práctica seccional, es quizá uno de los rasgos más característicos del Sistema (Sánchez, 2007), y le confiere una horizontalidad a la educación musical, que aunado a la práctica musical, significan un fenómeno de importancia.

De esta manera, el Sistema venezolano de OIJ, con sus mecanismos, prácticas, conceptos e influencias, significan un precedente significativo para nuestro trabajo, así como una referencia obligada para entender el fenómeno de las OIJ en Latinoamérica.

2.2 Educación y Aprendizajes Musicales

Como punto de partida de esta exploración, -tanto de la bibliografía, como de los marcos y conceptualizaciones teóricas que nos ayudaran a entender y explicar nuestro trabajo-, es necesario empezar por lo que significa la educación musical. Poder entenderla, así como delimitar los territorios de ésta en las que el presente trabajo se inserta, nos permitirá no solo esclarecer la naturaleza de nuestro trabajo, sino poder también entender de una manera más amplia su significado. Partiendo de estas conceptualizaciones, y delimitaciones, podremos proceder –a manera deductiva, de lo general a lo particular-, a explorar los

apartados más específicos dentro de la educación musical que nos competen, como lo son las OIJ, la formación y aprendizaje en éstas, y finalmente su relación con la realidad social.

Como nos plantean Hargreaves, Marshall y North (2003), la educación musical, sus prácticas, concepciones, perspectivas y fundamentos mismos están cambiando rápidamente en nuestros días. Como consecuencia de los cambios sociales y avances tecnológicos de nuestra era, se levantan ante nosotros nuevas interrogantes que tienen que ver directamente con la forma en que entendemos y practicamos la educación musical: ¿Qué se debe de enseñar como educación musical en las escuelas y sus currículos? ¿Qué se debe de enseñar fuera de la escuela? ¿Cuál es el papel de los conservatorios, universidades, comunidades y organismos relacionados con la enseñanza musical?

A estas preguntas, se sumen las diversas y múltiples concepciones de la educación musical, y de la práctica de la educación musical. Como bien nos dice Hemsy de Gainza (2010), si en la educación musical la práctica es fundamental, estas prácticas bien pueden ser infinitas. Así, que para el objeto de la educación musical, que es el que el alumno se *musicalice*, si bien las prácticas pueden ser infinitas, las formas en que pensamos éstas no lo son, y son más fácilmente identificables.

Como nos señalan los autores (Hargreaves, Marshall y North, 2003; Hemsy de Gainza, 2010), las respuestas cambian rápidamente. Sin embargo es importante abordarlas, especialmente en el contexto de este trabajo, que intenta dar cuenta de estas interrogantes a través de las nuevas aproximaciones que plantea el objeto de estudio. Así, como contexto a esta exploración, abordaremos algunas de las distintas aproximaciones existentes a la educación musical y su labor, y abordaremos también su relación con la formación y desarrollo integral del individuo.

Antes de continuar con las distintas concepciones, prácticas y métodos de educación musical, es necesario hacer dos breves acotaciones. La primera tiene que ver con la perspectiva de las teorías más generales de la educación, y la perspectiva psicológica de la educación, en relación con la educación musical; y la segunda con una acotación de carácter categórica respecto a la forma de clasificar la educación musical en vista de su currículo y finalidad.

Con respecto a la primera, nos es posible situar a la educación musical en el marco de alguna de las teorías generales de la educación. De nuevo, de cuenta de Hargreaves, Marshall y North (2003), es posible observar y explorar la educación musical desde una perspectiva socio-cultural de la educación. Siendo esta perspectiva, una tendencia creciente – una “*prevalciente ortodoxia*” (Hargreaves, Marshall y North, 2003)- que se aleja de la aceptación general de las perspectivas de Piaget y Vigotsky. Reconociendo que los aprendizajes pueden ser explicados y entendidos más comprensivamente desde la perspectiva de su contexto físico y social, es decir una perspectiva socio-cultural del aprendizaje, o *cognición situada*. De esta manera, según los autores, la propuesta de una “*participación guiada*” como perspectiva socio-cultural para entender el proceso de aprendizaje de los niños, resulta más adecuada.

Ambas perspectivas, la de *cognición situada*, y la de *participación guiada*, aplican a los procesos de la educación musical. Dándose estos procesos generalmente en el contexto de comunidades musicales, las prácticas sociales y culturales implícitas en éstas, son particularmente complejas. Como nos dicen los autores, hay cada vez más evidencias respecto a la relación entre aprendizaje musical y artístico y la interacción social al interior de comunidades musicales o artísticas. (Hargreaves, Marshall y North, 2003).

Es necesario quizás, abrir aquí una discusión –aunque breve- entre los autores. Al respecto de la inclusión de la educación musical en las teorías generales de la educación, Hemsy de Gainza (2010), nos provee de un contrapunto en relación a Hargreaves, Marshall y North (2003). Nos dice, que una de las metas de la educación musical es el desarrollo de la inteligencia en el proceso de actuar, de hacer y de crear del alumno, así como de la forma de pensar de este. Más específicamente, escribe, es posible relacionar esta educación con Piaget, cuando éste nos dice que “*la afectividad constituye la motivación, tanto para la acción como para la toma de conciencia*” (Hemsy de Gainza, 2010).

Así, dentro de esta primera acotación, nos quedamos con estas dos percepciones de la inclusión de la pedagogía musical en las teorías generales de la educación. Si bien parece haber contraposición en las posturas, nos permitirá también, en el proceso de esta investigación, tener una perspectiva más amplia del fenómeno, permitiendo que ambas posturas se enriquezcan y completen.

2.2.1 Educación *para* y *por* la música.

Dentro de la segunda acotación, es necesario especificar o acotar a qué tipo de educación musical, nos estamos refiriendo, ya que si bien este trabajo explorara distintas perspectivas, es necesario ubicar en qué momento se está abordando cada una de ellas. Como bien nos dice Longueira (2011), la acotación del tipo de educación musical a la que se hace referencia es siempre necesaria. En este sentido, la autora nos brinda dos categorías que este trabajo adoptara para al referirse al tipo de educación musical del cual se está hablando: “*educación musical para la música*” y “*educación musical por la música.*”.

En la primera categoría, la “*educación musical para la música*”, Longueira (2011) hace referencia al modelo y/o prácticas educativas cuya finalidad es la formación profesional para la música, es decir intérpretes de alto rendimiento, o docentes. Así, la acción educativa, más que perfilarse en desarrollar únicamente *por* la música habilidades y aprendizajes generales, buscara la formación de capacidades y competencias específicas y altamente desarrolladas requeridas para el desempeño musical de alto nivel. En la segunda categoría, la de “*educación por la música*”, comprende los programas o modelos que consideran e integran a la música como parte de la educación general, y que consideran que los aprendizajes y habilidades que se desarrollan *por* medio de la educación musical y el hecho musical son de beneficio para todos los estudiantes. En este sentido, la educación *por* la música, estaría estrechamente ligado con la educación musical en el currículo escolar, independientemente de la calidad y el nivel que éste tenga (Longueira, 2011).

A este respecto, Hargreaves, Marshall y North (2003), presentan también una postura casi idéntica respecto a esta categorización, proponiendo el término de *currículo general*, equiparable a la concepción de *educación musical por la música*; y el de *currículo especializado*, equiparable a la concepción de *educación para la música* de Longueira (2011). Así mismo se avocan a la discusión respecto a que tanto de cada uno de estos debe ser impartido dentro de la escuela como parte del currículo general de educación, y que tanto fuera de ésta, así como la forma de alcanzar un balance y facilitar el paso entre las mismas.

A este respecto Longueira (2011) nos presenta dos ejemplos respecto a sistemas educativos que han integrado en sus currículos de manera exitosa y eficiente la educación musical *por* la música, a tal grado que esta les permite crear un amplio y desarrollado sistema de *élite* de educación profesional musical, con altos niveles musicales, es decir *educación para la música*. Como ejemplo se nos cita a Hungría, que tiene integrado en su currículo general la educación musical, por medio de la metodología Kodály, enfocada en garantizar que la mayor parte posible de la población disfrutara de los beneficios de la educación musical *por* la música.

Así mismo, Longueira (2011) nos presenta el ejemplo de Noruega, que al incorporar a lo largo de toda la enseñanza obligatoria, la enseñanza musical con tres horas por semana, ha logrado alcanzar a países de una gran tradición y producción musical en el campo de intérpretes, como lo son Inglaterra y Alemania.

En este sentido, es necesario entender la diferencia entre estas dos aproximaciones a la educación musical, ya que como hemos venido explorando, las OIJ parecen tener elementos de ambas perspectivas.

2.2.2 Propósitos y objetivos de la educación musical.

Ahora bien, es necesario explorar, y conocer las diversas posturas respecto a los propósitos y objetivos de la educación musical. Aunque cada perspectiva y/o método de educación musical que exploraremos más adelante podrá tener objetivos y metas específicas que le son propios, es necesario al menos conocer la discusión respecto a estos propósitos para la educación musical en general.

A este respecto, Hargreaves, Marshall y North (2003) nos plantean la pregunta como uno de los grandes puntos a resolver respecto a la educación musical. ¿Cuál es su finalidad? Si se concibe la música como un fin en sí mismo, entonces la finalidad de la educación musical será la de fomentar y construir capacidades y habilidades técnicas y artísticas para la interpretación y producción musical. Si se concibe la música como un medio – *educación por la música*– se le pueden conceder finalidades más amplias, que incluyan metas culturales y personales (Hargreaves, Marshall y North, 2003).

Es significativo el resultado en términos de diferencias entre Oriente y Occidente al abordar esta cuestión. Educadores musicales y de arte en países de Oriente como Japón, China y Corea, mostraron una concepción que brinda mucha más importancia al papel moral y espiritual de la educación musical que sus pares occidentales. Para estos educadores, su objetivo principal es “*desarrollar el carácter de los estudiantes y dejar los fundamentos para una vida de gozo y virtud*”. (Hargreaves, Marshall y North, 2003).

A este respecto, considerando la concepción más holística, que entiende la educación musical no solo como una educación que tendrá como finalidad única el desarrollo de habilidades netamente musicales, podemos recurrir a la teoría de inteligencias múltiples, de Gardner (cit. en Kay, 2000). En esta, la existencia de una *inteligencia musical*, justifica la existencia de la educación musical en su concepción holística, como camino para el desarrollo de esta inteligencia inherente a los seres humanos. Así mismo, como nos dice Kay (2000), los estudios han mostrado una mayor relación entre el desarrollo de esta *inteligencia musical*, y el desarrollo de la inteligencia en general de lo que se había concebido previamente.

2.2.3 Concepciones de la educación musical: Aproximaciones y metodologías.

Finalmente, para poder abordar algunas de las distintas aproximaciones, escuelas y métodos de educación musical, es necesario hacer una última acotación. Esta se refiere a que sector de la educación musical, estos métodos y escuelas pertenecen. Como se vio anteriormente, Longueira (2011) y Hargreaves, Marshall y North (2003) hicieron una categorización respecto a los modelos de educación musical, refiriéndose a ellos mayormente en relación a su finalidad y entorno (dentro de la educación general o fuera de ella), siendo estos el currículo de educación musical general, o *educación por la música*, y el especializado, o *educación para la música*. Para poder ubicar mejor este trabajo, y su exploración, utilizaremos otro de los modelos de Hargreaves, Marshall y North (2003): el *modelo de “globo” de las oportunidades de educación musical*.

En este modelo (Hargreaves, Marshall y North, 2003), se nos propone dividir la totalidad de las oportunidades de educación musical en cuatro cuadrantes o categorías: *currículo nacional, campos relacionados con la música, tercer entorno auto dirigido y eventos*

extracurriculares. Dividido por cuatro ejes, agrupados en dos contraposiciones, en las características de la educación musical: *obligatoria* y *electiva*, y *formal* e *informal*. En las intersecciones de estos ejes tenemos los cuatro cuadrantes, cada uno teniendo dos vertientes o áreas, la *general*, y la *especializada*.

Así, tenemos en la coyuntura de los ejes de educación *formal* y *electiva*, dos vertientes de educación musical: la *general*, que incluye a campos de educación relacionados a la música, y la *especializada*, que contempla la educación instrumental dentro del modelo personalizado, y con miras a la interpretación. De la misma manera, tenemos en uno de los cuadrantes, en donde convergen los ejes de *electiva* e *informal*, dos posibles vertientes. En la primera, dentro del área de lo *general*, está el *tercer entorno*, alrededor del aprendizaje semiautónomo, y en el área considerada como *especializada*, están las organizaciones y organismos comunitarios. Dentro de las descripciones de los ejes, el eje de *obligatoriedad*, está caracterizado por el currículo general de educación nacional, en sus contenidos referentes a educación musical, por lo tanto hace referencia a la educación musical dentro de las escuelas. En el eje de *electiva*, hace referencia a toda aquella educación musical que ocurre fuera de este currículo y de su entorno escolar. Finalmente, en lo referente a los ejes de *formal* e *informal*, la caracterización hace referencia a la evaluación, calificación, y posibilidad de carrera o profesionalización de la música (Hargreaves, Marshall y North, 2003). Este modelo, será importante al momento de ubicar este trabajo, y su consecuente fundamentación teórica. Es decir, nos abocaremos a explorar y abordar aquellos modelos que tengan relación con estos dos cuadrantes, los correspondientes al eje del modelo de educación musical *electiva*, en sus dos vertientes consideradas: formal e informal. Más específicamente aquellas perspectivas que cayendo en estas categorías, traten con la formación y aprendizajes instrumentales, y/o orquestales.

Es importante incluir aquí, la voz crítica de Hemsy de Gainza (2010), haciendo alusión a la falta de formación y homogeneidad en la calidad de la educación musical, con especial mención en la formación instrumental. En esta, nos dice, los maestros se limitan –más allá de una práctica reflexiva e informada- a la reproducción de los métodos de enseñanza decimonónicos, y a la manera en que fueron enseñados, limitándose o priorizando por encima de todo lo demás, a la teoría, la lectura y la técnica instrumental. De la misma

manera, Swanwick (1979), nos advierte respecto a la negligencia que sufre la educación musical en lo que respecta al resto de las habilidades y capacidades de los estudiantes, la audición activa, el manejo de emociones, creatividad, improvisación, composición y demás aprendizajes que son descuidados en los modelos de enseñanza instrumental y musical tradicionales.

Es necesario hacer una última observación respecto a la naturaleza de la educación musical, más específicamente la educación instrumental, y la educación formal. A este respecto, Hemsy de Gainza (2010) nos dice que ésta debe de estar centrada en los conceptos teóricos de la música, sino en su aplicación práctica, en la enseñanza del instrumento y de las habilidades aurales necesarias para su aprendizaje, centrados en el hacer música por medio del instrumento, a través del repertorio y de la creatividad. Aprendiendo así lo de otros, y aprender también a producir lo propio. En esta crítica y semblanza, nos propone subvertir el orden tradicional de la enseñanza musical, yendo ya no de los aprendizajes teóricos hacia la música, sino partiendo de la música hacia los aprendizajes teóricos. Esta acotación se hace más importante, cuando consideramos que todos y cada una de las perspectivas respecto a la educación musical que exploraremos a continuación parte de una concepción similar a ésta.

2.2.3.1 Método y filosofía Suzuki.

Basado en las concepciones y teoría de Shinichi Suzuki, el método Suzuki parte de la premisa de lo que su autor denomina como el “método educativo de la lengua natal”. Basado en la observación y estudio del proceso por el cual un infante aprende a hablar su lengua natal, Suzuki (1998) deduce y enuncia un método para la educación musical. Así, de la misma manera en que un niño aprende a hablar la lengua de su entorno, sin importar o considerar un “talento” especial para ésta, un niño es capaz de aprender música sin importar el “talento” o capacidades especiales que para ésta tenga.

De la misma manera, el método Suzuki (1998) propone no solo una visión que concibe a todos los niños como capaces de aprender y hacer música, independientemente de los talentos que estos tengan, sino una metodología que parte de la emulación del proceso por el cual los niños aprenden su lengua natal. Así, en esta metodología, los factores de

entorno –familiar y cultural-, imitación, y exposición a la música son de primordial importancia.

De esta manera, el método Suzuki deviene de una aproximación filosófica que parte del aprendizaje del lenguaje, así como una postura frente a las capacidades de todo niño de aprender y hacer música. Dichas posturas, se convierten en una metodología específica, esquematizada y organizada en un método, comprendido por una serie de libros y discos – divididos por niveles -, y una metodología de enseñanza.

Esta metodología, se caracteriza en rasgos generales, por prescindir de la lectoescritura musical por un periodo de formación, en el que se desarrolla la musicalidad y las capacidades instrumentales a partir de la audición, el entorno y la práctica, de la misma manera en que se aprende el idioma natal (Jorquera, 2004). Así mismo, entre sus características, encontramos el que se encuentra dirigido a niños que van desde los dos años y medio de edad, y el hecho de que concibe la educación musical no solo en el contexto tradicional de la educación/clase individual, sino que incluye en la formación del niño las clases colectivas. Aunado a esto, el involucramiento de los padres está considerado como un factor importante de entorno, y forma parte de la metodología.

Siendo uno de los métodos que gozan de mayor aceptación y uso en todo el mundo, la metodología Suzuki (Jorquera, 2004; Suzuki, 1998) significa una perspectiva importante para explorar las formas en que se aprende y enseña en los proyectos que comprenden nuestra investigación.

2.2.3.2 Metodología Kodaly.

Basada en la obra y trabajo del compositor y pedagogo húngaro Zoltan Kodaly, la metodología Kodaly se desarrolló sobre la decodificación de patrones de sonido cargados de significado. El proceso, a grandes rasgos incluye el desarrollo de habilidades aurales a través de la audición, el canto y demás actividades que manejen el sonido, con la finalidad de darles un sentido y descifrar o hacer tácito su significado. El método contempla también el uso del *solfeo*, y del análisis musical, con la finalidad de que los estudiantes puedan entender la función de los sonidos en el discurso sonoro (Kay, 2000).

2.2.3.3 *Dalcroze.*

La metodología Dalcroze, fundada sobre la obra y trabajo del pedagogo Emile Jaques-Dalcroze, está particularmente interesada y fundada en el uso del propio cuerpo y espacio físico, para el desarrollo de capacidades artísticas y habilidades aurales musicales (Kay, 2000).

Dependiendo, y haciendo uso de patrones sonoros y musicales, frases y formas son exploradas e integradas al conocimiento y aprendizajes de los niños, a través de la improvisación sonora y de movimiento, partiendo del conocimiento y concepciones estéticas previas. Así, Dalcroze concibe una metodología que posiciona al ritmo, como elemento generador de la experiencia musical, y lo vincula con la corporalidad, y con el uso que el cuerpo en movimiento hace cotidianamente del ritmo. De esta manera, vincula al ritmo no solo con el movimiento y la corporalidad del individuo, sino con las vivencias más básicas de éste, como el correr, brincar, caminar y balancearse, convirtiéndolo en algo no meramente teórico, sino en algo vivencial (Jorquera, 2004).

Un uso particular, con modificaciones creadas *ex profeso* para el desarrollo y aprendizajes del método, del *solfeo* es utilizado para categorizar y clasificar sonidos (Kay, 2000). Así, la actividad tiene un rol central en el modelo, la corporalidad y la vinculación de la vivencia con la música, así como el uso y estímulo de la espontaneidad, creatividad, y curiosidad del niño, utilizándolos –siempre en relación con su vivencia y corporalidad, de mano del elemento del ritmo- como medios para aprender (Jorquera, 2004).

2.2.3.4 *Sistema Orff.*

Basado en la obra de Carl Orff, esta aproximación a la enseñanza musical deviene de una perspectiva que asemeja o procura asemejar el desarrollo lingüístico de los niños. Concibiendo la música como un lenguaje, presenta la música en contexto y conjunción con el movimiento y la literatura, haciendo especial hincapié en la creatividad y la improvisación (Kay, 2000).

De línea constructivista, se plantea el desarrollo musical, como una serie de problemas que han de ser resueltos en base al conocimiento previo ya adquirido, dando soluciones

musicales a planteamientos hechos por el maestro (Kay, 2000). Así mismo, la práctica musical, el *hacer música*, es de central y continua importancia en el método, haciendo a cada uno de los niños, un contribuyente a la experiencia compartida de la música.

2.2.3.4 Método Tort.

Basado en la propuesta del maestro César Tort, es una aproximación que pretende la musicalización del niño, desarrollando la entonación, tímbrica, lectura, rítmica e interpretación musical a través de elementos sonoros, culturales y musicales que le son propios (Abreu, 1986). Así, partiendo de la tradición lírica y musical de la cultura mexicana, desarrolla una metodología a la que denomina “micro-pauta”, en la que utiliza instrumentos del folklore tradicional como el arpa jarocho, el *huehuetl* y vibráfonos como las marimbas del sur de México, y cantos tradicionales como elementos para la enseñanza y musicalización del niño.

El método además de los elementos de rescate de la tradición, utiliza actividades lúdicas y creativas como el teatro y la danza para el desarrollo del interés y la creatividad.

2.2.3.5 Sistema Yamaha

Creado y desarrollado por la empresa de instrumentos musicales Yamaha, parte de una premisa muy cercana al método Suzuki: “Música para todos” (Román, 2003), considerando que la educación musical debe de ser asequible para todos y no solo unos cuantos, independientemente de las capacidades y dotes musicales que los individuos posean. Así, deviniendo de una necesidad práctica, el enseñar música a aquellos a quienes se les había vendido un instrumento musical, específicamente órganos y/o teclados Yamaha, se desarrolla el sistema de educación musical Yamaha.

Basado primordialmente –si bien no únicamente- en la enseñanza de la música a través de instrumentos de teclado, el sistema Yamaha aprovecha las características de éstos para el desarrollo de capacidades y habilidades musicales como la entonación, canto, rítmica, lectoescritura musical y rudimentos de armonía (Barriga, 2004). Así, el énfasis está en la enseñanza de los fundamentos musicales a través del teclado, haciendo para esto uso primordial no solo de las características de los instrumentos de teclado, sino de las clases

grupales con éstos. De esta manera, más que clases de órgano o teclado propiamente dichas, son clases de música utilizando el teclado como elemento didáctico central.

Así, los pilares del sistema Yamaha (Román, 2003) son la educación oportuna –teniendo cursos para niños de hasta tres años de edad, las clases grupales con teclados, y el desarrollo de la creatividad a través de los elementos musicales básicos.

2.2.4 Swanwick y los parámetros para la educación musical: Un modelo.

Más allá de metodologías o didácticas específicas para la educación musical, encontramos en Swanwick (1979) una aproximación de estándares relativos a contenidos para ésta. Una perspectiva que se aproxima a un modelo, y a un conjunto de requerimientos que deben de estar presentes cuando se hable de educación musical, sin importar la didáctica o método que se decida utilizar. De esta manera el modelo de Swanwick y sus estándares, se nos presenta como una herramienta útil no solo para comprender mejor el fenómeno de la educación musical, sino para poder aproximarnos a nuestro objeto de estudio, teniendo un referente respecto a aprendizajes musicales. Así, en el presente apartado exploraremos el modelo de Swanwick (1979) con respecto a los contenidos relacionados con la actividad musical.

La propuesta de Swanwick (1979), es concreta y esquematizada, brindándonos un modelo sencillo y completo que nos permite entender los distintos tipos de aprendizajes relacionados con el quehacer musical. Deviniendo de una aproximación que se fundamenta en la experiencia musical, nos presenta el papel de la educación musical y los maestros como uno de guías y facilitadores de la experiencia musical. Así, la finalidad de la educación musical es la de permitir que los estudiantes se involucren en la música de una manera más activa, y ayudarlos a encontrar en la experiencia musical una respuesta positiva, más completa, y con sentido. El rol del maestro es el de desarrollar una relación estrecha y cercana, basada en la experiencia, entre la música y el estudiante, mediante una atención y un nivel de compromiso que sean “conscientes y deliberados” (Swanwick, 1979).

De esta manera, se nos presenta un lineamiento claro respecto a lo que debe de enseñar la educación musical: la experiencia musical, a través de aquellas actividades directamente relacionadas con el quehacer musical. A este respecto, Swanwick (1979) nos brinda tres áreas o categorías que significan el centro de la actividad musical, y que deben ser buscadas a toda costa en una educación musical significativa y de calidad: composición, audición y ejecución. Así, la educación musical, debe de girar en torno a la práctica y aprendizaje de estas tres áreas, para que pueda ser una educación propiamente musical, que involucre al estudiante directamente con la experiencia de la música. Su crítica es severa, de no hacerlo se corre el riesgo de caer en una educación *quasi* musical, más relacionada con la teoría, o actividades y aprendizajes de “periferia”, que si bien relacionadas con la música, no conllevan la experiencia musical circunscrita a las tres áreas dadas.

Composición

Generalmente relacionada con la escritura –con la notación correspondiente- de obras musicales, Swanwick nos recuerda que la composición no se reduce a solo esto, y que incluye todas las formas de invención musical, formal o informal, escrita o no. Así, Swanwick define la composición como “... el acto de crear objetos musicales mediante el ensamblado de objetos sonoros en una manera expresiva” (Swanwick, 1979). Así, el valor de la práctica y enseñanza de la composición –en cualquiera de sus múltiples formas-, radica no en la producción de compositores, sino en el aprendizaje y concepción musical que el alumno puede adquirir al relacionarse con esta particular forma de hacer música.

Audición

Haciendo una separación entre la acción de oír, y la de escuchar, la capacidad de audición o de escuchar como un auditor, implica no solo una relación activa con la música, sino un alto grado de interés, compromiso, empatía y en última instancia la capacidad de responder y relacionarse de manera íntima con el objeto sonoro como un objeto estético (Swanwick, 1979). Así, la audición, entendida como escucha activa y comprometida, es una de las principales actividades relacionadas con el quehacer musical y la experiencia musical, una que debe ser propiciada, practicada y enseñada en cualquier educación musical. En otras palabras, escuchar la música como público o *audiencia*, ya sea en un concierto, un ensayo,

un disco, a los compañeros, o a sí mismo. La acción de escuchar *musicalmente*, como uno de los centros fundamentales de la experiencia musical, uno que no puede ser dejado de lado, tanto en la experiencia como en la enseñanza. Así, nos dice Swanwick, la experiencia de ser un *auditor musical*, usualmente genera la necesidad de querer relacionarse más activamente con otras facetas del quehacer musical.

Ejecución

Refiriéndose a lo que considera quizá la más fuerte de las experiencias musicales, y una de las más centrales, Swanwick (1979) nos presenta la ejecución no solo como la práctica de la ejecución musical a través de un instrumento, sino como un fenómeno que trasciende el mero acto de tocar: "...la sensación de la música como una especie de presencia" (Swanwick, 1979). Si bien la ejecución necesita de la primera, el ejecutar un instrumento, conlleva mucho más: la creación de un futuro –basado en una preparación previa- o devenir para la música al tiempo que ésta se presenta. La continua práctica, y preparación con la finalidad de la ejecución, del hacer y participar de la experiencia musical al llevarla a cabo y *crear un devenir* para ésta, es junto con la audición y la composición, la finalidad última de la educación musical, pues son estas tres actividades las que conllevan no solo el quehacer, sino la experiencia musical del individuo.

Así, si bien se pueden tener actividades o aprendizajes periféricos y relacionados con la música, si estos no están al servicio y con la finalidad de la experiencia musical en forma de composición, audición o ejecución, no se puede hablar de una verdadera educación musical. En este sentido, Swanwick (1979) nos propone dos categorías más de aprendizajes relacionados y al servicio de las actividades y aprendizajes musicales principales. Así, si bien estos nuevos aprendizajes no están directamente relacionados con la experiencia musical, si pueden contextualizarla, apoyarla y mejorarla. En estas categorías encontramos la adquisición de habilidades y los estudios de literatura o de contexto.

Adquisición de Habilidades

Como su nombre lo indica, se refiere a la enseñanza y adquisición de habilidades que permiten o facilitan alguna de las actividades principales. Aprendizajes técnico-

CAPÍTULO II: Fundamentación Teórica

instrumentales, de ensamble, de producción de sonido, habilidades aurales, lectoescritura musical y otros similares, se presentan para Swanwick (1979) como herramientas indispensables y medios importantes, más no como fines en sí mismos. Es decir, la adquisición de estas habilidades son medios para la experiencia musical como fin, ya sea en su forma de composición, audición o ejecución.

Estudios de literatura o de contexto.

En esta categoría quedan los aprendizajes relacionados con el contexto eminentemente teórico de la música, que si bien como señala Swanwick (1979) brindan un contexto imprescindible y amplían los horizontes, significan un medio. Así, aprendizajes relacionados con la teoría musical, musicología, historia de la música, el estudio de partituras y la crítica musical, si bien son importantes, deben estar al igual que la adquisición de habilidades, al servicio de la experiencia musical.

Así, de acuerdo a la propuesta de Swanwick (1979), tenemos cinco tipos de aprendizaje dentro de la educación musical: Composición, Audición y Ejecución, como actividades y aprendizajes centrales, directamente relacionados con la experiencia musical; y la adquisición de habilidades y estudios de contexto, donde se engloban los aprendizajes que si bien no están directamente relacionados con la experiencia musical, si son herramientas importantes e indispensables para que éstas se presenten.

<i>Aprendizajes directamente relacionados con la Experiencia musical.</i>	
Composición	Formular una idea musical, crear un objeto musical.
Audición	Escucha activa de la música.
Ejecución	Comunicar y crear música como una “presencia”.
<i>Aprendizajes subordinados, no relacionados directamente con la experiencia musical.</i>	

Adquisición de habilidades	Aurales, instrumentales, de lectoescritura musical.
Estudios de literatura o de contexto	Literatura musical y literatura sobre la música. Contexto: Historia, musicología, análisis, etc.

Así, el modelo de Swanwick (1979) nos servirá para explorar los aprendizajes musicales, permitiéndonos analizarlos de acuerdo a sus contenidos, naturaleza y su relación con la actividad musical. De esta manera las categorías que nos brinda, son las categorías con las que nos aproximaremos a los resultados concernientes a los aprendizajes musicales.

2.3 Formación y Aprendizajes Sociales

En este apartado, exploraremos los aprendizajes relacionados con los valores sociales. Es decir, aquellos que orientaran la conducta del individuo en lo concerniente a la convivencia, la comunidad, la pertenencia y la comunidad. Los aprendizajes relacionados con la forma en que éste se relaciona con la sociedad y la comunidad que lo rodea. Nuestro punto de partida, es la concepción de que las orquestas infanto-juveniles, a través de sus dinámicas comunitarias, educación grupal y práctica colectiva de la música, funcionan como centros de mediación para el desarrollo, gestión y reforzamiento de aprendizajes y prácticas sociales. Conceptos como la responsabilidad hacia el grupo, la solidaridad, hermandad, empatía, el reconocimiento del otro y el diálogo, son algunos de los que se considera que estas comunidades son capaces de fomentar. Así, exploraremos la posibilidad de la gestión de éstos al interior de las orquestas, y la forma en la que ocurren.

La importancia de este tipo de valores, vinculados no solo con la convivencia, sino con la capacidad de relación mutua y significativa de los individuos, así como de la posibilidad de crear comunidades y sociedades basadas en el reconocimiento del otro, la creación y respeto de acuerdos y la responsabilidad individual y colectiva, son de vital importancia para cualquier sociedad, pero significativamente para la sociedad contemporánea de nuestro país.

En el contexto actual, en una sociedad en la que no solo aumentan las condiciones de pobreza, sino que aumentan también las brechas socioeconómicas (CONEVAL, 2011) y generando desigualdad social, cualquier valor que nos acerque al respeto del otro, la convivencia y la empatía, es una posibilidad de cambio. En una sociedad, en la que la precariedad y la marginación (Castells, 1998) se han convertido en rasgos que dan forma a sectores cada vez más vastos de nuestra sociedad, los valores de la empatía y la inclusión, significan una posibilidad de cambiar el rumbo. Finalmente, el ambiente de seguridad y violencia social, en el que el país se ha visto envuelto en los últimos años, en el que la sangre, la muerte y la tortura se hacen palpables no ya solo en las pantallas de los televisores sino en nuestras calles, puentes y lugares públicos (Aguirre, 2012), hace de cualquier comunidad y espacio que brinde una alternativa en la que se trabaja de manera colectiva, concertando voluntades y fomentando no solo un ambiente de paz y colaboración, sino ciudadanos que busquen estos aprendizajes, se nos presentan como una alternativa para enfrentar nuestra realidad nacional

Ante este panorama, nuestra sociedad puede encontrar eco, en lo que Ma (2013) reitera respecto a la sociedad norteamericana: se ha alcanzado un estado de crisis, marcada por la cada vez más palpable incapacidad de ponernos y entender el lugar del otro, como él lo denomina, nuestras sociedades contemporáneas son cada vez más incapaces de conocer y experimentar empatía.

En esta situación, la labor del arte se nos presenta como una vía alterna a través de la cual se puede superar este denominado *déficit de empatía* (Ma, 2013). Proponiendo al arte, como manifestación activa de la cultura, y a la cultura como un motor social – equiparándolo a los motores económicos y sociales- que le brinda al individuo y los colectivos la capacidad de definirse, conocer lo que son, lo que sienten, y más importante, aquello que les dota de significado. En la visión de Ma (2013), el arte así ya no es por el arte mismo, sino el arte por el amor a la vida, una visión capaz de dotar al individuo y su sociedad, de nuevo de empatía y humildad.

Ahora bien, considerando la música como fenómeno social, esta solo existe en un contexto social, estrecha y profundamente relacionada con la interacción. Es así que la naturaleza social de la música, y la vivencia total de la experiencia musical, solo se da a través de la

comunidad con otros, de la concertación, de la colectividad (Blacking, 1973). Partiendo de esto, de esta naturaleza social de la música podemos comprender mejor, como es que a partir de esta, y de su práctica colectiva y su enseñanza, se pueden generar y transmitir aprendizajes en el ámbito social, especialmente cuando estos se dan al interior de un grupo, y su práctica implica no solo pertenencia sino un objetivo común y una identidad (Swanwick, 1979).

Así, el hecho musical, se nos presenta como punto de reunión y encuentro, de reconocimiento y hermandad. Como puente cultural del uno hacia el otro (Blacking, 1973), en su capacidad de involucrar a mucha gente en una poderosa experiencia que se comparte, en la que todos están en el mismo lugar, literalmente sintiendo la misma música. Este solo hecho, según Blacking (1973) tiene la capacidad de llevar a quienes comparten el fenómeno, a ser más conscientes de sí mismos y de sus responsabilidades recíprocas hacia los otros. De esta manera el significado contenido en el fenómeno musical, es llevado y potenciado paralelamente a un nivel social. La creatividad personal, se convierte en una intersección de múltiples creatividades (Ma, 2013), y por lo tanto de múltiples y diversos significados, que pueden compartirse. Esto conduce al reconocimiento y validación del otro, de sus significados, y de su interpretación de éstos.

En este contexto, las horas y años de práctica y estudio que un estudiante puede pasar con su instrumento, son un medio para acceder no solo a la experiencia musical, sino a su significado, tanto personal como colectivo (en la práctica orquestal), un significado que dota de profundidad tanto al individuo como al grupo, (Ma, 2013). Esto lleva también a la empatía y la humildad, el constantemente estar escuchando lo que el otro tiene que decir a través de su interpretación del discurso y significado musical, y el ver el esfuerzo puesto para lograr esto, revela la profundidad de la humanidad de aquel a quien se escucha, y de quien ha aprendido a valorar esa otra voz.

Ahora en el ámbito específico de las orquesta infanto-juveniles, la características propias de estas, brindan la oportunidad de crear el perfil de un ciudadano solidario y fraterno mediante la práctica colectiva de la música (Cabedo, 2010). Su finalidad y características las dotan de un sentido único: la concertación para crear belleza. En este sentido, Abreu (cit. en Cabedo, 2010), estas orquestas son capaces de conferirle a sus integrantes un fin

que les trasciende y los integra, que los sobrepasa como individuos y como colectivo: la creación de belleza. Hace un profundo hincapié en la función de la concertación, es decir, en el acto de reunirse, concertarse, para unir voluntades, crear acuerdos, trabajar en equipo, uniendo los esfuerzos y capacidades individuales para un resultado que les confiere un significado y una identidad.

De entre estas características, una de las más significativas, es que las orquestas infanto-juveniles albergan en su seno una amplia diversidad de individuos, con muy diversos contextos y situaciones sociales, culturales y económicas. Es decir, tan solo como colectivo, significa un punto de encuentro, de diversidad y de complejidad (Cabedo, 2010). Así, cada uno de los miembros de estas orquestas, se enfrenta a la cotidianidad de lo diverso y complejo, con maneras y formas muy distintas de resolver y gestionar sus intereses, miedos y conflictos. De esta manera, la orquesta, cuya finalidad es precisamente la de concertar voluntades con un fin común que les trasciende, funciona como un medio para encontrar el equilibrio entre estas voluntades, su complejidad y diversidad. (Cabedo, 2010).

Como señala Cabedo (2010), la naturaleza del trabajo y dinámicas de estas orquestas requiere de una solución pacífica de los conflictos, presentándose como un espacio de *deconstrucción de la violencia* (Cabedo, 2010). Constituyendo al hecho o fenómeno pedagógico-musical como centro de la actividad de estas comunidades, Cabedo nos brinda un escenario en el que gracias a este fenómeno central y su naturaleza, las orquestas se constituyen como un lugar para la paz, en medio de la complejidad y diversidad. De esta manera, la practica musical en estas orquestas infanto-juveniles implica la convivencia cercana, continua y significativa, en el contexto de la continua búsqueda de la perfección (como individuo y como grupo). Las cualidades de sincronía, armonía e interdependencia de las diversas secciones e instrumentistas están presentes en cada momento de esta práctica (Abreu, cit. en Cabedo, 2010).

Así, estas orquestas surgen como un colectivo que promueve la interacción de cada uno de sus integrantes, la creación de relaciones de empatía, sincronía, trabajo solidario y en equipo, y la trascendencia de las diferencias individuales para conseguir y lograr un valor común: la música. (Cabedo, 2010).

Es en este contexto, que se debe abordar también, que el conocimiento creado y abordado en estas comunidades, se es dado a partir de la convivencia y la construcción colectiva de éste a través de un diálogo continuo (Leme y Leme, 2011). Así afirma también Cabedo (2010), esta práctica continua del dialogo, a través del hecho musical y su naturaleza social comunicativa, da pie a la generación de espacios para la mediación, la comunicación y la empatía. Es así, que a través de la práctica colectiva del fenómeno musical, con un fin común que trasciende a la comunidad misma, que cada uno de los integrantes genera no solo conocimiento, sino la continua practica axiológica de los valores sociales a través de la convivencia (Cabedo, 2010; Leme y Leme, 2011). Los aprendizajes de convivencia, solidaridad, disciplina, compromiso y solidaridad son constantemente gestionados a través de las dinámicas de las orquestas infanto-juveniles, reforzando, a través de la responsabilidad individual y la voz propia de su parte e instrumento en la orquesta, la conciencia individual y colectiva. Como afirman Leme y Leme (2011), los miembros de estas orquestas desarrollan una consciencia de su papel individual y de su responsabilidad hacia el grupo.

Finalmente, está el desarrollo de la intersubjetividad, es decir la conciencia de los integrantes a través del proceso artístico en el colectivo, de que la cultura es un conjunto de conciencias, que se construyen y reconstruyen mutuamente (Leme y Leme, 2011). El reconocimiento de la cultura como fenómeno humano, que alberga no solo multiplicidad de significados, perspectivas y formas de entender, sino como medio de comunicación y puente, de encuentro entre estas visiones y subjetividades.

Es pues, a través de estas características que le son propias, tanto al fenómeno musical, como a la enseñanza de este, y más específicamente de su enseñanza y práctica en las OIJ, que estas comunidades se presentan como espacios de medicación, de construcción y reconstrucción del entorno social, y de los aprendizajes que le son propios. Espacios donde el diálogo, la concertación, el acuerdo, solidaridad y trabajo en equipo, así como la suma de voluntades son – a través de la convivencia-, las principales herramientas y prácticas de enseñanza y quehacer artístico. Características que resuenan, se identifican y hacen eco, en esa posible solución a la realidad social nacional que plantea Aguirre (2012):

“Tengo la impresión de que contamos solamente con nosotros mismos, con nuestra capacidad para buscar acuerdos, de respetarlos y honrarlos, de comprender que el bienestar de cada uno depende del bienestar de los demás”.

2.3.1 Pedagogía crítica y educación musical comunitaria.

*“Pido permiso para terminar
deletreando esta canción de rebeldía
que existe en los fonemas de alegría:*

*canción de amor general que yo vi crecer
en los ojos del hombre que aprendió a leer.”*

Thiago de Mello

Como segunda perspectiva teórica con la que exploraremos las implicaciones sociales en la educación musical, y más específicamente en las dinámicas de las OIJ, adoptaremos la pedagogía crítica de Freire (1981). Considerando a la educación musical al interior de las OIJ, como una variante de la educación comunitaria, utilizaremos la perspectiva freireana para explorar la educación musical, y sus vínculos con proyectos como las OIJ.

Quizás el primer elemento necesario para encontrar los sitios comunes entre la teoría de Freire (1981) y nuestro objeto de estudio, la educación musical en las OIJ, sea el de entender la educación desde la perspectiva crítica. En este sentido, desde la perspectiva freireana (1981), toda verdadera educación será un vínculo entre el hombre y su mundo, más aún un será también un medio para que éste pueda transformarlo. Así, Freire (1981) nos presenta una definición dinámica de la educación, en la cual ésta es mucho más que una serie de preceptos que se transmiten, sino una fuerza dinámica que es a la vez vehículo y puente entre el hombre, su mundo y el resto de los hombres. En esta concepción de educación, se nos presentan tres pilares que serán el sustento para esta función dinámica y transformadora: la *práctica*, la *reflexión* y la *acción*. Estos tres ejes serán, junto con la naturaleza social y vinculante, los principios con los cuales nos adentraremos a la perspectiva crítica de la educación, y que serán también nuestro vínculo con la educación musical en el contexto de las OIJ.

Para Freire, además de la naturaleza práctica, reflexiva y activa de la educación, se encuentra también su naturaleza social, comunicante y vinculante. Es decir, la educación para convertirse en práctica reflexiva, que desemboca en acción, ha de reconocer que el hombre ha de comunicarse con otros hombres, ha de vincularse y crear con otros hombres (Freire, 1981).

Así, en palabras de Barreiro (cit. en Freire, 1981) la pedagogía entendida desde la perspectiva freireana, se nos presenta como *”un acto de amor, de coraje, es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme, más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal”*. Frente a esta concepción, podemos equiparar la descripción que Leme y Leme (2011) nos hacen respecto a las complejas dinámicas sociales que se dan al interior de las comunidades conformadas por OIJ, dinámicas que como nos dicen, están basadas en el amor, en el valor, la humildad y la construcción solidaria y colectiva no solo de belleza, sino de conocimiento.

Ahora bien, habiendo dado al menos de manera general, la aproximación freireana a la educación, podemos analizar elementos de esta, así como los elementos específicos que nos permitirán explorar nuestro objeto de estudio. El primer elemento de la teoría de Freire (1981) que será de importancia para esta exploración, es el del diálogo. Entendiendo que deviene de la concepción reflexiva y vinculante de Freire respecto a la educación, el diálogo es uno de los elementos centrales e imprescindibles para la pedagogía crítica. Así, la naturaleza *dialógica* de la educación (1981), será un elemento a explorar tanto al interior de las OIJ, como en su relación con la teoría de Freire.

En este sentido, Freire (1981) concibe la educación como un diálogo, elemento que la dota no solo de dinamismo, sino que le confiere su capacidad vinculante, reflexiva y crítica. Así, el diálogo se nos presenta como elemento que comunica, es decir como medio principal de satisfacer la condición vinculante y comunicante de una verdadera educación: el hombre para ser hombre, ha de comunicarse. De esta manera, en primer término, el diálogo se nos plantea como puente vinculante, sin embargo Freire (1981) va más allá y lo plantea como una condición de relación: una relación *horizontal* de igualdad, de adición. Así, el diálogo como condición de una educación verdadera, y como elemento imprescindible de la pedagogía crítica, se nos presenta como un elemento vinculante, como una relación de

igualdad entre dos hombres. Es pues, un elemento que permite al individuo comunicar *para* los otros, y comunicarse *con* los otros, trascendiendo así el aislamiento, y erigiéndose como condición para la solidaridad y la fraternidad.

Ahora bien, la importancia del diálogo se da no solo por su condición vinculante, ni por permitir la solidaridad, sino que como plantea Freire (1981), tiene una virtud más: genera la posibilidad de la crítica, de la conciencia. El diálogo, fomenta y construye una práctica de la crítica, y de la conciencia crítica de quienes lo mantienen. Lo que es más, Freire (1981) nos plantea que el diálogo no solo posibilita la crítica, sino que nace y se nutre en esta, dándose así una estrecha relación de interdependencia en el sentido de un círculo virtuoso, entre el elemento del diálogo y la conciencia.

Así como con la conciencia crítica, sucede con la confianza, la fe y el amor (Freire, 1981). El diálogo se convierte en fruto, y fuente de éstos, estableciendo complejos sistemas de interdependencia entre la práctica del diálogo y la de éstos. En última instancia, para Freire (1981), todos estos elementos que se abarcan y comunican mutuamente, tienen como fin último el comunicar.

En este mismo sentido, la teoría de Freire (1981) nos brinda con esta concepción del diálogo un instrumento importante para explorar los mecanismos y dinámicas al interior de las OIJ. Como nos dice Leme (2007), gracias a la naturaleza y conformación, así como al entorno de aprendizaje que brindan las OIJ, éstas tienen la peculiaridad de construir los aprendizajes –al igual que el fenómeno artístico musical en la orquesta– de una manera social y colectiva. En esta construcción colectiva del conocimiento, y del discurso musical, el diálogo es como nos dice Leme (2007) el elemento fundamental de la práctica musical y pedagógica. Así mismo, de acuerdo con Villalba (2010), este mismo diálogo es el elemento de mediación que posibilita que la suma del aprendizaje y esfuerzo individual, se conviertan en un colectivo, en una orquesta con un fin común: crear belleza.

Por último, en lo referente a la cualidad de horizontalidad que Freire nos dice debe de estar presente en todo verdadero diálogo, Oliveira (2011) nos da una aportación importante. En ésta, señala una característica horizontalidad en las relaciones al interior de las OIJ, así como en la forma en que se dan las dinámicas de aprendizaje. En otras palabras, en torno a

un diálogo continuo, entre todos los actores, los integrantes aprenden no solo de los maestros y directores, sino también de sus compañeros

Es así, como Freire considera que a través de esta cualidad dialógica de la educación los estudiantes se hacen críticos. A través del diálogo, fomentando la comunicación, la opinión propia y ajena, que se forma una conciencia crítica. Además de esto, Freire puntualiza que si se busca algo en común, se desarrolla no solo simpatía y confianza, sino que se estimula esta concientización crítica (Freire, 1981). Esta simpatía, nacida de un objetivo o búsqueda común, trae consigo la conciencia de la fraternidad enunciada de la siguiente manera: *“Llego a ser yo mismo, cuando los demás lleguen a ser ellos mismos.”* Esta concepción y dimensión del diálogo, que crea no solo simpatía, sino fraternidad y conciencia de sí mismo y del otro a través de una búsqueda u objetivo común, es también una dimensión que podrá ser explorada en las OIJ. En estas, hay un gusto, un objetivo y una búsqueda común: la música. Así, se puede explorar la posibilidad de considerar el lenguaje, práctica y discurso musical como búsqueda generadora de un diálogo, en un entorno que a través y gracias a la colaboración, fraternidad y solidaridad permite no solo la acción y la práctica reflexiva y dialógica, concretada en la creación musical, sino que permite también la conciencia del otro con quien se aprende, de quien se aprende y con quien se trabaja para ese objetivo común.

En Freire (1981), esta cualidad dialógica de la educación, así como la horizontalidad en el diálogo, nos traen una concepción distinta de las relaciones entre maestros y alumnos. Denominada como una concepción crítica de estas relaciones –planteadas en términos de educador y educando- nos ofrece una perspectiva distinta no solo de la manera de educar y aprender, sino que trastoca el planteamiento tradicional de estos, dejándonos con un proceso de enseñanza-aprendizaje profundamente distinto. El planteamiento, cambia la disposición tradicional del educador con el educando, en la que el educador siempre educará al educando.

En la concepción freireana, se plantea la horizontalidad de las relaciones entre maestro y alumno; entre educador y educando. Concibiéndola como una educación dialógica y vinculante, rompe con el paradigma tradicional en el cual del alumno se espera pasividad en el proceso educativo, siendo únicamente un receptor y/o depositario. Es pues para Freire

(1981), un proceso en el que existe lo que él denomina como un *educador-educando* con un *educando-educador*. En esta concepción, ambos actores del proceso de enseñanza son activos, ambos aportan, ambos pueden transformar al otro, a través de una relación horizontal, del diálogo.

Este modelo de las relaciones entre maestros y alumnos, educadores y educandos, deviene de tres premisas básicas para la educación crítica (Freire, 1981): que el hombre no se puede educar solo, que nadie puede realmente educar –en el aspecto verdaderamente crítico de la palabra educar, liberadoramente- a nadie, y la más importante, que los hombres se educan entre sí, mediados por su realidad, a través del diálogo.

A este respecto, la concepción freireana nos vuelve a brindar luz respecto a cómo explorar y abordar las relaciones de aprendizaje en las OIJ. Nos permite la posibilidad de concebirlas a manera de exploración, como comunidades-realidades, en las que el colectivo de estudiantes y maestros –con un fin y gusto en común-, se educan de manera recíproca a través de su mundo-realidad: la orquesta. Con su complejo entramado de medios, interacciones, finalidades, objetivos y relaciones, reglas que le son inherentes e incluso una cultura propia, la orquesta se nos puede presentar como una realidad en sí misma, una realidad que media para dar un lugar al diálogo y a la educación horizontal.

Respecto a este concepto de la educación horizontal, es necesario hacer el vínculo con las OIJ, especialmente con las prácticas y modelos establecidas por El Sistema venezolano. El mismo concepto de horizontalidad existe en estos modelos, ya sea mencionado directamente, o con el otro nombre que se le conoce: *educación en cascada*. Ésta, concibe la horizontalidad de la educación al interior de las OIJ como un elemento clave para el aprendizaje y desarrollo de sus integrantes. Este principio plantea que los integrantes más avanzados –ya sea por tiempo, dedicación o talento- de las orquestas pueden y han de enseñar a los más nuevos, o con un nivel inferior como instrumentistas (Sánchez, 2007). En otras palabras, más allá de solo aprender del director de la orquesta, o de los maestros, los muchachos aprenden de manera horizontal, a través del diálogo y la práctica constante, se aprende de quien sabe más, o de quien toca más. Este modelo de horizontalidad en los procesos de las OIJ, nos vincula de forma muy estrecha con la teoría de Freire (1981), al brindarle al alumno ese rol de *educando-educador*, al darle un rol activo en el proceso de

aprendizaje y enseñanza, permitiéndole transformar su entorno y su realidad –la orquestas– desde sus propias manos, voz y persona en pos de un fin común.

Un elemento más en la teoría de Freire (1981) que nos será de contexto importante en nuestra aproximación y exploración de nuestro objeto de estudio, es el de las *palabras generadoras*. Para comprender mejor este concepto, es quizás necesario contraponerlo a lo que Freire (1981) denomina como la *concepción bancaria de la educación*. En esta concepción, los educadores –y la totalidad del sistema– llevan a cabo la educación como un continuo *depósito* de palabras, conceptos y preceptos en los estudiantes. La crítica que hace Freire (1981) a esta concepción, es que las palabras que se *depositan*, en primera instancia son elegidas por los maestros, lo que lleva a una manipulación tácita del proceso. Es decir, las palabras que se *depositan* son de importancia para los maestros – o el sistema–, no para los alumnos. No hay ni significado, ni vínculo, ni experiencia que vincule al significado de esa palabra con el estudiante. En contraparte, Freire propone la educación por medio de *palabras liberadoras*.

Estas *palabras liberadoras*, a diferencia de aquellas utilizadas en la *concepción bancaria*, son palabras vinculadas con las experiencias del hombre que las utiliza, es decir significan de manera personal, a través de su experiencia, algo para el alumno que las dice, que las aprende que las utiliza (Freire, 1981). El valor de estas palabras, y de su aprendizaje, está vinculado no a su concepto abstracto, o a sus fonemas, sino a su relación con el mundo y la de quien las dice.

De acuerdo con esta concepción de las *palabras generadoras* de Freire (1981), se supone un vínculo con la educación musical y las OIJ. Es decir, en las orquestas, las *palabras* que se enseñan, son palabras que tienen una íntima relación con la práctica, con su entorno y con las personas con las que comparten ese entorno. Dentro de las OIJ, la vocación práctica de la educación es de gran importancia y presencia (Sánchez, 2007), toda *palabra* o concepto enseñado tendrá una finalidad práctica, será parte de un proceso de reflexión y acción. Más aún, tendrá una relación personal con el alumno que la aprende, al practicarla en primera persona, al ser un concepto que utilizara para desarrollar sus capacidades como instrumentista. En este contexto, *decir su palabra*, se convierte en *hacer su sonido*, *hacer su música*. Con esta analogía entre *palabras generadoras*, y la música y sonidos que ellos

producen, el trayecto de la *palabra* enseñada a algo personal, activo y reflexivo se completa. La *palabra* enseñada, se transforma por medio de la acción del educando, en sonido, en sí mismo. Sonido, que suma, comparte y vincula con el pleno de sus compañeros de la orquesta, en un esfuerzo colectivo y solidario por hacer música, que finalmente es otra forma de comunicar.

Continuando en este análisis y comparación de la teoría freireana con las dinámicas de las OIJ, encontramos ahora el concepto de dignidad. Para Freire, el concepto de libertad, de la *praxis de la libertad* –como uno de las finalidades últimas de la educación- está estrechamente ligada a la concepción de la dignidad de cada hombre (Freire, 1981). En parte, esta dignidad está definida como conciencia propia del individuo, de ser sujeto de su historia. Es decir, como condición para la *praxis de la libertad*, el hombre habrá de tener plena conciencia de sí, y de su papel en su propia historia, en su capacidad de ser consciente de esto y de tomarla en sus manos.

Este concepto de dignidad lo vemos también presente, al menos en la bibliografía consultada, en los modelos de desarrollo social que muchas OIJ han adoptado en Latinoamérica (Rivera, 2012). En estos modelos de desarrollo social, se ha tratado de romper con el modelo paternalista de ayuda social, para a través de las OIJ, establecer nuevos modelos que permitan al individuo tener un papel activo a través del esfuerzo para superar las condiciones sociales adversas. Como plantea Rivera (2012), estos modelos traen consigo la posibilidad de empoderamiento, un concepto que tiene mucho en común con la dignidad de Freire (1981). Este empoderamiento, trae consigo la conciencia de la capacidad de desarrollo no ya desde fuera, sino por el esfuerzo propio de quienes reciben la ayuda de estas OIJ. A través del desarrollo de sus capacidades, de su esfuerzo, trabajo y el concepto de perfectibilidad, los integrantes de las OIJ pueden crear conciencia de sus capacidades y de sus posibilidades de superación de las adversidades no ya por ayuda del Estado, sino por su esfuerzo y compromiso. En otras palabras, se podrán hacer conscientes de su historia, y de su capacidad para tomarla en manos propias.

Así, aproximándonos a las OIJ con la perspectiva de la pedagogía crítica de Freire (1981), podemos concebir a las OIJ como lugares de resistencia a la concepción de la *educación bancaria*. Al ser entornos de aprendizaje en los que la práctica es un elemento central, así

como el diálogo, donde la música se experimenta en comunidad solidaria para transformar su entorno. Así también se nos presenta como proyectos en los que la concepción del educando pasivo y receptivo, se ve trastocada por un papel activo en el proceso, permeado por una horizontalidad en las relaciones de aprendizaje. Por estos lugares en común, la teoría crítica de Freire (1981) se nos presenta como un contexto importante para abordar las dinámicas al interior de las OIJ. Mostrándonos elementos específicos en la educación crítica, nos permiten buscar por estos en nuestro objeto de estudio, así como contextualizarlos en una perspectiva profundamente social y humana como lo es la de Freire.

2.4 Formación y Aprendizajes Personales

En esta categoría, analizaremos aquellos aprendizajes que comprenden parte del desarrollo personal del individuo. Elementos que pueden ser reforzados, generados y/o potenciados en el contexto de la enseñanza musical, y más específicamente dentro de una orquesta infanto-juvenil y sus dinámicas, y que hacen su aportación al desarrollo en el ámbito personal de desarrollo del individuo.

Es importante establecer que todos y cada uno de los aprendizajes que se explorarán aquí, devienen directamente de la naturaleza de la práctica musical, específicamente ciertas características particulares de la enseñanza musical, y en la práctica y enseñanza en una OIJ.

Aprendizajes como la responsabilidad, la perfectibilidad, disciplina, la creatividad, el valor y la capacidad de autonomía en el aprendizaje, en el contexto de una educación integral y de formación del individuo. Todos y cada uno de ellos, vistos desde la perspectiva del quehacer musical y el individuo. Así mismo, la categoría será explorada desde la perspectiva de las teorías humanistas de Maslow (1971) y Rogers (1964), brindándonos estas un contexto importante para entender estos valores en relación con el desarrollo humano.

En lo referente a la elección del contexto, las teorías de Rogers y Maslow, se han elegido este por considerar que son las que brindan una visión y un entendimiento más

comprendido y completo de este tipo de valores en relación con el individuo y su desarrollo integral como persona. Siendo ambas teorías comprensivas de la personalidad, que devienen de un planteamiento de las necesidades psicológicas y biológicas del individuo, y considerando estas como un proceso cuya finalidad es el desarrollo pleno e integral de la persona, la naturaleza de estas nos brindan un contexto óptimo para poder entender el fenómeno de la experiencia musical, su enseñanza y los valores que generan.

Antes de poder seguir adelante, es necesario primero tener una perspectiva, al menos general, de las teorías de Maslow (1971) y Rogers (1964).

En el caso de la teoría de Maslow, esta deviene de una comprensión orgánica del individuo, y más específicamente de las necesidades de éste (1971). En este contexto, nos presenta una jerarquización de necesidades en todo individuo, mayormente conocida como la “pirámide de Maslow”. Partiendo del supuesto de que algunas de estas necesidades tienen precedencia sobre otras, realizo una jerarquización de las necesidades de todo individuo, yendo de las más básicas –las necesidades- fisiológicas de supervivencia- hasta las más elaboradas, estando en la cúspide de la pirámide, la “autorrealización”. Aunque en este trabajo no ahondaremos en las primeras categorías de necesidades –aquellas denominadas de “déficit”-, ya que la categoría que nos concierne y que es de importancia para esta investigación es la de “autorrealización”, es importante brindar una panorámica general de éstas, y cómo es que se relacionan con la educación musical y OIJ.

Dentro de esta jerarquización, se nos presentan dos grandes grupos de necesidades: las necesidades de “*déficit*”, y las necesidades “*del ser*” (Maslow, 1971). En el primer grupo de necesidades se encuentran las primeras cuatro categorías: necesidades fisiológicas, necesidades de seguridad y estabilidad, necesidades de amor y pertenencia y, finalmente las necesidades de estima. En este primer grupo, caracterizado como necesidades de *déficit*, se encuentran aquellas necesidades de las cuales, si el individuo no tiene la medida suficientemente de cualesquiera de las categorías, éste sentirá la necesidad. Es decir, al ser cubierta la necesidad, la motivación cesa, en otras palabras la motivación y la necesidad en este grupo, se presenta por medio de un *déficit*, solo en ausencia de los elementos necesarios.

Aunque en sí, la principal finalidad de este trabajo en lo que respecta a aprendizajes personales, es la de vincular estos con el concepto de las *necesidades del ser*, y la *autorrealización* –y por ende, de persona *autorrealizante*- de Maslow, es importante dar una breve semblanza de cómo también algunas de las categorías del grupo de *déficit*, tienen una relación con el potencial de las OIJ y la educación musical.

De las necesidades categorizadas dentro del grupo de *déficit*, podemos considerar que tanto las necesidades de *amor y pertenencia*, como las de *estima*, tienen una fuerte relación y representación en las dinámicas y naturaleza de una OIJ. Es decir, éstas pueden jugar, por su naturaleza, conformación y características, un papel importante en la satisfacción de estas necesidades básicas de *déficit*, que como plantea Maslow (Fadiman y Frager, 2001), es necesaria para que todo individuo pueda aspirar a la cúspide de la pirámide que es la *autorrealización*.

Entendidas como una tercera fase en la pirámide de necesidades, las necesidades de *amor y pertenencia* se presentan cuando las primeras dos –aquellas que tienen que ver con la supervivencia y la seguridad material- han sido debidamente satisfechas, y representan la necesidad de pertenencia, de sentido de comunidad, y de relaciones sociales (Fadiman y Frager, 2001). Entendiendo esta categoría de necesidades, las OIJ, se presentan como un importante punto de mediación y convergencia en el cual un individuo en desarrollo (niño, adolescente o joven) puede encontrar salida a estas necesidades. Siendo estas orquestas, comunidades de niños y jóvenes con un gusto o afición común por la música, que se reúnen varias veces por semana, funcionan como un punto de facilitación para el establecimiento de relaciones sociales, así como de un sentido de pertenencia a una comunidad específica. Una pertenencia que los dota no solo de una identidad hacia el exterior, como parte de una orquesta, sino de una identidad como individuo al interior de ésta. En otras palabras, brinda la posibilidad de una pertenencia plena, no solo en términos sociales al exterior e interior de la comunidad orquestal, sino de una pertenencia funcional: no solo es un individuo que toca el fagot, es el fagotista de la SJT, sin cuya voz, la orquesta no es la misma, ni estaría completa.

En cuanto a las necesidades de *estima*, la cuarta fase de la pirámide en el grupo de las necesidades de *déficit*, las OIJ, y en este caso la propia educación musical, tienen también

la posibilidad de jugar un papel importante en el individuo. Siendo las necesidades de *estima*, aquellas que tratan con precisamente la estima que de sí tiene el individuo, estas están estrechamente relacionadas con la necesidad de respeto por parte de los demás, confianza, competencia, la sensación de logro y libertad (Maslow, 1971). A este respecto, la educación musical, y orquestal, pueden ser también una importante fuente para llenar estas necesidades. Ya sea proveyendo de elementos que abonen a una identidad propia –soy violinista, miembro de una orquesta-, el sentido de confianza proveniente de la experimentación de sus capacidades en el desarrollo de una habilidad en un instrumento cualesquiera, o la sensación continua de logros musicales específicos (Swanwick, 1979) en su desarrollo como instrumentista y miembro de una orquesta, la educación musical, y la experiencia orquestal pueden jugar un papel invaluable en el desarrollo de la estima del individuo, y como fuente inagotable para satisfacer las necesidades de estima que Maslow (1971) nos plantea.

Una vez que se ha planteado, aunque sea de manera muy general, las necesidades y categorías del grupo de *déficit* de la jerarquización de Maslow (1971), podemos pasar al segundo grupo, el de las necesidades *del ser*, donde solo se encuentra una categoría o fase de la pirámide, la *autorrealización*. Es este concepto, y esta categoría, la que jugará un papel más importante en nuestro trabajo, en lo que a valores personales respecta, por estar estrechamente relacionado con el concepto de persona *autorrealizante*.

Este último nivel, o cúspide de la pirámide de las necesidades, el de la *autorrealización*, está categorizada en un grupo aparte, como ya hemos dicho, el grupo de las *necesidades del ser*, también llamado por Maslow (1971) de las motivaciones del crecimiento. La principal característica que lo separa del resto de las categorías de necesidades, es la naturaleza de ésta, es decir estas necesidades –las de crecimiento o de *autorrealización*- una vez que se presentan, no desaparecen. Estas necesidades no son de déficit, no desaparecen una vez que han sido satisfechas, sino que persisten, ya que su motivación no radica en la falta o *déficit* de éstas, sino en la posibilidad de ser realizadas. Las necesidades del ser, y la necesidad de *autorrealización*, son como lo planteo Maslow (1971), motivaciones de crecimiento constante, de donde proviene el deseo del individuo *autorrealizante* de realizar sus potencialidades, de ser plenamente todo lo que puede ser.

Es aquí, justamente en este concepto de individuo autorrealizante, donde nuestro trabajo comienza a tener un interés profundo por la teoría de Maslow (1971), al brindarnos no solo un contexto como el resto de la pirámide, sino elementos muy específicos desde los cuales podemos ponderar los aprendizajes personales vinculados a la educación musical, y a la práctica orquestal.

Es en este sentido que la concepción del *individuo autorrealizante*, así como sus características y fenómenos vinculados a este, es de central importancia. Entendido como un individuo que ha sobrepasado las necesidades de *déficit*, y que por ende su motivación ya no está basada en la carencia, sino en el deseo continuo de la realización propia, de realizarse a sí mismo y a sus potenciales específicos –motivaciones de crecimiento–, es en suma, un individuo psicológicamente sano (Maslow, 1971). Es también una concepción que incluye un equilibrio entre el individuo y la realidad que le rodea, entre el mundo interno y subjetivo y la realidad externa. En palabras más concretas, es una persona completamente madura, saludable, y *plenamente humana*, en el sentido más extenso y completo de la expresión (Maslow, 1971).

Antes de pasar a las especificidades y características de la persona *autorrealizante*, así como las experiencias ligadas a este tipo de individuo, y su relación con los aprendizajes personales y la educación musical, es importante plantear también los principios generales de la teoría humanista de Rogers (1964), ya que ambas perspectivas, al menos para las finalidades y contexto de este trabajo, se complementan y realizan mutuamente.

La teoría de Rogers, al menos en los aspectos de ella que competen a este trabajo, es muy cercana a la realizada por Maslow, ambas tienen en su centro al individuo, y devienen de las necesidades propias de éste. En el caso de Rogers, concibe al ser humano como una entidad básicamente “sana”, es decir, es una entidad cuya evolución natural tiende a la salud mental y psicológica del individuo, concibiendo las desviaciones de este fin, como distorsiones de la tendencia natural (Rogers, 1964). A esto Rogers contrapone la influencia de la cultura como razón principal para esta problemática, generando así, entre la realidad cultural del entorno del individuo, y su tendencia básica al desarrollo saludable, una incongruencia que deviene en estas distorsiones.

A este respecto, Rogers nos propone un concepto paralelo al de las necesidades de Maslow, y es el de la “*tendencia realizante*” (Rogers, 1964), en el que expone que todo ser vivo tiene en sí, integrado un sistema de motivación hacia la realización más extensa posible de sus capacidades.

Cuando esta *tendencia realizante* no se ve impedida u obstruida, y el individuo llega a realizar sus capacidades y especificidades, se alcanza lo que Rogers define como “*la persona plenamente funcional*”, o “*persona plena*” (Rogers, 1964). También entendida como la realización de la persona cuando ésta es completamente libre, extrínseca e intrínsecamente, de crecer y moverse en la dirección y forma que le mejor le es dictada, por su propio organismo, con todas las características que le son propias e inherentes.

Es en esta perspectiva, una vez bosquejadas las teorías humanistas de Maslow y Rogers, que sus conceptos principales, así como las características de las personas *autorrealizantes* y *plenamente funcionales*, serán nuestras ejes orientadores en lo que respecta a los aprendizajes personales, y su relación con la educación y experiencia musical.

Ya entrando en materia de la relación entre estas perspectivas humanistas y la educación artística, y más específicamente la musical, la concepción de Maslow al respecto, nos brinda una introducción óptima al respecto. Primeramente, la educación según Maslow (1971), a la vista de la aproximación humanista del desarrollo del individuo, ya no puede ser vista como únicamente un proceso de aprendizaje, sino como un proceso de creación y entrenamiento del carácter, y de la persona, como un medio de llevar a ésta en el camino de la autorrealización. Así, la meta de toda educación humana y humanista, para Maslow es la autorrealización del individuo, “...*el llegar a ser plenamente humana*” (Maslow, 1971, p. 167). En esta visión, se nos plantea la educación como un medio, para que el individuo se realice, que este desarrolle sus potencialidades, “*lo mejor de lo que es capaz.*”

Dentro de esta visión, se nos presenta puntualmente el papel del arte, de la educación artística, la experiencia musical, y más aún la educación musical propiamente dicha. En lo tocante a la experiencia musical y artística, lo analizaremos más adelante, de mano de las experiencias cumbres. Sin embargo, para no dejar el tema de la educación, es importante conocer el papel que la educación artística juega en la visión y teoría de Maslow. Para éste,

la educación artística, o como él la denomina “*educación a través del arte*” (Maslow, 1971 p. 67), es, acorde a los principios de la educación humanista, quizás la única con rasgos y características que tienden potencialmente a la realización humana de los individuos, como seres humanos plenos y en camino a la autorrealización.

Así, la *educación a través del arte*, adquiere mérito, no por la producción de artistas u obras de arte, sino porque a través de esta educación en contacto con el arte, su experiencia y características, se crean mejores seres humanos, individuos más plenos, y lo que es de capital importancia para la teoría, con la capacidad al menos potencial de encaminar a la autorrealización. Dentro de esta apología de la educación artística, Maslow (1971) cita en su defensa, la naturaleza subjetiva del arte, como forma de contrarrestar el dominio del paradigma objetivo, como medio de que el niño pueda entrar en contacto con su propia subjetividad, consigo mismo, permitiendo –proponiéndolo incluso como medio de terapia y técnica de desarrollo- que afloren las capas más profundas de la psique, y por tanto que éstas sean susceptibles de ser desarrolladas, conocidas, entrenadas, y quizás educadas (Maslow, 1971). Maslow, incluso llega a aventurarse a escribir que la educación artística “*correctamente comprendida, podría convertirse en paradigma de todos los demás tipos de educación*” (Maslow, 1971 p. 67).

A esta concepción de la educación artística como un medio para la realización del individuo, más que un fin entendido como la producción de obras artísticas, podemos completarla o profundizarla con la visión de la educación musical que nos propone Longueira (2011). En ésta, se nos propone entender la educación musical en sus dos vertientes: educación *para* la música, y educación *por* la música. En la primera, la finalidad es la educación para el aprendizaje musical, con todos los aprendizajes, complicidades y finalidades que esta conlleva. En la segunda, muchísimo más apegada a la perspectiva de Maslow (1971), se concibe a la educación como un medio para la generación de aprendizajes distintos a los puramente musicales.

Es a partir de esta postura respecto a la educación a través del arte, que es importante dilucidar cuales son los aprendizajes que adquieren importancia en relación al concepto de *persona autorrealizante*, cuales son importantes para esta *autorrealización*, y cuáles de éstos tienen una relación estrecha con la experiencia y la educación musical.

Para Maslow, la cuestión de los valores se resuelve en función de los individuos *autorrealizantes*, y estos individuos se resuelven y convierten en individuos *autorrealizantes* en función de los valores que los orientan. Para ser más claro, los valores solo tienen sentido en su función de “*deber ser*” (Maslow, 1971), es decir al convertirse en hechos provenientes de un valor que los orienta, como él mismo lo plantea, valor en el sentido de *telos*, del fin que se persigue.

En esta significación de valores, estos estarán definidos en función al fin que se persigue, es decir la realización. Y esta realización será dada por el *yo* que se busca alcanzar y realizar. Es aquí, donde Maslow nos hace una aportación significativa al trabajo, ayudándonos a dilucidar y clarificar el sentido de valor, como algo deseado y de valía, en el contexto de nuestra investigación. La aportación, es la concepción del valor, o sistema de valores, entendido únicamente en función del individuo y su desarrollo. Es decir, el *deber ser*, para Maslow, devendrá solamente de lo que se *es* (Maslow, 1971).

De esta manera, los elementos que orientaran los hechos y acciones para la realización de un individuo, tienen valía solamente en tanto que estos devengan del descubrimiento de los hechos, características, especificidades, verdad, realidad y naturaleza de ese individuo (Maslow, 1971). Postula entonces, que entre más conozca el individuo su naturaleza, sus deseos, su constitución, temperamento y demás elementos que le dan forma, a él y a sus potencialidades, tanto más fácil será para este individuo tomar *decisiones valorativas* (Maslow, 1971 p. 114), que orienten sus acciones. Así, el *ser*, a través de un profundo autoconocimiento, dará forma al *deber ser*, que eventualmente se transformara en acciones orientadas hacia la persona autorrealizante. Es aquí, donde podemos ver una de las más claras funciones del arte, y la experiencia musical, en la generación de valores o aprendizajes –entendidos en el contexto de la teoría humanista de Maslow-, como medio para el re-conocimiento del individuo y su subjetividad, así como su mundo interno, a través del fenómeno estético, tema que abordaremos más ampliamente al explorar las experiencias cumbre.

Aunque esta definición de valores, está dada en función de cada uno de los individuos, y solo tendrá valor en cada caso particular, Maslow también nos da una lista de características, casi a manera de valores, que las personas autorrealizantes tienen en común.

Es a partir de estas características presentes en las personas autorrealizantes, que consideraremos los aprendizajes personales en la educación y práctica musical.

Tanto Maslow (1971), como Rogers (1964) nos ofrecen un bosquejo de las características tanto de las personas autorrealizantes, como de las personas plenas. En este trabajo, nos centraremos solo en aquellas características que se consideran tienen relación con la experiencia, práctica y educación musical, y que pueden ser generadas o reforzadas por estas.

En el caso de Maslow estas características de la persona autorrealizante, que se encuentran en más estrecha relación con la experiencia musical y su enseñanza, y de las que trataremos aquí, son la espontaneidad, la experimentación de experiencias cumbre y la creatividad. Es importante señalar que Maslow (1971) separa la creatividad en dos etapas, y a cada una de ellas circunscribe un grupo de valores vitales para la persona autorrealizante.

Por otra parte, de aquellas características consideradas por Rogers (1964) como rasgos de la persona plena, encontramos la apertura a la experiencia, el vivir existencial, y la creatividad.

Como se puede observar, hay una coincidencia significativa en los rasgos de estas personas, así como en las características que de estos devienen. Así mismo, es importante señalar, que además de estas características que hemos escogido de entre las presentadas por los autores, por su relación con la educación, práctica y experiencia musical, esta también, quizás la mayor coincidencia entre las teorías humanistas y la educación artística, la posibilidad del autoconocimiento del individuo.

Quizá la mejor manera de explorar la relación entre estas características o atributos de las personas autorrealizantes o plenas, y la experiencia musical y su enseñanza, sea la de explorar la relación de estas con la creatividad y las experiencias cumbre. En primera instancia la creatividad, porque esta es una característica que encontramos en ambos autores; y porque Maslow (1971) le confiere una gran importancia a ésta, y en segunda instancia las experiencias cumbre, porque aunque bien es una característica propia

solamente de la concepción de Maslow, esta tiene en sí muchas afinidades con los atributos de la persona plena de Rogers (1964).

Concebida no como solamente la capacidad de crear o innovar, la creatividad en los dos autores incluye mucho más que solo eso. Rogers (1964) la describe como un proceso, un impulso interno al desarrollo, a expandirse y crecer, y también, como una forma particular de relación – una dinámica- con todo.

Maslow (1971) nos brinda una concepción cercana, concibiendo la creatividad como una cualidad integradora del individuo, de toda la persona, y al igual que Rogers le atribuye cualidades de crecimiento, una actitud que va de mano con el deseo de crecer. Sin embargo, Maslow, va más allá, y nos brinda dos conceptos de importancia para este trabajo: concibe la creatividad como una de las características más importantes de la persona autorrealizante, y nos brinda una categorización de esta. En esta categorización, nos presenta los conceptos de *creatividad primaria* y *creatividad secundaria* (Maslow, 1971). En la primera categoría, la *creatividad primaria*, Maslow considera ese primer instante de creatividad creadora del individuo, en el que es capaz de concebir de una manera distinta su realidad, y el problema o fenómeno que se le presenta. Es respecto a este tipo de *creatividad primaria* que a continuación veremos algunas de las posibilidades de la experiencia musical con respecto a ella.

Respecto a esta *creatividad primaria*, Maslow (1971) nos señala que una de las características del individuo que la experimenta, es la inmersión total de la persona en el momento. Más allá de esto, nos plantea esta “*habilidad de volverse intemporal, desinteresado, de estar fuera del espacio, de la sociedad, de la historia*”(Maslow, 1971 p.71), como una condición *sine que non* para la verdadera creatividad. Igualmente, Rogers igualmente nos habla de la *apertura a la experiencia* (1964), como uno de los atributos de la persona plena. En esta *apertura*, nos dice Rogers, el individuo es más capaz de escucharse a sí mismo, y de estar consciente de lo que alrededor de él ocurre, abriéndose así a la totalidad de la experiencia en todos sus niveles, el interno –sus emociones, ideas, etc.- y el externo. Como resultado de esta habilidad, Rogers plantea que el individuo es capaz de desarrollar un máximo de adaptabilidad.

Esta característica, señalada por Maslow y Rogers, es una característica implícita en la práctica y experiencia musical. Tanto en la función de espectador de la experiencia estética, como de intérprete activo de la música. El nivel de conciencia y presencia activa que requiere del intérprete en una orquesta, para poder no solo ejecutar la parte individual, sino para estar presente en el tiempo, ritmo, dinámica y carácter de la pieza, junto con el colectivo de la orquesta, y el director, es una experiencia que requiere y refuerza esta habilidad y/o atributo de apertura a la experiencia. La capacidad de estar en el momento y tiempo –implícito en el ritmo- exactos, así como activamente presente en el continuo devenir que implica el desarrollo musical, y abierto a la totalidad de la experiencia sonora y emocional de la orquesta (Swanwick, 1979), hablan de esta apertura constante a lo que pasa en el aquí y en el ahora. Una apertura, que en el contexto de la práctica orquestal, requiere – y construye a través de la práctica continua- de adaptabilidad al discurso sonoro, al resto de la orquesta, al director, y a las circunstancias en que se desenvuelve y desarrolla el fenómeno musical.

De igual manera, la experiencia estética, ya sea del ejecutante en una OIJ o de un alumno expuesto continuamente a la experiencia musical como oyente, podría ser concebida como un camino hacia esta apertura de la experiencia, tanto la experiencia del aquí y el ahora en términos de atención a lo que pasa, como la experiencia de conciencia de lo que pasa al interior de la persona (Bergson, 2008). La experiencia musical estética, como portadora de experiencias significativas en términos de emociones y empatía (Swanwick, 1979), nos llevan en la dirección de lo que plantea Rogers (1964) respecto a la apertura a la experiencia, esta conciencia de lo que pasa también al interior del individuo.

En contraparte, la creatividad secundaria, tiene mucho más que ver con el proceso de llevar a cabo, a buen término lo percibido durante la experiencia primaria de creatividad. Es decir, esta otra concepción de la creatividad –creatividad secundaria-, tiene que ver con el proceso, y las virtudes que nos permiten concretar en resultados la creatividad primaria (Maslow, 1971). En otras palabras, constituye la diferencia entre la *inspiración* – representada por la experiencia primaria de la creatividad, esa inmersión y conciencia, el aquí y el ahora del que nos habla Maslow-, y el trabajo para llevarla y concretarla. En esta

otra concepción de la creatividad, ésta se relaciona con las virtudes del trabajo, la disciplina, responsabilidad y constancia (Maslow, 1971.)

Como nos dice Maslow (1971), en relación a esta creatividad secundaria y las grandes obras de arte, es este tipo de creatividad la que lleva a buen término la *inspiración* del artista, la que a través de la obstinación, el trabajo metódico y constante, la disciplina y el esfuerzo concreta la creatividad en realidad. Concebida de esta forma, la práctica de la música, como manifestación artística, en contacto con la creatividad, requiere también de las dos creatividades de las que nos habla Maslow (1971). A este respecto, la interpretación musical, más allá de una inspiración, o creatividad primaria que permita estar en contacto con uno mismo, con el aquí y el ahora, requiere de una preparación constante, de trabajo metódico y esfuerzo, de disciplina y conciencia crítica, para que como nos dice Swanwick (1979), se pueda cumplir con el requerimiento y obligación de crear un futuro para la música al momento mismo que ésta se desarrolla. Es decir, se requiere de esfuerzo y trabajo, consciente y crítico, para poder concretar en realidad sonora, el discurso musical. Un discurso que siempre lleva implícito un elemento de riesgo en su desarrollo, el de no crear un futuro inmediato para la música, o el de no contar las herramientas técnicas para abordarlo (Swanwick, 1979).

Este elemento de la creatividad secundaria (Maslow, 1971), es más palpable en la educación musical, y en el propio quehacer musical, a través del logro. Por logro, nos dice Swanwick (1979), no debemos concebir el resultado árido en una prueba o examen formal, sino en la sensación placentera de logro en la práctica musical, cuando finalmente se entiende algo, cuando se aclara, cuando conseguimos finalmente dominar una habilidad, un pasaje musical, cuando se logra superar un problema práctico del discurso musical. El logro así entendido, es lo que nos permite gozar de la actividad que se realice, específicamente de la actividad y experiencia musical. Este tipo de logro, en el contexto musical, solo puede darse sobre la base del esfuerzo, la práctica, el estudio y el trabajo (Swanwick, 1979).

De esta manera, en el hecho musical, confluyen las dos creatividades que plantea Maslow (1971). La creatividad primaria, constituida por esta inmersión en el aquí y el ahora, por esta conciencia de lo que ocurre, representada en música por la experiencia estética del

hecho musical durante la interpretación (Swanwick, 1979); y la creatividad secundaria constituida por el trabajo y las virtudes asociadas a éste, para concretar y hacer posible aquello que se persigue, representada en música por el logro del que nos habla Swanwick (1979).

De esta manera, al considerar la creatividad en el contexto musical, conlleva adentrarnos en lo que significa la verdadera expresión del individuo –relacionada con la creatividad primaria-, y con lo que significa la autorrealización a través del logro –creatividad secundaria-. La combinación de estas dos, como nos dice Swanwick (1979), trae consigo la profunda conciencia de uno mismo, y sus capacidades. En este proceso, se combinan elementos subjetivos y objetivos, todos de importancia para el logro tanto de la creatividad secundaria como de la primaria. A este respecto, la importancia del proceso no radica en la conciencia de uno, en la expresión del individuo, en la inmersión con el aquí y el ahora, o en la posibilidad del logro gracias al esfuerzo y el trabajo, sino en la conciencia de realización que el logro de ambas trae, así como lo que Swanwick (1969) denomina “*responsiveness*”. Definiéndola como capacidad de responder, de dar una y múltiples respuestas a la realidad y a los problemas, capacidad de sentir, de apreciar, de corresponder y englobar todas estas capacidades en una conciencia plena.

Un último concepto de la teoría de Maslow, que será de importancia para nuestro trabajo, es el de las experiencias cumbre (Maslow, 1971), especialmente en su relación con el fenómeno musical, y la experiencia estética. Concibiéndolas como otro tipo de conocimiento del ser y de la realidad, constituyen experiencias que por su fuerza y naturaleza se levantan como experiencias reveladoras de verdades que hasta entonces estaban ocultas. En palabras del propio Maslow (1971), son “ *iluminaciones, características verdaderas y auténticas de la realidad que la ceguera anterior había ocultado.*”.

Estas experiencias cumbre, pueden estar constituidas o presentarse de muy diversas maneras, ya sea en la forma de experiencias religiosas profundas, de experiencias de intimidad, de conexión, de iluminaciones intelectuales, o de experiencias estéticas profundas. Es en esta última, donde Maslow (1971), nos compete directamente. Atribuyéndole a la experiencia estética como experiencia cumbre, la cualidad de éxtasis,

Maslow no solo confiere a la experiencia estética la fuerza suficiente para convertirse en una experiencia cumbre, sino que además, nos dice que quizá sea ésta, la experiencia cumbre inducida por una profunda impresión de belleza, la más común y sencilla de acceder de todas (Maslow, 1971).

La importancia de estas experiencias cumbre, no solo radica en su capacidad de mostrar la realidad interior a los individuos, sino que como nos dice Maslow (1971), éstas se presentan en los seres humanos con mayor frecuencia e intensidad cuando se están realizando de una manera más plena, más madura, más saludable, cuando se está siendo más plenamente humano.

Ahora bien, es importante al menos esbozar que es lo que según Maslow (1971) sucede al interior durante estas experiencias cumbres. Estas se describen generalmente, nos dice Maslow, como una pérdida del *yo* o del *ego*, incluso como una trascendencia del *yo*. Propician también, la fusión con la realidad por parte del individuo, es decir la sensación de unidad donde antes había separación, distancia, dualidad. En otras palabras, promueven la fusión de la persona con el mundo, incluso la fusión de la persona consigo mismo, permitiendo a veces la trascendencia de dicotomías al interior de ésta. Así mismo, Maslow (1971) pondera la total fascinación con el asunto que se maneja, como condición para la experiencia cumbre. Es decir, debe de haber un interés por parte del individuo. Es este, uno de los elementos, que nos permite suponer que las OIJ representan un entorno factible de relacionarse con la teoría de Maslow.

Es interesante, y de relevancia para nuestro trabajo, como Maslow (1971) equipara muchas de las cualidades de la creatividad, con aquellas que atribuye a las experiencias cumbre. Tal es el caso de la desaparición de los temores, la renuncia al pasado y al futuro, la importancia del aquí y el ahora, la integración, la percepción estética sobre la abstracción, la espontaneidad, la fusión de la persona con el mundo y la máxima expresión. Es así, que a través de la creatividad y sus nexos con las experiencias cumbre, así como los nexos de ésta con la experiencia estética, es factible concebir la educación musical, a través de las características y naturaleza del fenómeno musical, desde la perspectiva de la teoría humanista de la personalidad de Maslow (1971). Así mismo, las concepciones de Rogers (1954) respecto a las personas plenamente funcionales, y la creatividad, nos permitirán

entender nuestro trabajo desde una perspectiva que la pueda brindar de relevancia en cuanto a los aprendizajes y formación personal.

2.5 Formación y Aprendizajes Estéticos

Antes de poder entrar a la discusión de los aprendizajes estéticos, es necesario explicitar a que nos referimos con estética. Considerada como una de las ramas de la filosofía, aquella que trata sobre la belleza, la palabra estética, proveniente del griego, significa “percibir, conocer, aprehender con los sentidos” (Rowell, 1983), definición que la acerca más que a ninguna otra de las ramas de la filosofía al arte, y a la percepción artística.

En lo que concierne a los aprendizajes estéticos, especialmente aquellos relacionados con la determinación de lo que es bello, es necesario asentar su doble cualidad subjetiva y objetiva. Por un lado, estos valores son un producto cultural, de una sociedad dada en un tiempo y lugar determinado, es decir, se necesita de un consenso en una comunidad para poder establecer un sistema de valores, que determine el valor de lo bello o deseable en términos estéticos, pero como nos dice Rowell (1983) una vez dado este consenso en una comunidad de valores compartidos, ha de ser posible consensar una opinión objetiva respecto a una obra de arte dada. Aunque nuestro tema de interés no son los valores estéticos en torno a la belleza o no de una obra de arte, esta doble cualidad de subjetividad y objetividad en el arte, y la experiencia estética, es uno de los puntos de interés para la generación de aprendizaje en los estudiantes que tienen como punto eje la práctica musical.

En este trabajo, más allá de los valores estéticos adscritos a la determinación del valor o belleza de una obra de arte, nos avocaremos a los aprendizajes estéticos implícitos en la práctica de esa obra de arte, en la experiencia de la relación con la obra artística y su práctica. Es decir a los aprendizajes inherentes a la experiencia estética, a aquellos que se generan, propician, transmiten y refuerzan por la continua relación del individuo con el arte y la obra artística, tanto en la condición de quien la contempla, como de quien la práctica al interior de una comunidad artística y de aprendizaje como lo son las OIJ.

Así, la totalidad de los aprendizajes estéticos que tendrán relevancia para esta investigación, serán aquellos relacionados con la experiencia estética del individuo, es decir, aquellos

valores necesarios para poder acceder a esta experiencia, y aquellos aprendizajes que de esta devienen: la valoración de lo bello, la contemplación, el reconocimiento de la subjetividad y la objetividad en relación con uno mismo y la obra de arte, la atención crítica, el reconocimiento y valoración del orden dentro de un todo, la experiencia personal de catarsis, los conceptos de armonía y proporción, así como el reconocimiento, manejo e identificación de emociones. En esta perspectiva, nuestro punto de atención respecto a los valores estéticos serán aquellos directamente relacionados con la experiencia estética en el individuo, independientemente de los cánones de belleza, y los valores estéticos relacionados con la determinación de lo bello, o del valor de la obra de arte.

Necesariamente tendremos que empezar por la definición de lo que constituye una experiencia estética. En este punto, parece haber más acuerdo y confluencia entre los autores, que aunque cada uno enfatiza distintas cualidades y características de esta, en general se puede establecer con un cierto consenso que la experiencia estética, en su definición más amplia y general, es el acto de percibir lo bello, y la forma en que nos relacionamos con esta percepción y la obra de arte. Es la experiencia personal del individuo ante la contemplación de lo bello, y su significado, así como la experiencia de uno mismo frente al fenómeno.

Es un momento de contemplación en el que el espectador es capaz de relacionarse de manera personal con la obra de arte, de establecer una especie de unidad con ésta y con la realidad que le rodea. Así entendida, esta contemplación, y la relación con la obra de arte, son capaces de sacar al espectador de su concepción regular y ordinaria del mundo y de la realidad. Así, la que sea la obra de arte que el individuo observe, no se encuentra ya más allá de él mismo (Berenson, 1948). De esta manera, podemos considerar que la experiencia estética es una especie de re-conocimiento, de la realidad, de sí mismo y del objeto estético, al que el individuo llega mediante la contemplación de una obra de arte, y/o de belleza.

Por otra parte, la experiencia estética se nos presenta como “*conocimiento sensible*” según Carrit (1951). Antes de pasar a las vertientes específicamente musicales de la experiencia estética, podemos vislumbrar ya una configuración de esta: una experiencia de encuentro, percepción y contemplación, así como una de significado, conocimiento y reconocimiento

de la realidad. Como Carrit nos dice, es una experiencia de conocimiento, si bien un conocimiento sensible, por medio de la percepción.

Así entendida, esta experiencia se nos presenta como una forma distinta del individuo de relacionarse con la realidad que le rodea, y consigo mismo. Como lo deja ver Berenson - con tintes casi místicos-, se borra la línea entre sujeto y objeto –en forma de obra artística y belleza- para dar paso a una integración de ambos. Igualmente planteada por Bergson (2008), la experiencia estética es una ventana no solamente a la realidad y a un reconocimiento “*sensible*” de ésta, sino hacia nosotros mismos:

“¿Cuál es el objeto del arte? Creo que si la realidad golpeará directamente nuestros sentidos y nuestra conciencia, si pudiésemos entrar en comunicación inmediata con las cosas y con nosotros mismos, creo que realmente el arte sería inútil.”

Al respecto, Rowell (1983) nos presenta una visión que incorpora las cualidades de la experiencia estética a la experiencia musical, coincidiendo con todos y cada uno de los elementos que nos dan tanto Bergson (2008) como Berenson (1948) y Carrit (1951). Añadiendo, o más bien especificando que la experiencia musical estética, es un también una forma de conocimiento, y una posibilidad de búsqueda de la verdad. Aquí al referirse al concepto de verdad, se hace a manera de búsqueda de la verdad interior, del reconocimiento de una conformación personal y de una realidad subjetiva, que han de ser buscadas y develadas

Quizás quien formula de una forma más completa el significado de la experiencia musical es Blacking (1973), al considerarla –desde su perspectiva de antropólogo- ahora en su dimensión humana y social, como una especie de recorrido *hacia* el interior. Al igual que los demás, la considera como una experiencia cercana a la iluminación, con la acotación de agregar un carácter colectivo y cultural, es decir, esta jornada de re-conocimiento de la vida interior y espiritual del ser humano, se enriquece a través de la experiencia estético-musical por medio de las aportaciones de la conciencia colectiva de la cultura que le dio vida. Es decir, para Blacking esta experiencia no solo es un puente hacia el re-conocimiento de

uno mismo y de la realidad interna, sino un puente hacia las realidades de otros, dando paso así a formas culturales más diversas.

Encontramos así, en estas primeras aproximaciones a la experiencia estética y a la experiencia específicamente musical, ya un cúmulo de características con un valor relevante. Entre éstas, de los que hemos visto hasta ahora, destaca quizá la contemplación como condición necesaria para poder acceder a la experiencia estética. La contemplación como el acto de la percepción activa, consciente e interesada, que permite aproximarnos a la obra de arte, y a esa otra manera de conocer: la del conocimiento sensible de la realidad interna y subjetiva, que puede ser también un camino al conocimiento de nosotros mismos.

Este estado de contemplación, en el fenómeno musical, se define como la capacidad de audición activa e interesada, como si la obra nos quisiera decir algo o tuviera un interés particular para nosotros, es decir –y este es un nuevo elemento de gran importancia- nos interesa la experiencia y la obra musical como fuente de significado (Swanwick, 1979).

A este respecto Reimer (1970), nos da una elaboración más compleja al respecto de esta potencialidad de significado, y de mensaje. En su concepción, la música puede no tener un “mensaje” concreto, o único, pero ésta trae en sí misma la posibilidad de múltiples experiencias de significado. Significados que no radican en su referencia concreta hacia las cosas o ideas, sino en la representación simbólica de la posibilidad y riqueza de la emotividad humana. Así mismo, agrega Reimer, para poder acceder a estas posibilidades de significados, es necesario ser capaz de “entrar” en la música, hasta cierta manera de “afinarse” con ella, lo cual hace de nuevo referencia a una habilidad, o al menos a la necesidad de una acción intencionada de dialogar con la obra musical, una forma de contemplación y/o audición activa.

Esta capacidad de “afinarse” a la que se refiere Reimer (1970), es precisamente ese valor de la contemplación al que nos referimos, al menos entendido como condición *sine qua non* para el acceso a este significado y a la totalidad de la experiencia.

A este respecto Rowell (1983) también hace una aportación, considerándola como una actitud, una actitud necesaria para poder entrar en contacto con esta otra realidad, y con su

experiencia. Esta actitud lleva consigo una receptividad, una apertura, una actitud de interés, y de una atención crítica.

Aquí nos encontramos ya ante un cúmulo de capacidades y actitudes necesarias para la experiencia estética. Capacidades y actitudes que se ven desarrolladas también por ésta. La contemplación, la atención crítica, la receptividad, la escucha activa, y más aún, la valoración de lo bello y su experiencia, y de ésta otra realidad a la que Bergson se refiere, y que Blacking (1973) define como “*la realidad del mundo del espíritu*”.

Al observar este conjunto de elementos, características y actitudes, a los cuales bien podemos denominar aprendizajes, es fácil ver que todas estas características, capacidades y actitudes hacia las cuales se dirige, y de las cuales parte la experiencia estética, no solo conducen a una relación con la obra de arte y con la realidad, sino que bien se puede decir, a través de este contacto “*con nosotros mismos*” que describe Bergson (2008), o con “*mundo del espíritu*” de Blacking (1973), también contribuyen a crear, enriquecer y fortalecer un mundo interior, y una vida interior compleja y activa.

Al conjugar las definiciones, sus características y virtudes de la experiencia estética, y al estar en el centro de ella, en la relación personal con la obra, su significado, y la relación y reconocimiento que esta trae de la realidad y de nosotros mismos, nos encontramos con lo que Swanwick (1979) llama emoción estética. Usa este término para describir el tipo de emociones que surgen y que se experimentan al contacto con una obra de arte, o más específicamente, con una obra musical. En él se refiere a la emoción experimentada como una emoción nueva, no antes sentida. La emoción estética como emoción que deviene de emociones ya experimentadas previamente – alusiones a emociones humanas-, con emociones que aún no se conocen, mismas que devienen del poder del significado no referenciado y abierto de la belleza, y que resultan en una emoción que si bien no es una emoción que deviene de la experiencia humana de la realidad del día a día, si se retroalimenta de ellas, al mismo tiempo que las fortalece.

Es de este modo, que podemos entender las dimensiones del valor de la experiencia estética, y de las condiciones implícitas en esta, como un vehículo para la transmisión de aprendizajes, capacidades y actitudes. Siendo un elemento central de la experiencia

musical, -tanto espectador como intérprete-, la experiencia estética está siempre presente y en el centro, aunque sea de manera tácita, de toda práctica musical y su enseñanza.

Al estar los integrantes de una OIJ en contacto continuo con el fenómeno musical –y por lo tanto con objetos estéticos-, ya sea de manera colectiva o individual, el desarrollo de elementos y aprendizajes estéticos que lo acerquen a este tipo de *conocimiento*, como lo define Carrit (1951), se da en una manera dialéctica continua. En este sentido la labor tanto de espectador (es decir, como individuo que escucha, ya sea en ensayos, conciertos, etc.) y como intérprete (como individuo que toca un instrumento en la orquesta), es una práctica continua de estos elementos estéticos.

Como espectador, no necesariamente como público en un teatro, sino también como miembro de una de estas OIJ, escuchando a sus compañeros y maestros, se está continuamente en contacto con estas experiencias y elementos. Como nos dice Swanwick (1979), la labor de escuchar, lo que el denomina *audición* (escuchar con atención crítica y receptividad), implica constantemente la práctica de la empatía con los intérpretes, un sentido de estilo musical, disposición a *ir con la música*, y conlleva siempre la posibilidad de responder y relacionarse íntimamente con el objeto musical, de dejarse absorber por éste, y más importante aún, permitirse ser cambiado por la experiencia. En otras palabras, contemplación, esa llave de entrada a la experiencia estética. En este contexto, la práctica de ser un espectador continuo y practicar frecuentemente la *audición*, dice Swanwick, conlleva frecuentemente el deseo de relacionarse más activamente con la experiencia musical, ya sea en la forma de más audiciones, o de participar directamente en el acto musical como un intérprete o compositor.

Como intérprete, la actividad conlleva todas las características de la actividad de *audición*, con la salvedad de que tiene un mucho mayor nivel de involucramiento con el fenómeno musical, como lo define Swanwick, hay un nivel de *presencia* (1979), un elemento de preparación previa, trabajo y práctica. Es decir, la relación con el objeto estético es exponenciada, ya que esta no es solamente durante la interpretación en un concierto, sino durante un lapso prolongado de tiempo, en el que esta se prepara.

Llevado al terreno de la práctica en una OIJ y sus dinámicas, los miembros de esta, están constantemente expuestos a alguna forma de experiencia estética. A través de las numerosas horas de ensayo colectivo a la semana, de las clases individuales o grupales a las que atienden, y de las horas que estos pasan estudiando y tocando su instrumento de manera individual, los miembros de estas orquestas se relacionan de manera constante con el objeto estético.

Más aun, la audición activa, receptiva y crítica, así como la invitación a relacionarse de forma personal y completa con la experiencia musical, es una invitación continua en la práctica de la educación musical, y una base para el desarrollo de la musicalidad, una premisa fundamental en estas orquestas.

Es importante señalar que aunque hay más elementos de interés para nuestro trabajo, en lo referente a la experiencia estética (como las emociones, y la concepción de estas como experiencias cumbres), estas serán tratadas más a fondo en apartados posteriores.

2.5.1 Bourdieu y la teoría de la percepción artística: Arte y capital cultural.

En este apartado exploraremos la relación de la música y el arte con la sociedad, desde la perspectiva y el marco teórico de la teoría de Bourdieu (1968, 1984) y su concepto de capital cultural. Esta teoría, sus mecanismos, fundamentos y conceptos nos servirán de guía y base para intentar explorar y comprender las relaciones de la cultura, el aprendizaje estético-musical y la sociedad.

A este respecto, y a manera de introducción, antes de abordar su teoría sociológica de la percepción artística, sea quizá relevante conocer el lugar que la música ocupa en el pensamiento de Bourdieu. Considerando a la música como una de las manifestaciones más claras y contundentes de los horizontes de la cultura de un individuo, nos presenta a ésta como *“la oportunidad por excelencia de manifestar la amplitud y universalidad de la cultura personal”* (Bourdieu, 1984). Podemos considerar así, que la música, guarda una relación importante para Bourdieu, al momento de analizar la relación entre cultura, sociedad y capital cultural.

De igual manera, considera que los gustos, de manera general en la cultura, y los específicamente musicales (1984), son quizás los mecanismos más eficaces de clasificación y afirmación de la clase y la cultura propia. Así, a partir de los hábitos y prácticas sociales y culturales del individuo, se puede inferir, clasificar y afirmar la clase, y su respectiva cultura.

Como ejemplo, de estas prácticas, y en una relación directa con nuestro trabajo, Bourdieu hace una observación (1984) respecto a la nueva cultura musical de la sociedad, en la que la relación con la cultura musical o sonora se ha desplazado de la relación activa a través de la asistencia a conciertos y/o interpretación de un instrumento musical, a un papel un tanto más pasivo de consumo de la cultura a través del disco o similar.

Estas observaciones, son necesarias como consideraciones de contexto no solo a la teoría de la percepción artística de Bourdieu, y su relación con el capital cultural, sino como puntos de relación directa con nuestro trabajo y la exploración que este pretende hacer.

Así, el desarrollo subsecuente del apartado, deberá ser entendido en este contexto y sus relaciones, buscando entender la teoría de Bourdieu (1968, 1984) respecto a la percepción artística y capital cultural, y su relación con nuestro trabajo.

2.5.1.1 Bourdieu: Una teoría de la percepción artística.

Como punto de partida de esta teoría de la percepción artística, tenemos dos pilares: el capital cultural, y el desciframiento o decodificación de la obra de arte. (Bourdieu, 1968).

Partiendo del concepto y supuesto de esta decodificación, resulta más sencillo decantar sobre el resto de la teoría, y el concepto de capital cultural. A este respecto Bourdieu (1968), es muy puntual al partir de el hecho de que toda percepción artística implica necesariamente un acto –ya sea consciente o no- de desciframiento o decodificación por parte de quien aborda o contempla una obra de arte.

Es decir, toda obra de arte requiere un conocimiento previo por parte del espectador para poder abordarla, y descifrar. Ante esta situación, Bourdieu (1968) contrapone lo que denomina como el “*mito de la comprensión inmediata*”. Comprendiendo que muchas veces la información o código necesario para abordar una obra de arte, puede estar

completamente dominado por el individuo, la operación de descifrar la obra en este caso, se puede dar de manera natural, inmediata e inconsciente, sin estar al tanto del proceso. Esta situación, puede llevar a este mito, según el cual, el individuo comprendió la obra de manera natural y espontánea, sin necesidad de ninguna referencia, explicación o código previos. Dicha “*comprensión inmediata*”, se da gracias a que el espectador domina de manera absoluta el código que rige dicha obra de arte, ya que tiene la “*cuota*” necesaria de capital cultural (Bourdieu, 1968).

De igual forma, a raíz de la necesidad de decodificación o desciframiento de la obra de arte, se nos presentan dos formas de apreciación de esta (Bourdieu, 1968): la del *conocimiento erudito*, y la de la *experiencia ingenua*. Ambas formas de relación con la obra de arte, devienen del menor o mayor nivel de dominio del código que rige la obra de arte. Así, se nos presenta la *experiencia ingenua* de la obra de arte, como aquella que tiene el espectador que está desprovisto de la información y/o código necesarios para el desciframiento de ésta. A este respecto, Bourdieu (1968) nos dice que la experiencia del espectador está marcada por el desconcierto y la *ceguera cultural*. Es decir, los menos provistos del capital cultural para abordar la obra de arte, y por tanto de la información para descifrarla, se encuentran en una situación en la cual la obra de arte se les presenta como algo que carece de significado, de forma, estructura u organización. En otras palabras, la obra es indescifrable.

Por el contrario, la experiencia del *conocimiento erudito* frente a la obra de arte, implica la plena conciencia de las condiciones que permiten la aproximación y comprensión adecuada de la obra. En este caso, el espectador tiene la información y código suficiente para descifrar la obra: reconocer su significado, su estructura, organización y comprenderla como algo con sentido. Este tipo de experiencia (Bourdieu, 1968), requiere un dominio del código cercano a lo total, siendo este código variable en complejidad.

Más allá de estas dos amplias categorías de espectadores, nos dice Bourdieu (1968), la obra de arte ofrece distintos niveles de significación, y por lo tanto, de comprensión. La importancia de estos niveles de comprensión, radica en que los niveles inferiores – o *superficiales*- implican una comprensión incompleta y parcial de la obra, siendo necesarios los últimos niveles de comprensión superior para dotarla de su totalidad y su sentido. Así la

diferencia entre los niveles inferiores o superficiales de comprensión de la obra de arte, y los superiores, lleva en sí la posibilidad de comprensión adecuada de la obra.

Como se ha visto, existen dos niveles de comprensión para Bourdieu (1968): el nivel inferior ó superficial, y el nivel superior. El nivel inferior de comprensión, es aquel que comprende una capa primaria de significación de la obra. Para este nivel, la comprensión se da en base a las significaciones que podemos entender o *penetrar* solo en base a nuestra experiencia personal o *existencial*. Es decir esta comprensión dota de sentido a la obra en base a las cosas o expresiones que tienen sentidos en el nivel personal de la *experiencia existencial* –las vivencias – del individuo. Esta aproximación o *aprehensión* de la obra, se basa en cualidades demostrativas de ésta, es decir se captan solo las cualidades y propiedades sensibles de la obra, y las emociones que esas características causan en el espectador.

En un segundo plano, el nivel superior de significación, es aquel que para Bourdieu (1968) tiene que ver con la capa de los sentidos, o capa secundaria de la obra. Es decir, trata con los diversos sentidos que se le pueden atribuir a la obra. En este nivel, nos presenta dos posibles sentidos: el sentido primario o intrínseco, y el sentido secundario o convencional. El sentido secundario o convencional, se nos presenta como el aquel que se da en la obra a través de los temas o conceptos que se manejan en ésta. Es decir, el cúmulo de sentidos que se pueden vislumbrar a través la representación de alegorías, símbolos, iconografías y demás medios de significado. A partir de este sentido de significación se da el primario, o intrínseco. Para este, el sentido no puede darse, salvo que se traten los sentidos convencionales o secundarios, su uso y relaciones como *símbolos culturales*, propios de una época, un estilo, una nación, pueblo o clase. Es decir el sentido intrínseco se nos presenta como una interpretación del nivel convencional. En este sentido, estos *símbolos culturales*, están dados por las características y rasgos de estilo propios de una cultura artística dada, es decir los rasgos que caracterizan a la pintura barroca, al teatro de Shakespeare o a la música de la segunda escuela de Viena. Rasgos, atributos, y características que utilizados en relación mutua, y con la obra son propios de un estilo, autor, periodo o región.

De esta manera, el nivel de comprensión superior (Bourdieu, 1968), es la capacidad de una interpretación de la obra, es decir de dotar y comprender el sentido del significado de ésta. Para este fin, nos dice Bourdieu, es necesario contar con *conceptos caracterizadores*, que nos permitan superar la simple observación y distinción de características sensibles de la obra, llegando a poder entender y designar las características estilísticas.

Así, la experiencia del nivel primario de comprensión, dista mucho de la experiencia articulada y abarcante de la experiencia que contempla también el nivel superior, sumando a la designación de propiedades sensibles básicas de la obra, el sentido del significado de estas, y de su interpretación cultural como símbolos. De esta manera, en un conocimiento adecuado de la obra, los niveles de comprensión se conjugan y complementan. Como nos dice Bourdieu (1968), “*en que lo englobante resulta a su vez englobado, y el significado se transforma a su vez en significante*”. Quizás lo más importante que a este respecto se da, es el hecho de que una percepción o experiencia que no está debidamente armada de la información y/o código necesarios, será una percepción limitada a las percepciones de nivel primario, por lo tanto incompleta, e incapaz de aprehender el sentido y significado de la obra.

De esto último, deviene la que Bourdieu (1968) señala como la diferencia entre el *gozo* y el *deleite* de una obra de arte. Estando la primera reducida solamente a la percepción estética primarias, en contraparte al *deleite*, que conlleva la degustación y conocimiento erudito, y el consiguiente desciframiento de la obra. Así, se nos presentan dos alternativas para el individuo de relacionarse con la obra de arte: el *gozo*, relacionado con la contemplación parcial y desarticulada de la obra, basada solo en las percepciones primarias, y el *deleite*, relacionado con la contemplación de la obra en todos sus sentidos, en su articulación con todos los niveles, por medio de la interpretación, y reinterpretación por medio de *conceptos caracterizadores*.

Sin embargo, Bourdieu nos presenta una opción más: la *percepción asimiladora*. Ésta, deviene de la imposición de esquemas, estructuras y significados propios, a una obra de arte que no puede ser descifrada. Es decir, para Bourdieu (1968), la percepción más simple, desprovista de las herramientas necesarias para la experiencia con la obra de arte, relacionada con el nivel primario de comprensión, tiende a superar este nivel. Esta

percepción, si bien con las herramientas necesarias para solamente llegar al nivel primario de comprensión, tiende a pasar de las meras sensaciones y emociones: aplica a esta obra que le es extraña, las herramientas y esquemas que le son disponibles. Es este en principio, la percepción asimiladora, dotar de integridad y legibilidad a la obra, por medio de la imposición de los esquemas y herramientas que tiene a mano de la realidad cotidiana que conoce bien. Es decir se le imponen a la obra, valores extrínsecos de los que el espectador dispone, si bien no son una interpretación de la obra, mas una imposición de la realidad personal, y social.

Es a este respecto que Bourdieu nos habla de una estética de clase. Es decir, de esta percepción asimiladora que impone sus valores, determinados por la clase, a la obra de arte. En este sentido (Bourdieu, 1968), la estética de clases se nos presenta como una dimensión de los valores de dicha clase, de su ética, de su realidad y de su *ethos*. En este sentido, el riesgo de este tipo de percepción, es que se pierde el elemento de revelación de lo nuevo, de aquello que es diferente a los valores, ética, estética y *ethos* de la propia clase al cual el espectador pertenece. La falta de capacidad de acceder a los niveles superiores de comprensión, obliga a imponer este tipo de percepción, que ya no solo es incompleta, sino externa a la obra.

De esta manera, la obra de arte solo se revelara en todas sus posibilidades de sentido significado para aquellos que tengan el capital cultural suficiente para descifrarla. Así pues, una obra de arte para Bourdieu (1968), es un bien simbólico que solo adquiere su cualidad de bien si el espectador posee dicho capital.

Ahora, entendiendo la obra de arte de esta manera, el capital cultural, -o en este sentido, el capital artístico-, es el cumulo de condiciones que se le ofrecen al espectador para el desciframiento de la obra de arte en un momento dado, en una sociedad determinada (Bourdieu, 1968). Este capital artístico –la categoría del capital cultural en referencia a la obra de arte- es el factor determinante para todos los niveles de comprensión y sentido antes mencionados. El paso entre unos y otros, depende del dominio que el individuo tenga de éste.

Como resultado directo de la posesión de este capital cultural y/o artístico, deviene la *competencia artística* (Bourdieu, 1968) del espectador. Considerando esta competencia como el conocimiento previo que se tiene para poder abordar o acceder a los niveles superiores de percepción de la obra de arte. Es importante no entenderla como la sensibilidad o inclinación a la obra –que tiene que ver con el nivel primario–, sino como el conocimiento previo necesario para los niveles superiores. Más específicamente, como el conocimiento previo de las distintas categorías o divisiones en clases de un universo artístico al que la obra pertenece. Así, esta *competencia artística*, implica la capacidad para situar cada rasgo, atributo, característica y la propia obra de arte en su conjunto en una clase o categoría que la contenga. De esta manera, se nos presenta la posibilidad de relacionarnos con la obra de arte por medio del reconocimiento de esta mediante la *atribución* y *eliminación*, colocando a la obra de arte y sus características en la clase y/o categoría correspondiente. Estas clases, que representan una clasificación de los estilos, tienen una estrecha relación con los niveles superiores de percepción, especialmente el de *sentido intrínseco*, al jugar un papel importante en el desciframiento del sentido de los *símbolos culturales*, a los que Bourdieu (1968) hace referencia, siendo estos símbolos no otra cosa que rasgos de un estilo atribuidos a una cultura dada, ya sea esta la cultura pictórica de los pueblos eslavos, o de la cultura musical del periodo barroco.

Esta competencia artística, con el conocimiento de las clases y categorías a las que puede pertenecer –y a las que no pertenece– la obra de arte, permite (Bourdieu, 1968) la percepción propiamente estética de la obra. Permitiendo, en base al capital artístico previo, distinguir los rasgos estilísticos de la obra, sus rasgos distintivos, aquellos que la relacionan con el resto de las obras de la clase de la que forma parte, y por consiguiente permitiendo también el percibir la obra como algo en sí mismo, con su universo propio y característico, como algo que se puede considerar de manera ajena a la sola percepción sensible, emocional y/o intelectual del espectador.

Es importante señalar que la *competencia artística*, más allá de simplemente tenerla o no, tiene un complejo número de posibilidades y refinamiento, es decir esta no solamente se da en función de que tanto se domina el sistema de clasificación, sino en el grado de complejidad o refinamiento de las categorías que se poseen. Planteado de otra manera, la

competencia artística, se podrá medir en base a la capacidad del espectador para efectuar cada vez un número mayor de divisiones para así crear a su vez categorías más finas y específicas en las cuales colocar a la obra de arte que contempla y sus atributos. Así, la *competencia artística*, estará estrechamente ligada a la cantidad de conocimiento previo que el espectador tenga de estas categorías, es decir de su capital cultural.

Ahora bien, es importante señalar lo que Bourdieu (1968) puntualiza respecto a esta *competencia artística*, o a la capacidad de categorizar el objeto artístico en base al capital cultural previo. Partiendo de la definición de *código artístico* como un sistema que dicta los principios de las posibles divisiones de clases y categorías en que se clasificaran las obras y los objetos artísticos, a una sociedad dada en un momento determinado, Bourdieu (1968) nos lleva a una concepción social de este *código*.

Así, este *código artístico* –constituido por todo este complejo entramado de instrumentos de percepción artística y capital cultural- que posibilita la apropiación de los bienes artísticos y culturales, se constituye de manera histórica y está fundamentado en una realidad social. Por esta razón (Bourdieu, 1968) cada época y sociedad dada, organiza el conjunto de estas divisiones y categorías para las representaciones y objetos artísticos, según un sistema que le es propio. Más aún, considera que la adquisición de este *código artístico*, es algo que se da e impone o que se niega, según sea el caso del sector social al que se pertenezca, y que es ajeno a las voluntades propias, ya que su adquisición es inadvertida.

De todo esto, se genera una nueva perspectiva y concepto que nos da Bourdieu (1968): el de *legibilidad modal* de una obra de arte. Toda obra de arte, nos dice, tiene una *legibilidad modal* determinada para cada espectador. Esta *legibilidad* se da en función de la distancia que existe entre el *código artístico* objetivamente contenido en la obra, y que se exige para su desciframiento, y la *competencia artística* del espectador. La importancia de este concepto, radica en el reconocimiento de la posibilidad de una distancia entre la obra y el espectador, y que esta distancia termina siendo dada por el capital cultural del espectador.

Esta posibilidad de *legibilidad modal* (Bourdieu, 1968), existente en cada una de las posibilidades de objetos artísticos, tiene su vertiente musical. Dada esta *legibilidad*, como

los esquemas melódicos, estructurales, instrumentales, etc., que un individuo en una sociedad y momentos dados, puede *leer* –dígase entender- en base al *código artístico* –musical en este caso- que este conoce. Schloezer (Cit. en Bourdieu, 1968) ejemplifica más claramente:

“Actualmente necesitamos cierto entrenamiento para apreciar el canto gregoriano, y muchas monodias de la edad media parecen no menos desconcertantes que una frase melódica de Alban Berg. Pero cuando una melodía se inserta fácilmente en los marcos a los que estamos habituados, ya no es necesario reconstruirla, su unidad está dada y la frase llega a nosotros en bloque, por así decirlo a la manera de un acorde. (...) Si se trata, en cambio, de una melodía cuya estructura ya no se adecua a los esquemas consagrados por la tradición – la tradición de la ópera italiana, de Wagner o la de la canción popular- la síntesis se efectúa a veces, aunque no sin dificultad.”

Como se puede ver, la compatibilidad de esta *legibilidad musical* planteada por Schloezer, es del todo compatible con lo que Bourdieu (1968) formula. Es decir, los esquemas melódicos, sonoros que un individuo tenga como capital cultural y *código artístico*, serán invaluable al momento de la apreciación de éste de la obra musical.

De esto, se desprende que una determinada obra, puede ser parcial o totalmente *ilegible* para el espectador, dependiendo de su dominio del *código artístico* y de su capital cultural. De esta distancia entre el *código* requerido por la obra y la *competencia artística* del individuo, se desprende la *ilegibilidad*, y como puntualiza Bourdieu (1968) el *desinterés*.

Así, cuando el *código* que requiere la obra supera en refinamiento o complejidad a aquel que posee el espectador, éste se desinteresará de lo que ve, lee o escucha. No será capaz de distinguir de un cúmulo “desorganizado” de colores, formas o sonidos: no podrá percibir significados intrínsecos o *símbolos culturales*, menos aún acceder a categorías en las cuales colocar a la obra y sus atributos, y con esto dotarla de un sentido en un universo dado. Como nos dice Bourdieu (1968), “*colocado ante un mensaje demasiado rico para él, se siente aplastado*”. Esta sensación de desconcierto, deveniente de la *ilegibilidad* de la obra para el espectador, conduce al desinterés.

Contrario a este desinterés, dado por las condiciones establecidas por el capital cultural que la persona posea, se encuentra la situación en la cual el espectador puede *leer* la obra de arte, y por consiguiente la encuentra y asigna un valor a ésta. Partiendo del supuesto de que la obra de arte solo existe en cuanto es percibida, entendida y descifrada, cualquier tipo de satisfacción, gozo y/o deleite estarán vinculadas a esta percepción, entendimiento y desciframiento (Bourdieu, 1968). Dado que como se ha visto, éstas le están dadas solo aquellas personas que tienen las herramientas necesarias para la apropiación –capital cultural- de la obra, es también significativo que el espectador solo querrá apropiarse de las obras, si les atribuye un valor, valor que será concedido en virtud de las satisfacciones que del objeto estético pueda tomar. Es decir, el valor que se le pueda atribuir a la obra y experiencia estética, solo está dado en base a que el espectador tenga las herramientas para acceder y apropiarse de las obras. Para que haya una apropiación de los bienes artísticos o culturales, primero tiene que haber una necesidad de apropiación, porque se le confiere un valor a éstas. Para ambas, se requiere un capital cultural previo (Bourdieu, 1968).

Ahora bien, es necesario entender de donde viene este capital cultural previo. Bourdieu (1968), señala que esta dado para aquellos que lo han recibido por medio de su entorno familiar y/o social, y en ciertos casos de la escuela. En torno a este capital cultural, y a la disposición de apropiación de los bienes culturales y artísticos que este genera, es importante señalar que la necesidad cultural como necesidad cultivada, se incrementa a medida que es satisfecha. Es decir, cada vez que la necesidad cultural de apropiación de bienes culturales es satisfecha, esta necesidad se incrementa, ya que la nueva apropiación tiende a reforzar las herramientas y mecanismos de apropiación. En contraparte, es también imperante señalar que aquellas personas más desposeídas del capital cultural que significan los medios y herramientas de apropiación de estos bienes, son también los más ajenos a la conciencia de esta desposesión.

A este respecto (Bourdieu, 1968), se señala que esta disposición a la apropiación, así como los medios para ésta, se puede dar a través de una *educación específica* o *difusa*, ya sea institucionalizada o no, que tiene como fin el cultivar y alimentar la *competencia artística*. Más aún, esta educación no solo debe de brindar los medios para apropiación, sino debe de crear la necesidad en sí. Así mismo, la experiencia repetida de la percepción, es decir la

exposición constante a las obras de arte, favorece no solo la creación de esta necesidad cultural, sino la interiorización inconsciente de las reglas que gobiernan las obras de arte, es decir del *código artístico*.

De igual manera, se entiende que esta lenta familiaridad que se va adquiriendo a través del continuo contacto con la obra de arte, debe de verse reforzada por la formulación consciente de conceptos, categorías y formas de pensamiento que deberán de ser enseñadas o transmitidas por una educación artística. Como ejemplo muy claro, específicamente en lo musical, se da la relación que el oyente puede establecer por medio del contacto continuo con la música. A este respecto, un oyente asiduo, aunque no erudito, podrá después de un tiempo de percepciones repetidas, asimilar de manera inconsciente la relación entre la función de tónica y dominante en el discurso musical, es decir en una cadencia o coda final de una obra, después del V grado o dominante esperará de manera inconsciente la resolución al I grado o tónica. Esta familiaridad con las estructuras musicales, dada por la exposición reiterada a éstas, puede ser enriquecida por la conceptualización a través de una educación artístico-musical específica, que brindara un dominio consciente del *código*, incrementando así la *competencia musical* del espectador. Quizá lo más importante de esta analogía, es la importancia que se da a la *educación difusa*, es decir a aquella que tiene que ver con la familiaridad que se pretende adquirir a través del contacto constante con la obra artística.

Es en este contexto que la obra y teoría de Bourdieu (1968) nos es de mayor relevancia, al brindarnos un paradigma y un medio para explorar las relaciones que la OIJ propicia entre sus miembros y el fenómeno musical como obra artística. Cómo es que esta educación, que al ser explorada ya sea como educación *específica*, o *difusa*, posibilita en los integrantes nuevas formas de relacionarse con el arte, con la música y con sus gustos. Así mismo como entornos artísticos, se puede explorar desde la perspectiva de Bourdieu, el contacto y exposición que estas orquestas brindan con la música y los objetos culturales sonoros.

Hasta este punto, la teoría de Bourdieu (1968) respecto a la percepción artística, se nos ha dado cifrada en los conceptos claves que para éste interfieren en la percepción del arte, así como en una esquematización de estos, casi a manera de una serie de conocimientos previos requeridos para acceder a cada uno de los niveles de percepción. Una vez

establecida esta conceptualización que conforma la teoría, Bourdieu nos da dos elementos importantes para nuestro trabajo: el *gusto*, y la educación artística propiamente dicha. Fundamentados en este complejo entramado de conceptos, tanto el *gusto*, como la perspectiva referente a la educación del arte, serán de importancia para explorar las implicaciones y significados de la labor que se lleva a cabo en las OIJ, en relación con la sociedad en la que se insertan, y el arte.

En lo referente al *gusto*, Bourdieu (1968) es breve pero conciso: es una resultante de la instrucción y/o educación recibida. Entendiéndose ésta como el cúmulo de las diversas herramientas de apropiación de los bienes culturales que se han puntualizado, así como de la exposición y contacto con estos bienes al que se haya tenido acceso. Aún más, nos propone que estos *gustos* que comúnmente se consideran como decisiones *personales* respecto al arte en general, o a una obra en particular, más allá de ser solamente el resultado de la instrucción en términos de las competencias artísticas adquiridas; así como la relación y contacto con el arte, son directamente resultado de *imposiciones escolares*. Es decir elaboraciones sociales entorno a una valoración impuesta por la escuela: el valor que ésta da al arte, y las valoraciones que respecto a éste hace la escuela en términos de gusto y preferencias. A este respecto, Bourdieu (1968) es igualmente claro: la enseñanza y los *gustos* que se transmiten y enseñan en las escuelas con respecto al arte, están profundamente impregnados por los valores de las clases dominantes.

Esta *penetración* que tienen las clases dominantes –a través de la enseñanza escolar del arte- en los gustos “*personales*” del individuo, solo puede ser superada por medio de una *emancipación*, entendida como el proceso por el cual el individuo llega a la lenta pero continua formulación de los gustos propios y personales, no ya entendidos como una imposición y/o asimilación de los gustos colectivos y de clase, sino como el producto de un proceso personal con respecto al arte y sus objetos (Bourdieu, 1968).

Respecto a esta *emancipación* del gusto, Bourdieu (1968), de manera casi paradójica, concibe como requisito la asimilación suficiente de la cultura escolar, así como de los conceptos y esquemas que transmite, para así poder identificarlos y superarlos debidamente. Este proceso de *emancipación* requiere que el individuo sea capaz – gracias a un capital cultural previamente adquirido en el núcleo social y familiar- de asimilar la

cultura escolar respecto al arte, para posteriormente estar en una posición en que sea posible superarla.

Es aquí, donde se levanta la crítica central que Bourdieu (1968) hace respecto al papel de la escuela en lo referente a la educación artística: no dota al individuo del capital cultural necesario para la apropiación de los bienes culturales, con lo que refuerza las diferencias de clase existentes en lo referente a las posibilidades de apropiación de la cultura. La institución escolar no reconoce las diferencias entre los distintos capitales culturales, por lo que no se preocupa por brindar a los estudiantes ni las experiencias artísticas previas, ni las herramientas necesarias para la percepción. Estas experiencias previas, a las que Bourdieu confiere gran importancia, son todas aquellas que se tienen con relación al mundo de la cultura: las visitas a los museos, conciertos, exposiciones, lecturas, teatro, etc. Actividades todas, que convierten al estudiante en un individuo apto para adquirir las herramientas y conceptos que se pretenden enseñar en las escuelas. Como estas experiencias no forman parte del capital cultural de todas las clases, la enseñanza del arte será únicamente exitosa en los casos en los que el individuo, por efecto de su clase, cuente con este cúmulo previo de experiencias, es decir, con el capital cultural necesario para aprovechar la educación artística de la que es objeto.

Así mismo, se nos presenta al capital cultural como un capital que se adquiere en función de la clase, por medio del entorno familiar y el núcleo social al que se pertenece (Bourdieu, 1968). Este entorno social y familiar, brindara las condiciones y el ambiente cultural – en términos de acceso y contacto con el objeto de arte, así como de familiaridad, y las experiencias previas antes mencionadas- favorable para la acumulación de este capital. Por medio del contacto continuo, el conocimiento o afición de los padres o demás familiares, así como el valor conferido al arte como medio de *status* social, el capital cultural se transmite y posibilita.

En esta situación es notoria la desventaja ante la posibilidad de apropiación cultural, de aquellos que no poseen el capital inicial. Es así que Bourdieu (1968) propone una educación artística que no obvie el capital cultural, asumiendo que todos los individuos tienen la misma posibilidad de apropiación de los bienes culturales. Propone, una educación escolar que tenga como fin la creación metódica de todas las capacidades y disposiciones

que hacen de un hombre no solo un hombre de cultura, sino un hombre capaz de apropiarse la cultura. Este proceso deberá de tener como eje (Bourdieu, 1968) el contacto con la obra de arte, así como la facilitación de las experiencias previas y el capital cultural necesario para adquirir las herramientas de percepción. En otras palabras, esta educación en la escuela, debería de contrarrestar las diferencias de inicio respecto al capital cultural, siendo la escuela un lugar en el que se pueda compensar la desventaja que enfrentan quienes no hayan recibido de su entorno primario las herramientas, experiencias y capital necesarios para la vida de la cultura.

Así, quizás la premisa más importante de esta perspectiva que se nos plantea respecto a la educación del arte, y la percepción social de éste, es el hecho de que la apropiación de los bienes culturales u objetos de arte se da en función de la instrucción, y no de la inclinación o capacidad *natural* de los individuos para con éstos. Es decir, la percepción artística, con todo lo que conlleva, es algo que se adquiere, algo cuya adquisición esta en gran medida determinado por las condiciones sociales del individuo y su clase (Bourdieu, 1968).

Dentro de todo este contexto de la percepción artística, y su relación con las dinámicas sociales del capital cultural, las OIJ se nos presentan como proyectos importantes en su relación con la percepción artística de quienes las integran, así como del capital cultural que podrían brindar a éstos.

Como señala Fernández (2011), parte de la finalidad de estas OIJ, es la de ser puntos de mediación con la cultura, lugares donde se pueda integrar a esta a sectores de la población que históricamente han sido relegados, o ajenos a ésta. Así, la capacidad de *endoculturación* que nos presenta Fernández (2011), entendida como la capacidad de comprender el papel de la música *en y a través* de la cultura, es de particular importancia al analizarla en el contexto de la teoría que propone Bourdieu (1968).

Tanto para la teoría de Bourdieu (1968), como para la propuesta de *endoculturización* de Fernández (2011), las OIJ suponen lugares de contacto, mediación y práctica de la cultura. Al ser estos proyectos eminentemente prácticos (Sánchez, 2007), el contacto y relación con los bienes culturales musicales es continuo. Es decir, brindan a sus integrantes, experiencias

culturales, de contacto con el objeto de arte, experiencias y contacto que tan importantes son en la perspectiva de Bourdieu (1968).

Más allá de este contacto, por medio de la educación sistemática de las reglas y fundamentos de la música, podemos utilizar el contexto de la teoría de Bourdieu como un instrumento para explorar la posibilidad de que estos proyectos se constituyan como esa opción de *compensación* –respecto al capital cultural- que se nos presenta en su teoría.

Por consiguiente, la teoría de Bourdieu (1968; 1984), constituye un contexto teórico importante para nuestra investigación, al ayudarnos a contextualizar las implicaciones sociales de la percepción artística en general, y de la educación musical en particular.

2.6 Fromm y Educación Musical: Hacia una Ética de la Productividad

En este último apartado, se explorará la educación musical y las OIJ desde la perspectiva de la ética humanista de Fromm (1957), y su concepción de la productividad en relación con el individuo. Se tratará de vincular esta concepción, si bien no con la orientación ética que Fromm utiliza, en torno al concepto de productividad, sí con el quehacer musical, y los proyectos de las OIJ.

La perspectiva de una fundamentación ética del hombre, y su vinculación con la productividad, felicidad y carácter de éste, inicia en Fromm (1957) con una crítica a la sociedad moderna, y al papel que el hombre tienen en ésta. Sugiriendo, que entre los múltiples problemas del hombre, el principal es que a pesar de los diversos y variados avances técnicos y científicos, y del enorme conocimiento que se tiene de la naturaleza, éste permanece ignorante respecto a los problemas básicos y fundamentales de la existencia humana: lo que es el hombre, como ha de vivir, y más específicamente como ha de ser él mismo, realizando sus múltiples potencialidades y energías, y usarlas productivamente. Como consecuencia de esto, señala Fromm, en el hombre de la sociedad moderna, la ausencia de felicidad y alegría genuinas es una característica de su proceso de vida. A pesar de la preponderancia que se le dan en la sociedad moderna a la individualidad, el interés propio y a la felicidad, ésta también señala al individuo que la finalidad de la existencia no es ya su propia felicidad y realización, sino el éxito, y el cumplimiento de deberes

impuestos desde el exterior, como el de trabajar (Fromm, 1957). En este contexto, el dinero, el éxito, el prestigio y el poder, entre otros, se han convertido en las verdaderas metas e incentivos del hombre moderno, dejando de lado la búsqueda de la felicidad, productividad y la realización de las potencialidades que le son propias.

Es así que el hombre moderno vive y actúa en una ilusión, la ilusión de que cuanto hace y como vive es en beneficio de sus propios intereses (Fromm, 1957). Esta ilusión, conlleva a que todo en su vida goce de mayor importancia que su propia y verdadera felicidad, que su vida misma, y la posibilidad de vivir de acuerdo a normas y valores que lo lleven a la realización de lo que es en potencia.

Para Fromm (1957), la realización de una ética que conlleve las respuestas a los problemas básicos que nos plantea, solo puede darse cuando esta misma ética provenga de una comprensión integral de la personalidad humana en su totalidad, una concepción del hombre –y la ética que de esta devenga- que incluya su necesidad de dar respuesta al significado de sus existencia, y de descubrir normas acordes con las cuales vivir. En este entendimiento, señala que es necesario el retorno a lo que denomina “*la gran tradición de la ética humanista*” (Fromm, 1957), que ha contemplado al hombre en su totalidad, de una manera integral, y que incluya los aspectos físicos y espirituales de éste. Así, podremos construir una ética, que devenga de la totalidad del individuo, de los problemas básicos que la existencia le plantea, y creyendo –desde esta tradición *humanista*- que la finalidad del hombre y todo individuo es la de ser *él* mismo, y que el punto de partida indispensable para esto, es que el hombre sea para *sí* mismo.

De esta manera, Fromm (1957) nos plantea una concepción del hombre y de la ética que opta por la realización de éste, no por la renuncia a sí mismo en vista de una causa o sistema ajeno y exterior a él, ni por el aislamiento y desvinculación de un egoísmo ensimismado, sino por el amor a uno mismo. No ya la negación del individuo –en función de una ética a favor de objetivos o fines externos, o impuestos- ni la desvinculación de éste, sino una ética que se desdoble a partir de la afirmación del individuo, de su verdadero y único *yo humano*. Es aquí, donde nos plantea el principio de *productividad*. Si el hombre ha de confiar en un grupo de normas y valores que devengan del *ser para sí mismo*, para *ser él mismo*, éste ha de conocer su capacidad para la bondad y la *productividad*.

Ahora, en base a este concepto de *productividad*, Fromm (1957) lo plantea y vincula con la práctica fundamental de lo que él denomina “*el arte de vivir*”. Este nexo entre la capacidad de saber vivir y la *productividad* es el que convierte a estos conceptos, en el punto de partida de una *ética humanista*, que pueda proporcionar al ser humano de un contexto integral para dar respuesta los problemas básicos de su existencia. Fromm entiende este *arte de vivir*, no como el dominio de un campo especializado, sino como la capacidad de dar sentido a la existencia y la vida propia. En otras palabras la capacidad de desarrollar lo que cada uno es en potencia.

En la concepción de Fromm (1957), el estar *vivo*, y la ética que encierra el *arte de vivir*, son conceptos dinámicos. Este dinamismo, deviene que tanto el hecho de estar vivo, como el de vivir plenamente, significan el despliegue, realización y continuo crecimiento y desarrollo de las potencias que le son específicas a cada organismo. Así entendido, la finalidad de la existencia del hombre es la de darle cumplimiento y despliegue a estas capacidades y poderes. Realizarlas, convertirlas en una realidad personal y única. La máxima que deviene de esta vida dinámica, es la de perseverar y buscar el cumplimiento de estas potencialidades, de desarrollarse hasta ser y cumplir el individuo que cada uno es en potencia. Llegar a ser plenamente él. De esta manera, la premisa de la ética humanista que nos propone Fromm (1957), es la de entender la virtud como la responsabilidad del ser humano hacia sí mismo, hacia las potencialidades que contiene, los poderes que en sí lleva como potencia.

Entendiendo este concepto de *productividad*, como la capacidad y orientación hacia la realización de las potencialidades, energías, facultades y poderes que le son propias al individuo, se puede ver su importancia dentro de la formulación ética propuesta por Fromm (1957). Al ser esta ética el producto de los planteamientos de los problemas de la existencia del hombre, y la forma en que ha de vivir, la *productividad* como Fromm (1957) la entiende da respuesta a ambos: la existencia del hombre adquiere significancia en cuanto realiza cuanto él –y solamente el- es, atendiendo a su unicidad, y a su totalidad como ser humano: sus características físicas, intelectuales, emotivas y espirituales. En cuanto a las normas de cómo ha de vivir, la *productividad* también brinda un camino: el buscar las

normas que permitan la realización de las potencialidades físicas, espirituales, emotivas e intelectuales del hombre.

De igual manera, Fromm (1957) nos presenta el concepto de *orientación productiva*. Siendo ésta la orientación que el individuo, su carácter y personalidad pueden seguir a manera de actitud frente a la existencia y el mundo. Se entiende como una forma de relacionarse con el mundo, y con toda la amplitud de facetas que significa la experiencia humana. Una actitud que incluye las respuestas del individuo hacia los otros, hacia sí mismo, el mundo y las cosas. Esta actitud o manera de relacionarse, estará siempre dada en función de una orientación hacia la *productividad*, buscando, en todas las facetas y formas posibles, el empleo de sus fuerzas para el cumplimiento y realización de las potencialidades que le son propias. En otras palabras, “*un modo de reacción y orientación hacia el mundo y hacia si mismo en el proceso de vivir*”.

Al respecto de esta *orientación productiva*, Fromm (1957) nos señala que existen dos formas de experimentar o percibir la realidad y el mundo que nos rodea: una reproductiva, y otra que hace uso de la generación, o productiva. En la primera se percibe la realidad a manera de una asimilación pasiva de esta, solo copiándola por medio de la observación y estadía en ésta. La segunda, la percepción generativa o *productiva* del mundo, conlleva la apropiación y asimilación de la realidad por medio de la recreación de esta, mediante la acción propia y espontánea de las capacidades –y potencialidades- tanto intelectuales como emocionales. Es decir, la percepción productiva del mundo requiere la apropiación del mundo y la realidad, por medio de la interacción del individuo con éstos, mediante el despliegue de las potencias y capacidades del individuo. En palabras de Fromm (1957), *recrea y vivifica* la realidad por medio de lo que él es en potencia y en acción, apropiándose del mundo mediante el despliegue de su humanidad específica.

Estos conceptos de *productividad*, *orientación productiva* y *percepción generativa o productiva*, –que serán nuestro eje central de vinculación con la educación musical y las OIJ- si bien devienen de un principio de individualidad, el de *ser para sí*, para poder ser *él mismo*, requiere también la vinculación del individuo con su mundo, y con el resto de los hombres (Fromm, 1957). Si bien la *productividad* partirá de un profundo autoconocimiento, y de la realización de las potencialidades únicas que le son propias, esta

finalidad del hombre, nos dice Fromm (1957), no puede cumplirse en un estado de desvinculación con el mundo exterior. De hecho, para Fromm (1957), la *productividad* es un elemento cuya finalidad, partiendo del individuo, es la de vincular a éste con el mundo. Concibiendo el *amor productivo*, como algo que deviene de la realización de las potencialidades de cada individuo, éste será entendido no ya como un fenómeno que trasciende al hombre, algo que le es dado como gracia desde el exterior, o como poder superior que desciende sobre él, sino como algo que de él nace, de sus particularidades y de la realización de lo que significa ser él mismo. En otras palabras, el amor en la ética humanista, está vinculado a la productividad de cada individuo, al despliegue de lo que él es. Así, el amor para Fromm (1957) no es un deber, o valor y/o experiencia abstractos que se le hayan impuesto, sino un despliegue de el mismo, de su poder, capacidades y unicidades, por medio de las cuales se vincula y relaciona con el mundo, haciéndolo realmente suyo.

De esta manera, se nos presentan (Fromm, 1957) más específicamente distintas formas de relación con el mundo, teniendo como eje la orientación *productiva*. Para Fromm (1957), la existencia del hombre lo lleva a relacionarse de una u otra manera con el mundo. Ya sea a través de la adquisición y asimilación de objetos, o de la relación con sus semejantes. No importa el tipo de orientación que el individuo tenga –*productiva* o no-, el ser humano ha de relacionarse con la realidad que le rodea. El proceso de adquisición o asimilación de objetos –al que Fromm denomina proceso de asimilación-, brinda dos posibilidades de relacionarse con estos: que los reciba o los tome de una fuente exterior, o produciéndolos por medio de su esfuerzo y trabajo. Así mismo, en el proceso de *socialización* –el proceso por el cual se relaciona con sus semejantes-, el ser humano tiene opciones: puede relacionarse con éstos mediante el amor o el odio, puede dominar o cooperar, puede buscar y crear sistemas autoritarios o de igualdad, y finalmente puede elegir entre la libertad y la elección o la opresión y la sumisión (Fromm, 1957). Con cualquiera de estas opciones, el hombre se relacionara de alguna manera con el mundo, así como con la percepción *generativa* o *productiva* percibirá el mundo. La diferencia estriba en que manera percibirá y/o se relacionara con estas realidades.

Para Fromm (1957), la asimilación de objetos por medio de la producción de éstos gracias al esfuerzo y el trabajo, conlleva a la realización de las potencias y cualidades que hacen al individuo plenamente humano, más aún, lo hacen plenamente *él*. En contraposición, la asimilación *pasiva* de objetos que toma o le son dados desde fuera, se contrapone a una percepción generativa del mundo, y a una *orientación productiva*. Así mismo, en el proceso de socialización, la elección de la cooperación, el amor, la igualdad, la libertad –y la elección que esta conlleva- sobre la dominación, el odio, la opresión y la sumisión son formas de relación con sus semejantes que conllevan la realización de sus cualidades, potencias y energías que le son propias. Cada una de estas elecciones que el individuo hace para relacionarse con su entorno, las cosas y sus semejantes, son una muestra del tipo de orientación que guía su existencia y carácter.

Hasta este punto, podemos encontrar ya una gran cantidad de convergencias y puntos de encuentro entre la concepción ética y humana de la *productividad* de Fromm (1957) y las referencias teóricas que se han desarrollado hasta ahora respecto a las OIJ.

En primera instancia, esta concepción del hombre, su relación y vinculación con el mundo, así como el de *productividad* en relación con las potencialidades propias, encierra en sí un estrecho lazo con las teorías de Maslow (1971) y Rogers (1964). Tanto en el caso de las *personas autorrealizantes* (Maslow, 1971), como en la concepción de la persona *plenamente funcional* (Rogers, 1964), las similitudes y convergencias con la *orientación productiva* que nos propone Fromm (1957) son de importancia. La realización y despliegue de las capacidades, potencialidades y energías propias, encuentran un eco importante en las características de las personas *autorrealizantes* (Maslow, 1971), así como una ética que deviene del interés del individuo y sus unicidades y complejidades (Fromm, 1957), tiene una resonancia importante en la teoría de Rogers (1964) en lo que respecta a la madurez de la persona y su transición a un individuo *plenamente funcional*.

Así mismo, el concepto de *productividad* propuesto por Fromm (1957), tiene paralelismos y encuentros importantes con el de *creatividad*, tanto en la teoría de Rogers (1964), como en la de Maslow (1971). Mientras que Rogers (1964) nos define de una manera general la creatividad como una tendencia o pulso interno del individuo hacia el crecimiento y a expandirse, y al mismo tiempo como una dinámica de relación con todo; Maslow (1971) la

propone como una cualidad integradora del individuo, de la mayor importancia para la posibilidad de la *autorrealización*. Podemos ver en estas dos concepciones de la creatividad, una gran cercanía con la *productividad* de Fromm (1957). Ya sea la concepción de Rogers de creatividad como tendencia a crecer y expandirse, que para Fromm no es otra cosa que la realización y despliegue de la totalidad de las potencialidades propias, o la concepción de Maslow, de la creatividad como cualidad integradora del individuo, tienen una estrecha relación, cercanía y paralelismo con la propuesta que Fromm hace sobre el hombre, su existencia, significado, finalidad y posibilidades, así como las implicaciones éticas de ésta.

En este contexto, los conceptos de *creatividad primaria*, y el de *creatividad secundaria* propuestos por Maslow (1971), convergen de manera importante en la perspectiva de Fromm (1957). Su importancia radica no solo en las equivalencias y aportaciones mutuas que ambas teorías hacen, sino en que es en este lugar donde encontramos sus aplicaciones prácticas en nuestro trabajo, y su relación más cercana con las OIJ.

La *creatividad primaria* de la que nos habla Maslow (1971) – y que tratamos anteriormente –, entendida como una apertura que el individuo tiene hacia sí mismo y su entorno, como una forma distinta y creativa de entender y percibir la realidad, tiene mucho en común con las condiciones que Fromm (1957) concibe como necesarias para la *productividad*, y la ética que de ésta y su orientación devienen. Estas condiciones, son el profundo conocimiento de sí mismo, de sus capacidades, condición, rasgos y potencialidades. Todas estas, tienen cabida en esta *creatividad primaria* (Maslow, 1971), concebida como un estado de apertura hacia uno mismo, y la realidad que lo rodea. Como hemos visto también, esta *creatividad primaria* –como el mismo Maslow lo señala–, tiene una íntima relación con la educación artística, y musical. A través del hecho estético, que requiere la atención activa del escucha, o del musical, que requiere una completa presencia en el *aquí y el ahora* (Maslow, 1971), tanto el hecho musical y estético como la educación y enseñanza de ambos, se nos presentan cercanamente relacionados con las teorías y perspectivas de Fromm (1957) y Maslow (1971).

De manera similar, el concepto de *creatividad secundaria* (Maslow, 1971) tienen una estrecha relación con la *productividad* (Fromm, 1957). Al ser la *creatividad secundaria*, un

concepto que tiene que ver con la concreción y realización de las posibilidades generadas por la *creatividad primaria* a través del esfuerzo y el trabajo (Maslow, 1971), es de gran ayuda para entender y vincular la teoría de Fromm. Al concebir éste la *orientación productiva*, como una actitud de relación con el mundo, que tiene como finalidad y orientación principal la concreción y realización de las potencialidades inherentes de cada ser humano, a través del trabajo y el esfuerzo productivos, la concepción de Maslow (1971) decanta de manera natural en el concepto de *productividad* de Fromm (1957). Así, el esfuerzo y el trabajo que tienen como fin la *productividad*, tienen eco no solo en la *creatividad secundaria* de Maslow, sino – como se señaló anteriormente con la *creatividad secundaria* – con el quehacer musical, su práctica y educación.

En este contexto, el del esfuerzo y trabajo productivo con la finalidad de realizar y desplegar las potencialidades propias, el análisis que se hizo respecto al logro, trabajo y esfuerzo en el fenómeno musical y su enseñanza (Swanwick, 1979) es de importancia. Concibiendo el logro, según Swanwick (1979), como la sensación de satisfacción a partir de la superación de un problema musical, del dominio de una habilidad, o del súbito entendimiento de un pasaje musical o un concepto, podemos vincularlo con la *productividad* que nos propone Fromm (1957). Esta superación de un problema, entendimiento, dominio de una habilidad o demás formas del logro musical, podría ser entendida como resultado no solo del esfuerzo y trabajo productivo, sino del despliegue de las potencias y cualidades intelectuales, físicas e incluso emocionales del individuo.

De esta manera, las OIJ, a través del ejercicio de la práctica del hecho musical y su enseñanza, pueden ser entendidas como lugares de encuentro de los individuos con las creatividades propuestas por Maslow (1971), y con la *productividad* (Fromm, 1957). A través de la relación con el fenómeno estético, y el hecho musical, podrían contribuir a la práctica de la contemplación y el autoconocimiento. Así mismo, se pueden presentar como lugares y entornos, donde a través de la practica musical, hacen uso y despliegue de sus potencialidades inherentes, de sus energías y capacidades (Swanwick, 1979).

Igualmente, pueden ser entendidas como lugares en cuyo entorno se promueve la práctica de esta *percepción generativa* de la realidad, es decir una percepción con una *orientación productiva*. Las OIJ como lugares donde los individuos no solo asimilan o entiende la

realidad de manera pasiva, como una copia de la realidad externa, sino donde a través del esfuerzo y el trabajo, y del logro musical –entendido según Swanwick- logran reconstruirla y *vivificarla* mediante el uso y realización de sus capacidades. En otras palabras, lugares en los que invirtiendo sus fuerzas y capacidades, crean y recrean no solo la música, sino su percepción de ésta.

En lo que respecta al contexto social, específicamente el que exploramos por medio de la teoría de Freire (1981), la perspectiva de Fromm (1957) también nos brinda puntos importantes de encuentro con ésta. Si bien la *productividad*, la *orientación productiva* y la ética y arte de vivir que de éstas se genera, devienen de un principio de individualidad, Fromm (1957) también señala la estrecha e importante relación de éstas con sus semejantes. Para Fromm, el despliegue de la productividad –si bien generada de un íntimo conocimiento de su individualidad- es imposible en el aislamiento y la desvinculación. El hombre por y para la productividad, ha de vincularse y relacionarse con sus semejantes. Aquí, vemos la primera simetría con la pedagogía de Freire (1981): el hombre ha de aprender con otros hombres. Así mismo, advierte Fromm (1957), el hombre ha de escoger en qué manera ha de socializar y vincularse con el mundo y sus semejantes. La *orientación productiva* en un individuo, buscara una relación tanto con la realidad como con los otros hombres, en la que pueda realizarse, cumplir su potencialidad, desplegar sus energías. Elegirá, señala Fromm, el amor *productivo*, en lugar del odio, la cooperación sobre la dominación, la igualdad sobre el autoritarismo, y la libertad y la elección sobre la opresión (1957). Estos señalamientos nos permiten vincular íntimamente las concepciones de Fromm (1957) y Freire (1981). Como nos dice Freire, la educación deviene de la cooperación, de un descubrimiento y creación libre del mundo, en solidaridad, dialogo, horizontalidad y amor, todas estas características, van de la mano con lo que Fromm enuncia (1957) respecto a las vinculaciones con el mundo y sus semejantes de la *orientación productiva*.

Como vimos en apartados previos, todas estas características comunes, tanto a la teoría de Freire (1981), como a la perspectiva humana y ética de Fromm (1957), estarían presentes en algún grado en las dinámicas y relaciones al interior de las OIJ. Así, a través de los trabajos de Wald (2011), Sánchez (2007), Perfetti (2002), Rivera (2012), Muiños (2010) y

Leme (2007), hemos podido vislumbrar las características de diálogo, horizontalidad y cooperación como elementos centrales a las dinámicas de aprendizaje en las OIJ.

Como hemos podido observar, la perspectiva de Fromm (1957), respecto al hombre, sus problemas básicos, la *productividad* y una ética basada en la respuesta a éstos, tienen una relación cercana con las teorías y perspectivas que se han utilizado en este trabajo. Así, podemos considerar que de alguna manera la teoría de Fromm, encierra en sí, de manera muy general, los conceptos que tanto Maslow (1971), Rogers (1964), Freire (1981), Swanwick (1979) y todos los trabajos respecto a las OIJ puntualizan y desarrollan. De esta manera podemos entender nuestra fundamentación teórica como un contexto general – enmarcado por la teoría de la ética humanista de la *productividad* de Fromm – que se desglosa en contextos específicos desarrollados y puestos en conversación por distintas teorías y autores. Lo que significa el trabajo de Fromm (1957), es una puntualización de estas observaciones, y formularlas en un principio ético, en una orientación que abarca las premisas básicas de la condición humana, intentado dar respuesta a éstas a través de la tradición de la ética humanista, centrada en el individuo en su totalidad, mediante el concepto de *productividad*. Un concepto no solo central a la teoría de Fromm (1957), sino que está presente mediante convergencias y simetrías en el resto de nuestros autores. La aportación de la obra de Fromm, para este trabajo en particular, no solo es la de un contexto general que vincula e interrelaciona las partes, sino la de una concreción práctica muy clara: el arte de vivir. En otras palabras, presentarse como una opción al lugar y la finalidad que se le ha dado al hombre en la sociedad moderna (1957). Una visión que permita hacer frente a “*la ausencia de alegría y felicidad genuinas que prevalecen en el proceso de vivir*” (Fromm, 1957). En esta concreción de una *orientación productiva*, hemos analizado de manera general a través de Fromm, y de manera más específica a través del resto de nuestros autores, las cualidades, dinámicas, formación y aprendizajes relacionados tanto con la educación musical en general, como con las OIJ en específico.

CAPÍTULO III

Metodología



Alumno de la SJT esperando en la entrada de las instalaciones. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

Para esta investigación se ha utilizado una metodología basada en un enfoque cualitativo, a partir del modelo de un estudio de caso, más específicamente de un estudio de caso *intrínseco*, según la metodología propuesta por Stake (1998). Entendiendo por estudio intrínseco de caso, el que Stake nos presenta como aquel que tiene un interés particular en un objeto o fenómeno dado, atendiendo a su unicidad, particularidad y condiciones únicas que le dan forma. De esta manera, el estudio está centrado en un interés por el fenómeno mismo y las condiciones que le son propias, teniendo como objetivo conocer lo que sucede a su interior, sin finalidades de generalización del conocimiento que se genere. Siendo este el marco, es decir, un modelo de investigación predominantemente cualitativo, en el que su finalidad y fortaleza es la de examinar en profundidad un caso en su contexto real (Yin, 2006), la investigación se llevó en torno a las orquestas infanto-juveniles de la Sinfónica Juvenil de Tijuana (SJT) y el Núcleo de Aprendizaje Musical de Playas de Tijuana (NUCAM) como caso único de estudio.

Dentro de la tradición de los estudios de caso, la presente investigación, por la naturaleza del caso y su contexto, se inclina por la tradición metodológica “humanista” de los estudios de caso, es decir aquella que enfatiza la observación participativa, y un compromiso con el trabajo de campo, mientras prioriza lo particular sobre lo general. De esta manera, definiendo un caso, según Smith (Stake, 1998), como “un sistema acotado, con lo que se insiste en su condición de objeto más que de proceso”, el trabajo pretende acotar el nuestro objeto de estudio, para así poder entenderlo de la manera más completa posible.

La selección del estudio de caso como modelo metodológico de investigación, se hizo a partir de la naturaleza de nuestro objeto de estudio, así como de la naturaleza exploratoria de nuestros objetivos y preguntas de investigación. Dado que el estudio de caso es pertinente según Yin (2006) cuando una investigación y sus preguntas pretenden responder interrogantes descriptivas o explicativas -¿Qué sucede?, ¿Cómo o porque sucede? – como es el caso de nuestras, se encontró afinidad entre nuestros propósitos de investigación, y los medios que el estudio de caso como modelo nos ofrece.

Se considera necesario hacer énfasis en la naturaleza de la investigación, en particular aquella enmarcada por el estudio de caso, es decir, el propósito de conocer a fondo y en profundidad como es que funciona nuestro objeto de estudio, sus procesos, sus dinámicas y

particularidades. Como Stake propone, habremos de aproximarnos a nuestro objeto de estudio buscando “*destacar las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales.*” (Stake, 1998). Esto, dentro del contexto de su entorno cotidiano, de su realidad y sus finalidades.

Finalmente, la elección de un estudio de caso de tipo *intrínseco*, se hace por las particularidades de su modelo, su finalidad de aprendizaje respecto al objeto y fenómeno. Como su nombre lo indica, su interés es intrínseco al caso y sus unicidades. Un rasgo concreto de este modelo, es el que no pretende la generalización de sus resultados, sino más bien la particularización, la comprensión del objeto.

Es importante destacar, lo que Parlett y Hamilton (citados en Stake, 1998) llamaron el “enfoque progresivo”, de los estudios de caso. Con este término se referían a la capacidad del modelo de reorientar la observación durante el proceso de investigación, con la finalidad de “precisar” o “sustanciar” sus significados, siendo de esta manera capaz de replantearse o incluso modificar las preguntas iniciales, si el caso así lo requiere.

3.1 Participantes

Los participantes de la investigación, han sido la totalidad de los alumnos y miembros de las dos orquestas infanto-juveniles que se estudiarán: La SJT y el NUCAM de Playas de Tijuana. Así también, como los directivos, maestros y padres involucrados en los proyectos. De esta manera la población comprende a 60 estudiantes del NUCAM Playas de Tijuana, 100 estudiantes de la SJT, así como una planta combinada de maestros integrada por 15 maestros para la SJT, y 5 maestros para el NUCAM de Playas de Tijuana, una coordinadora y un director, y una junta de padres en el caso de la SJT.

Es importante destacar el perfil de los participantes, especialmente el de los alumnos y miembros de las orquestas. Estos se encuentran en un rango de edad y escolaridad que va desde los seis años, hasta los 21, y desde nivel de primaria en educación básica, hasta estudiantes de universidad en el nivel superior. Aunque hay un número considerable de estudiantes e integrantes de las orquestas que se encuentran estudiando el nivel medio

superior y superior, el grueso de la población se encuentra distribuido entre los últimos tres años de primaria y la secundaria.

Los participantes para cada una de las técnicas de recolección de información propuestas son especificados en la exposición de cada una de estas.

3.2 Técnicas de Recolección de Información

Considerando a los participantes antes mencionados, la información fue recabada por las siguientes técnicas:

3.2.1 Observación participativa.

Enmarcado en el modelo de un estudio de caso, la observación se constituye como un punto de partida fundamental para la comprensión de nuestro objeto de estudio (Stake, 1998).

De esta manera, la observación que ha sido de carácter participativa, es una de las fuentes principales en la investigación, pretendiendo conocer a través de la interacción y observación de las orquestas y sus participantes, la forma en que estas se comportan. Como menciona Stake (1998), la observación da cuenta de la historia de estas comunidades, y la observación registra los acontecimientos para ofrecer una “descripción relativamente incuestionable”, para posteriormente ser analizada.

Es importante establecer que mientras que la observación cuantitativa se ocupa en establecer y desarrollar datos clasificados que puedan llevar a una covariación sustancial, la observación cualitativa, a la que este trabajo se adscribe, pretende dar cuenta de episodios y sucesos con una relación única que entrelazados puedan formar una historia y una descripción única del caso (Stake, 1998).

Como herramienta de la observación participativa y de recopilación de datos, se utilizó una bitácora de observación que se llevó a cabo en sesiones de ensayos, conciertos, clases, y demás actividades relacionadas con las comunidades. Esta bitácora pretende dar cuenta de los momentos, procesos y sucesos más relevantes durante la observación, dar fe de los

participantes, sus historias, la forma en que se desenvuelven y desarrollan. La bitácora comprende dos tipos de entradas:

Descriptiva: Se da una descripción del suceso y los participantes, así como del contexto de este. Una narración de lo sucedido.

Analítica: Se contextualiza esa narración dentro de nuestros objetivos. Se le tratará de brindar de contexto y significado para la investigación. ¿Qué significa? ¿Con que se relaciona?

3.2.2 Grupos de discusión.

Definiendo un grupo de discusión o grupo focal como *“una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es un objeto de investigación”* (Aignerren, 2002), el presente trabajo consideró esta técnica como eje central de la obtención de datos de carácter cualitativo.

La decisión de considerar esta técnica como central para el trabajo, parte de la posibilidad que esta nos brinda – a diferencia de otras técnicas- de generar información socialmente construida, y de conocer el fenómeno a profundidad (Aignerren, 2002).

A diferencia de la entrevista individual, la técnica de grupos de discusión nos permite un contexto en el que los participantes elaboran y recrean grupalmente su realidad y su experiencia en el mismo contexto social y cultural en el que estas se dieron. Así mismo, tiene la ventaja de retroalimentar en el proceso a los participantes, mediante la convergencia de experiencias similares –o encontradas-, que nos llevan a una información más rica y profunda (Aignerren, 2002).

De esta manera, el uso de los grupos de discusión encaja perfectamente con el objetivo de profundidad y carácter holístico de los estudios de caso. Como Aignerren (2002) nos señala, nos permite vislumbrar vivencias, experiencias, valores, costumbres y relaciones propias del ambiente de una subcultura, *“traducidas al lenguaje de una cultura total de la cual la primera forma parte”*.

En este contexto, los cuatro grupos de discusión utilizados en esta investigación quedaron de la siguiente manera:

Alumnos.

En este grupo de discusión se buscó información respecto a los aprendizajes y competencias relacionadas a su estadía en la orquesta, su experiencia en ésta, y su percepción de comunidad. Se contó con una guía semi-estructurada:

- Aprendizajes y competencias relacionadas a su estadía en la orquesta.
- Capital cultural previo y posterior a la experiencia en la orquesta.
- Aprendizajes musicales.
- Aprendizajes sociales.
- Aprendizajes personales.
- Percepción de comunidad en las orquestas.

El grupo de discusión de alumnos quedó conformado de la siguiente manera:

- Catorce alumnos (8 SJT, 4 NUCAM y 2 ex-integrantes)
 - 8 alumnos de la SJT.
 - 4 alumnos del NUCAM.
 - 2 exintegrantes de la SJT.

Coordinadores y directores.

En este grupo de discusión se buscó información respecto a la valorización del desarrollo y proceso de los objetivos y logros, así como de una evaluación cualitativa de los aprendizajes, dinámicas y trayecto tanto de las orquestas como de los alumnos. Se contó con una guía semi-estructurada:

- Valoración del desarrollo de los objetivos y logros.
- Trayecto de los proyectos.
- Evaluación cualitativa de los aprendizajes.

El grupo de discusión quedó conformado de la siguiente manera:

CAPÍTULO III: Metodología

- Nueve directivos
 - 1 Director artístico y musical (el mismo para ambos proyectos).
 - 2 padres-coordinadores del NUCAM.
 - 6 miembros de la junta directiva de padres de la SJT.

Padres.

Se buscó conocer el entorno socio-cultural y económico de los alumnos que atienden a las orquestas, así como también una valorización del trayecto de la orquesta, comunidad y los aprendizajes de sus hijos. Se contó con una guía semi-estructurada:

- Entorno socio-cultural y económico.
- Capital cultural.
- Valorización de los resultados y el trayecto de los muchachos en las orquestas.
- Percepción de comunidad.

El grupo de discusión de padres quedó conformado de la siguiente manera:

- Quince padres
 - 9 padres de la SJT
 - 6 padres del NUCAM

Maestros.

Enfocado en la valorización del desarrollo y proceso de los objetivos y logros, así como de una evaluación cualitativa de los aprendizajes, dinámicas y trayecto tanto de las orquestas como de los alumnos. Se buscó información específica respecto a las formas en que se presentan los aprendizajes. Se contó con una guía semi-estructurada:

- Valorización de los objetivos y logros, así como de su desarrollo.
- Evaluación de los aprendizajes. Posibilidades.
- Dinámicas al interior, procesos de aprendizaje.

El grupo de discusión quedó conformado de la siguiente manera:

- Siete maestros
 - 3 maestros de la SJT.
 - 4 maestros de la SJT y NUCAM.

Todos los grupos de discusión se llevaron a cabo en las instalaciones de la SJT en horarios posteriores a las clases, y fueron audiograbados y transcritos para su posterior análisis con el software Atlas.ti

3.2.3 Entrevistas semi- estructuradas.

Las entrevistas semi-estructuradas fueron consideradas dentro de nuestro modelo como una técnica de apoyo o contingencia, es decir, fueron utilizadas solo en caso de considerar necesario profundizar algún tema en particular que haya sido derivado de los grupos de discusión, o en el caso de requerir información que en estos no haya sido cubierta. Fue el caso de la información relacionada con experiencias cumbre (Maslow, 1971), que al no encontrar información suficiente en los grupos de discusión, fue necesario utilizar dos entrevistas semi-estructuradas con alumnos específicos: aquellos con más tiempo en las orquestas.

Las entrevistas se adscribieron al modelo semi-estructurado, consistiendo este en la libertad de conducir la entrevista de un modo abierto y flexible, sin un guión preestablecido, sino una guía de lo que de la entrevista se pretende conocer. Como indica Brenner (2006), tiene la ventaja de poder construir la entrevista durante esta, construyendo nuevas preguntas basadas en las respuestas de los participantes, profundizando así en la información.

Basada en el modelo etnográfico, que intenta comprender el contexto social y cultural de los participantes, las entrevistas buscaron entender el punto de vista, su relación con el proyecto, y su experiencia en tornos a experiencias cumbre.

En lo concerniente a los participantes, estos fueron dos alumnos de larga estadía en la SJT, ambos de nivel avanzado. Las entrevistas fueron realizadas inmediatamente después de la participación de los alumnos en conciertos como solistas y recitales individuales, siendo

ambas audiograbadas y posteriormente transcritas para ser analizadas con el software de análisis de contenido Atlas.ti.

3.3 Análisis de Resultados

Finalmente, tras la recolección efectuada por medio de las distintas técnicas, la información fue analizada y triangulada, para poder inferir las conclusiones y resultados pertinentes. La información proveniente tanto de los grupos de discusión como de las entrevistas semi-estructuradas, y la bitácora, fue analizada en base a las transcripciones, triangulando la información a través de una codificación deductiva a partir de la teoría.

Para el análisis, se utilizó el método de análisis cualitativo de contenido, partiendo de una codificación deductiva de los contenidos. La codificación deductiva se hizo a partir de la teoría utilizada en nuestro marco teórico con el método de análisis de contenido, y con la ayuda del software Atlas.ti.

La información fue así – a través de la codificación deductiva- triangulada cruzando la información obtenida de las diversas técnicas, complementando así los datos de observación participativa, con la profundidad de la información socialmente construida de los grupos de discusión, y las puntualizaciones de las entrevistas semi-estructuradas.

CAPÍTULO IV

Resultados



SJT en concierto en el Centro Cultural Tijuana con el colectivo electrónico *Nortec*.

Fotografía: Álvaro Hipólito

Un jardín de senderos que se bifurcan

A manera de prólogo a este apartado de resultados, y a manera de una muy útil analogía, la alegoría al cuento de Borges nos presenta una imagen que nos permitirá entender mejor, y seguir más fácilmente los caminos y senderos que se bifurcan en estos resultados.

Caminos que se bifurcan, porque los resultados que aquí se presentan no son una simple lista o enunciación de capacidades o adquisiciones que se dan o presentan de manera lineal. Por el contrario, los aprendizajes, dinámicas, factores, medios y vías de éstos que aquí se presentan como resultados son, precisamente eso, senderos que se bifurcan.

Diversidad de posibilidades de aprendizajes, y medios para que estos se den, que surgen en la actividad musical, en la complejidad que significa un organismo como una orquesta, y más aún, la complejidad de una orquesta que enseña. Así, estos aprendizajes, y las formas en que se dan y generan éstos, se presentan como un cúmulo de senderos que se intercomunican, que se visitan y revisitan, que se cruzan una y otra vez para generar nuevos caminos y nuevas posibilidades. Así, la diversidad de los aprendizajes y sus vías se visitaran e interconectarán unos a otros, incluso a través de los distintos apartados, siendo considerados más de una vez y de manera complementaria por las diversas teorías que conforman nuestro marco teórico.

De esta manera, los aprendizajes y las vías aparecen como eso, un jardín donde estos aprendizajes son los frutos, y se conectan por diversos senderos, nodos donde los caminos y senderos se enriquecen.

Así, esta no será una narración lineal. Será, un poco como el interior de una orquesta, una narración difícil, viva, pero cuyo resultado es por eso mismo mucho más complejo y, esperamos, más bello.

A manera de los motetes, esa extraña, prolífica y rica primera forma musical polifónica, esta narración podrá ser compleja, llena de un contrapunto constante entre los aprendizajes,

CAPÍTULO IV: Resultados

con melodías que entre sí se comentan y enriquecen, con textos diversos enriquecidos no solo por la complejidad de su música, sino por su propia intertextualidad.

En un universo de símbolos y tiempo, como es una orquesta, y la propia música, la frase de Borges respecto al jardín de los senderos que se bifurcan, resulta no solo útil, sino de alguna manera, una admonición de lo que puede ser.

“Un laberinto de símbolos -corrigió-. Un invisible laberinto de tiempo. “

J. L. Borges

Quizá la mejor manera de introducir este capítulo, es el de dar –en la medida de lo posible- una breve semblanza de lo que son, de lo que ocurre, de lo que hacen, y como es que funcionan estas orquestas infanto-juveniles. A manera de resultados, se deja aquí una entrada de la bitácora de observación que narra un día en la vida de la Sinfónica Juvenil de Tijuana (SJT): Uno de sus conciertos de final de temporada. Esta breve narración –fruto y testimonio de la observación participativa-, funciona como una pequeña ventana a estos proyectos y sus actores. Cómo viven aquello que aprenden, enseñan, practican, y que en última instancia les da no solo su razón de ser, sino lo que en principio los hizo converger y concertar: la música.

Bitácora de observación. Domingo 7 de octubre del 2012, Centro Cultural Tijuana

“Faltan 15 minutos para la una de la tarde, voy entrando al Centro Cultural Tijuana (CECUT). La orquesta (Sinfónica Juvenil de Tijuana, SJT) esta citada para ensayo general de 1:00pm a 4:00pm. Al llegar a la sala de conciertos, me encuentro con varios de los muchachos integrantes de la orquesta, algunos de ellos llegaron incluso desde el mediodía, están caminando por el teatro, corredores, camerinos, en grupos con sus instrumentos en mano. Se escuchan pláticas respecto a las expectativas del concierto, o algún pasaje orquestal particularmente difícil. El director, la coordinadora y muchos de los papas, se encuentran también ya trabajando en los preparativos. Al entrar al escenario, están ya puestas las 51 sillas, los atriles, y se encuentra montada toda la sección de percusiones. Muchos de los padres, están desde el día de ayer, y la mañana de hoy, trayendo tanto las sillas, atriles, percusiones, como implementos de utilería para el concierto: proyectores, luces, micrófonos, etc.

El ensayo marcha bien, aunque como es costumbre hay unos minutos de tensión a la mitad de la primera parte del ensayo. Al oboísta, la flauta, y a la sección de violas, se les pasan un par de entradas. El director tiene que cambiar el tono amable por uno más serio “el concierto es en un par de horas”, se necesita concentración.

Son las 2:45 pm, se da un receso a los muchachos, no se les quiere cansar antes del concierto. Quince minutos para platicar, tomar café, ir a los camerinos, etc. Al bajar se puede percibir que empiezan las marchas forzadas en la organización: Papás pasando con implementos de utilería, vestuario, charolas de comida, platos, algunos otros buscando boletos de última hora, otros más en contacto con los representantes del CECUT y el encargado de ujieres. Los padres prepararon un refrigerio para el receso: fruta picada, yogurt, café y aguas naturales de sabores. Durante el receso se empiezan a repartir el vestuario temático para el concierto de hoy: túnicas jedi alusivas a Star Wars. Al ser un concierto temático del aniversario de “Star Wars” en el que se tocara la música original de John Williams para la trilogía, por petición de los muchachos se acordó que la orquesta estaría caracterizada como un orquesta “Jedi” y el director como “Luke Skywalker”. Para esto, los papas cooperaron para comprar la tela. Los trajes fueron confeccionados, por la mamá de una de las clarinetistas de la orquesta que inició sus estudios musicales en el Núcleo de Playas de Tijuana y que posteriormente se cambió a la SJT. La emoción causada por las túnicas es palpable, poco a poco se empiezan ver músicos con una túnica y capucha color café en todo el CECUT. En este mismo lapso empiezan a llegar los integrantes de “Fuerza Rebelde/Base Tijuana”: Decenas de hombres y mujeres de diversas edades llegan caracterizados de personajes de la trilogía de “Star Wars”. Como parte de los preparativos del concierto, la SJT contacto a este grupo de seguidores de la trilogía para interactuar con el público y la orquesta durante el concierto. La agitación en los camerinos es visible, los muchachos caracterizados en sus trajes, quieren fotos con los personajes.

A las 2:55 pm se da la llamada de aviso para reanudar el ensayo. Los camerinos se van vaciando rápidamente, dejando a los padres y miembros de apoyo de la SJT para ultimar los preparativos para la comida, y las necesidades de tramoya del concierto. De regreso en el escenario, transcurre el ensayo. Se repasan los pasajes más delicados de las obras, el director, ya con un tono más relajado da las últimas indicaciones. Algunos de los papas y maestros están sentados en las butacas del público para probar la acústica, y dar recomendaciones de sonido. Al terminar el

ensayo, visiblemente emocionados, aplauden a la orquesta. Antes de abandonar el escenario por última vez antes del concierto, el director se dirige a la orquesta, agradece a los padres, a los maestros, y a los muchachos por el esfuerzo, el trabajo y las horas de ensayo y estudio. “Si hay errores, hay errores, de eso se trata el escenario. Hoy vinimos a disfrutar, así que a divertirnos en el concierto.” Esa es la última indicación para la orquesta. Antes de que todos abandonen sus lugares, los padres avisan que la comida ya está lista y esperando.

La orquesta baja a camerinos, deja los instrumentos, y se disponen a comer. El menú es variado, tres tipos de lasagna, dos ensaladas verdes, pechugas de pollo asadas, ensalada de pasta y de postre fruta picada. Toda la comida fue elaborada por los padres, y es servida por los mismos. La fila para servir es larga pero continua, y la frase “la ensalada es obligatoria” se escucha reiteradamente. Hay tres horas entre las 4:00 pm –hora en que termina el ensayo general- y las 7:00 pm en que inicia el concierto. Durante este tiempo los camerinos son una gran reunión social. Alumnos, director, maestros, padres, amigos de la orquesta y miembros de “Fuerza rebelde” comparten el espacio. Se conversa, los muchachos juegan, caminan por el CECUT, algunos otros ensayan con sus secciones. Los grupos de conversación son de lo más heterogéneos, los hay con padres y alumnos, maestros y padres, alumnos mayores platicando con los más chicos. Son tres horas de relajamiento. La directora de la junta de padres, baja a los camerinos a avisar que la función está agotada desde hace dos horas. Celebración general, pánico de último minuto para aquellos que olvidaron comprar algún boleto para un familiar o amigo. La directora da unas palabras, agradece a todos por la venta de boletos.

Son las 6:30 pm. Faltan 20 minutos para abrir las puertas del teatro y dejar entrar al público. Se da la primera llamada en camerinos. Las cuerdas empiezan con el ritual de afinación. Comienza a sentirse el nerviosismo y la expectación. Algunos están dando un último repaso a algún pasaje complicado.

Se han abierto las puertas del teatro, se da la última llamada en camerinos. Se empieza a subir al área de escenario. Se escuchan deseos de buena suerte en todos lados. Se ha dado la tercera llamada en el teatro, los músicos –alumnos y algunos

maestros invitados a tocar a lado de sus alumnos- estamos concentrados en las dos entradas al escenario, solo esperando la llamada para entrar. Se les ve a los muchachos visiblemente emocionados, nerviosos, expectantes. Hay una cierta comunión difícil de explicar: aquella que se da entre dos o más personas a punto de salir al escenario, tiene algo de complicidad, de nervios, expectación, pero también algo de fraterno y solidario. Antes de que salga la orquesta, sin estar al tanto de esto, sale una guardia de personajes de la trilogía al escenario para escoltar nuestra entrada: guardias imperiales, “storm troopers”, sables laser y demás características de la saga desfilan ante nosotros para darnos la bienvenida y desearnos suerte. La sorpresa es grata, es recibida con bromas, aplausos por parte de la orquesta. Se nos da la llamada: es hora de salir al escenario. Justo antes de salir, dos alumnos de la SJT y del Núcleo respectivamente me desean suerte: “May the force be with you”, ambos son seguidores y fanáticos de la saga. El teatro está repleto, se escucha el aplauso. Tomamos nuestros lugares, se apagan las luces.

El concierto transcurre sin problemas. Mientras la orquesta toca se proyectan escenas de la trilogía acordes a la música en una pantalla. Al mismo tiempo, el grupo de “Fuerza Rebelde” caracterizados como personajes de las películas, interactúan con el público, la música y el programa. El aplauso al terminar, con un público de pie y visiblemente emocionado, lo disfrutaban todos: director, maestros, padres, directivos, y por sobre todo, los alumnos, esos jóvenes músicos que hoy tocaron juntos. “

4.1 Aprendizajes Musicales: Creciendo en la música

El subtítulo que acompaña este apartado, está inspirado en la transcripción del grupo de discusión de padres, en el cual uno de ellos nos habla respecto al desarrollo de su hijo en la SJT. Esta frase, “*creciendo en la música*”, no solo nos brinda una idea y nos proporciona una poderosa imagen respecto a los aprendizajes, sino que nos permitirá tener un hilo conductor para estos resultados. Concibiéndolos así, como un crecimiento, como algo que va de menos a más, los resultados respecto a los aprendizajes musicales serán presentados en una lógica de este crecimiento que los mismos padres nos presentan.

“... y a la hora que sea lo agarra y se acuerda de una pieza, la saca y entonces pues esa parte ha sido también para nosotros muy padre ver cómo ha crecido y como se ha desenvuelto en el instrumento.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

En este sentido, este apartado será una recolección de las evidencias de aprendizajes musicales, de la mano de la teoría que contextualiza nuestra investigación. Así, empezaremos por situar nuestros objetos de estudio en el universo de la educación musical, apoyándonos en el trabajo de Hargreaves, Marshall y North (2003) y Longueira (2011). Tras haber situado los aprendizajes, pasaremos a presentarlos de acuerdo a la categorización de Swanwick (1979), divididos en aprendizajes que tienen que ver con la adquisición propiamente de habilidades, aquellos relacionados con la audición, los que tienen que ver con la composición, la interpretación, y finalmente los que clasifica como “estudios de contexto”. Así, exploraremos las evidencias de aprendizajes musicales relacionados con el instrumento, habilidades aurales, lectoescritura musical, detección y desarrollo de talento, y algunos más teóricos como el estudio de la armonía e historia de la música.

4.1.1 Contexto: ¿Qué educación musical?

Así, es importante comenzar por establecer a que educación musical nos referimos cuando hablamos de estos resultados. Basados en las categorías que nos presenta Longueira (2003), estos resultados tienen que ver con la educación musical *para* la música, es decir, la

educación cuya finalidad y prácticas es la formación para la música, aquella que busca crear las capacidades y competencias requeridas para el desempeño musical de alto nivel. Si bien estos resultados tienen que ver también con la educación *por* la música, estos serán abordados en otros apartados.

De esta manera, los resultados que se presentan están estrictamente relacionados con los aprendizajes musicales, con estas capacidades y competencias relacionados con el quehacer musical y su desempeño. Este primer sub-apartado nos permite ubicar a estas orquestas en sus respectivos campos de acción dentro de la educación musical. A este respecto, la categorización y esquemas de Hargreaves, Marshall y North (2003) nos sirven como referencia para situar a nuestros objetos de estudio.

Así, en contraste con los conceptos de *currículo general*, y *currículo especializado*, nuestros objetos de estudio, se encuentran en el *currículo especializado* de la educación musical. Entendido como el currículo que tiene como finalidad el fomento y construcción de habilidades técnicas y artísticas necesarias para interpretación y producción musical, las orquestas han aportado evidencias que nos permiten considerarlas en esta categoría. Separado del *currículo general* por la especialización en la producción e interpretación, el *currículo especializado* es una equivalencia de la educación musical *para* la música, mientras que el *general* siendo una educación *por* la música, está más vinculado con el currículo utilizado en las escuelas del sistema de educación como materia general de música.

Si bien es necesario acotar que con sus debidas diferencias entre sí, y con la debida distancia de las instituciones de educación superior o conservatorios, estas orquestas, tanto la orquesta comunitaria del Núcleo, como la SJT, caen en la categoría del *currículo especializado*, debido a su enfoque en la interpretación, en la producción de musical, y en su enseñanza. Como lo señalan sus directivos y padres de la SJT, las prácticas de enseñanza, y los aprendizajes que los alumnos adquieren a través de sus años de estudio en la orquesta, les permiten a algunos de ellos, los que deciden continuar con la música como aspiración profesional, ingresar a instituciones musicales de educación superior:

“...Estábamos preparando muchachos que estaban decidiendo seguir con la profesión de músicos, y que tenían todos los elementos, o se les estaban dando todas las bases para que pudieran en algún momento dado, pues desarrollarse y seguir ellos con esa formación.” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

Ahora bien, para localizar más aún el área de la educación musical en la que se sitúan estas dos orquestas, es necesario acudir al “modelo de globo” de Hargreaves, Marshall y North (2003). En este se nos dan de manera muy específica, una serie de categorías en las que se dividen las oportunidades de educación musical. En este diagrama, las orquestas caen respectivamente en las categorías de formal, electiva y especializada en el caso de la SJT; y las de informal, electiva y especializada en el caso de la orquesta Núcleo.

En el caso de las categorías de “especializada” y “electiva”, ambas son compartidas. La categoría de especializada, está dada, como vimos anteriormente por el enfoque de sus prácticas en la producción y la interpretación. En el caso de la categoría de “electiva”, esta está dada por el hecho de que ambas orquestas forman parte de una educación no obligatoria, externos a la escuela y al sistema educativo.

Finalmente, las categorías de “formal” e “informal” están diferenciadas por la presencia de una evaluación o posibilidad de profesionalización de la música. Como vimos antes, la SJT señaló la posibilidad de profesionalización para sus alumnos, mientras que la orquesta Núcleo no dio ninguna evidencia de esto. Por esta razón, si bien las dos orquestas comparten la categorización de “especializada” y “electiva”, en lo que respecta a la evaluación y posibilidad de profesionalización, están en dos categorías distintas.

En lo que respecta a la evaluación también hay una diferencia, ya que la SJT contempla entre sus prácticas la evaluación a través de recitales individuales y exámenes con calificación:

“A mí me dijo una vez, el primer examen que él estaba me dijo, es que tu estás respirando mal, y es que estaba muy nerviosa, estaba como...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

“...el individuo tiene que tener una práctica en la soledad, guiada por un maestro y después tiene que salir a ser probada, en la individualidad, que son nuestros recitales...” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

De esta manera, nuestras dos orquestas quedan respectivamente situadas en las áreas señaladas por Hargreaves, Marshall y North (2003) como “instrucción para la ejecución de manera profesional”, con lecciones individuales de instrumento, en el caso de la SJT; y como “organizaciones comunitarias” para el caso de la orquesta Núcleo.

Una vez habiendo localizado, a través de los resultados y evidencias obtenidas, las categorías específicas de la educación musical en las que nuestros objetos de estudio se insertan, podemos empezar a enumerar los aprendizajes musicales de los que encontramos evidencia. Así, iremos desde las concepciones más básicas de los aprendizajes más sencillos, que se dan desde la entrada a las orquestas –la base de la pirámide-, hasta las concepciones y explicaciones más completas y detalladas de los aprendizajes más complejos, que requieren una estadía y compromiso mayor con los proyectos.

Empezando de lo general, lo primero que encontramos es precisamente eso, un marcado sentido, especialmente de los actores menos involucrados técnicamente en el proceso, de que sus hijos están aprendiendo “música”, o como algunos denominaron “música en general”. Quizás pueda parecer mínimo como resultado, pero aquellos padres de niños de nuevo ingreso – los actores o informante menos involucrados en el proceso directo de enseñanza aprendizaje, y menos familiarizados con la parte técnica o específica del quehacer musical-, si bien no conocen lo suficiente de los pormenores musicales de lo que sus hijos aprenden, están convencidos de que están de hecho aprendiendo música.

“...él va por un camino que yo no fui, ¿verdad?, entrenado, que a lo mejor ve, oye algo que yo desconozco y que a lo mejor no soy sensible a esos avances de aprendizaje, pero ya oyéndolos me digo, que cosas me estoy perdiendo de mi hijo que no las noto que no tengo esa cultura que estoy viendo aquí o aprender por medio de los muchachos.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Así mismo, nos dicen, sus hijos aprenden un tipo especial de música y de práctica musical, que les aporta un conocimiento musical que ellos consideran “general”, al mismo tiempo que les deja algo en un campo más específico:

“Bueno, en lo personal, usted sabe, yo sé de música algo, la orquesta les aporta a ellos disciplina, conocimiento musical, no nada más general, sino de una área de la música que es el área clásica...” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

De esta manera podemos ver como en sus aspectos más generales, los miembros de estas orquestas reciben una práctica y una educación musical con un grado de especificidad. Ahora bien, aún dentro de estas perspectivas generales de lo que se aprende en las orquestas, los grupos de discusión de padres y directivos, dejaron ver claramente una función más de éstas: la detección y desarrollo de talento.

4.1.2 Detección y desarrollo de talento.

Aunado a este aprendizaje “general” de la música, está la concepción, específicamente de los padres y los directivos, de que las orquestas son lugares que cumplen con dos grandes funciones, ligadas a los aprendizajes musicales: la de detectar el talento de sus hijos y los integrantes, y la de desarrollarlo. Si bien parece haber una ambigüedad respecto a la definición de la palabra talento entre éstos, está claro que se refieren a la detección de capacidades, y el desarrollo de éstas.

“Algunos de ellos, bueno, al menos yo en el caso nuestro pensábamos que aquí solamente entraban personas que ya eran pues talentosos ¿no? Y pues como le haces para saber si tu hijo lo es o no lo es, y se me hace muy bueno promover esto porque mucha gente debe de estar como yo, que pensaba que nuestros hijos pues nunca podrían entrar a este lugar porque ellos no sabían nada de música, pero me encanta que es una opción para que ellos puedan desarrollar, los que lo tienen que bueno, los que no lo tienen pues aunque no lo tengan pueden hacer algo aquí, eso para mí es la sinfónica, es un lugar muy importante para el desarrollo de nuestros niños.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Este mismo texto, nos permite inferir algo más: el hecho de que no se requieren conocimientos previos de música, o un talento especial o característico para entrar a estos proyectos. Es decir, las orquestas, son escuelas que preparan a los muchachos para eventualmente formar parte de las orquestas. La detección del talento, o de las capacidades, y más aún el desarrollo y construcción de éstas a través del tiempo. Lo dejan ver los padres, como testigos de primera mano en el desarrollo musical de sus hijos, pasando de una duda o escepticismo respecto al “talento” o capacidades musicales de sus hijos, a un disfrute del despliegue de estas por parte de sus hijos.

“...que tu hijo tiene talento, él estaba tocando el contrabajo y yo realmente a veces pensaba que no tenía talento (...) pero realmente pues a través del tiempo y de lo que ha visto, realmente tiene un verdadero talento y que podemos disfrutarlo y verlo desarrollar en algo que le gusta y lo hace con gusto y lo investiga y todas esas cosas y a mí me da dado mucho gusto de poderlo ayudar en esa esa área. De no ser por esta área pues no lo hubiéramos podido saber que tiene talento.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

4.1.3 Adquisición y desarrollo de habilidades.

Los siguientes aprendizajes musicales, los distribuiremos de acuerdo a la categorización de Swanwick (1979) respecto a las actividades relacionadas con el quehacer musical, y la enseñanza de estas. Así, los hallazgos de estos aprendizajes serán organizados en las cinco categorías que nos brinda Swanwick: Adquisición de habilidades, composición, audición, interpretación, y estudios de contexto. Así mismo, se incluyen categorías que si bien no se encuentran en el esquema propuesto por Swanwick, se encontraron en la investigación, y pueden ser subsumidas en alguna de las categorías. La primera de estas categorías propuestas, es la de las actividades que tienen que ver con la adquisición de habilidades, que serán puestas al servicio de la creación musical. En el caso específico de nuestro trabajo, se encontraron los siguientes aprendizajes relacionados con lo que Swanwick (1979) denomina “adquisición de habilidades”:

4.1.3.1 Aprendizaje Instrumental.

Por la naturaleza de las orquestas, eminentemente práctica, el primer aprendizaje en ser señalado en los grupos de discusión, fue el aprendizaje instrumental. Si bien con debidas diferencias en la calidad, y estado de avance, o con diferencias en la manera en que se practica y enseña, el aprendizaje instrumental está en la base de la pirámide.

“Lo que yo observo y creo que es, es un lugar donde niños y jóvenes pueden aprender música, aprender a tocar un instrumento, y a tocar en una orquesta...”

(Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)



Violinista de la SJT en recital de instrumento. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

Si bien puede parecer obvio e incluso simple, esta aseveración nos permite ver la importancia del aprendizaje instrumental, y entenderlo como el punto de partida y convergencia para los subsiguientes. Así, éste aprendizaje, desde sus primeras etapas – señalan los maestros- trae consigo una adquisición de habilidades, y desarrollo de capacidades. Específicamente nos dicen, habilidades de coordinación, y motricidad fina,

necesarias para dar los primeros pasos en el instrumento, y mismas que se desarrollan y afinan con el paso del tiempo.

“Claro y porque empieza con cosas tan sencillas como dice, motricidad, coordinación, oído, lectura...” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Como podemos ver, tan solo en este fragmento se ve ya la superposición de las categorías de Swanwick (1979) en los aprendizajes, es decir, el aprendizaje instrumental, esta también relacionado con los primeros pasos en otras habilidades, ya sea de lectoescritura musical, o de tipo aural, como es el desarrollo del oído.

Para poder entender, o dar una idea de la importancia que tiene éste aprendizaje para los alumnos de estos proyectos, es necesario entender la cantidad de tiempo que pasan con el instrumento, ya sea en clases, en ensayos, o en su estudio individual. Éste, se va desarrollando con la trayectoria del alumno, es decir va de menos a más en el transcurso en la orquesta, pero aun así, el testimonio de esta integrante de la orquesta, nos da una idea del peso que tienen el aprendizaje instrumental, y de la relación que forman con este:

“El lunes tengo ensamble de cellos allá en CAM, de 3:30 a 7 pues también hay como duetos o cosas así, martes tengo clase de cello en el CAM 50 minutos o 1 hora, o a veces se extiende más, hasta una hora y media, los miércoles tengo clase de cello también, tengo 2 clases de cello a la semana y también dura más o menos una hora una hora y media y después me vengo acá a la sinfo porque tenemos ensayo de orquesta...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Entendido en este contexto, el aprendizaje instrumental se convierte en la base de las orquestas, el punto de entrada y contacto con la orquesta, y un requisito indispensable, el puente entre el niño y/o joven y la música, la orquesta. También se convierte en el centro más importante del desarrollo musical del estudiante, su principal medio para una *musicalización* (Hemsey de Gainza, 2010), y desarrollo de sus capacidades musicales, siendo también punto de partida y llegada de otros aprendizajes, ya sea musicales, o de otra índole. Es al mismo tiempo, causa y efecto.

Uno de los elementos más importantes en éste desarrollo específico de habilidades, es el aspecto de la técnica, es decir la capacidad y dominio del instrumento, relacionado con la manera apropiada de tocar, los mecanismos correctos, y un desarrollo de herramientas específicas a cada instrumento. Esta parte del desarrollo técnico en el instrumento, es señalada de manera muy específica por los alumnos y los maestros, y de manera más general por los padres. Para los primeros, es una preocupación y una meta, algo de lo que se encuentran conscientes y que desean adquirir y cuidar. En el caso específico de los maestros, señalan o conciben la técnica como un punto de llegada, deseando dotar a sus alumnos de una cierta autosuficiencia en su instrumento, como producto de una buena técnica.

“...entonces también un poco buscar de alguna manera esa autosuficiencia, esa solvencia técnica, solvencia musical de que, o sea porque no siempre van a estar, no siempre voy a estar al lado de ellos toda la vida para ...”

(Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Así mismo, la técnica en el instrumento, considerada como el “bien” tocar, esa capacidad de ir adquiriendo capacidades, herramientas, mecanismos correctos y finalmente una mayor autosuficiencia, es vista como parte de un proceso hacía la musicalidad, o como lo entiende Hemsy de Gainza (2010), hacía la *musicalización*.

“Exacto, y luego viene algo más complejo como lo que dices tú, enseñas como hacer detaché, cómo hacer diferentes tipos de arcadas y luego autosuficiencia cuando el alumno ya puede usar todas estas técnicas que le das y saber cuándo aplicarlas, y luego viene la musicalidad y luego o sea crece, desde cosas tan sencillas....” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Ahora bien, desde las perspectiva de los alumnos, la cuestión de la técnica instrumental, también es algo que tienen muy presente, que conocen, y de lo cual aportan evidencias.

“...pues primero conoces tu instrumento y también depende mucho como del maestro ¿no?, hay unos que tocan más en lo técnico y hay otros que se enfocan más en que entiendas lo que estas tocando y que tú mismo desarrolles la técnica, porque

por ejemplo yo, mis primeras maestras de piano se enfocaron mucho en lo que era técnica y saber leer las notas y poner bien las manos, y todo eso...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Podemos apreciar como el “poner bien las manos”, discernido e interiorizado como un elemento técnico, da fe de que el alumno conoce la importancia de los mecanismos apropiados para tocar su instrumento. Al igual que los maestros, conciben la técnica como un conjunto de herramientas, y condiciones necesarias para poder “hacer música”.

“...como que primero aprendes las herramientas y ya después como hacer música.”
(Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

La cuestión de “hacer música”, la trataremos más adelante, ya que Swanwick (1979) la considera de tal importancia, que tiene su propia categoría. Es importante señalar, que en esta división categórica del quehacer musical, tanto la categoría de *Adquisición de habilidades* como la de *Literatura musical*, están al servicio de las tres categorías primordiales, que el señala son las que conllevan el hacer musical en sí: Composición, Audición e Interpretación.

Es importante señalar este paralelismo, entre la concepción de Swanwick (1979) de la adquisición de habilidades como categoría al servicio del quehacer musical –en el que cabe la interpretación-, y la concepción de los alumnos de que la técnica –una habilidad- es una herramienta para “hacer música” –interpretación-. Esta adquisición de habilidades técnicas, tiene para los alumnos también, el significado de un punto de llegada, de una meta. Es decir, al estar conscientes de que es necesaria una “buena” técnica para hacer música, es algo que desean, y por lo que se esfuerzan.

“Se siente muy bonito cuando un maestro te dice que tocas muy bien o que tienes una buena técnica, por ejemplo, esta vez que fui a Yucatán, una maestra que estudió en Julliard, que tocaba bien, era de Nueva York y dio una clase maestra y pues yo entre porque... antes a mi como que antes me daba mucho miedo entrar a las clases maestras porque pues todos van a estar viendo... pero pues, al fin y al cabo es una enseñanza para ti.

CAPÍTULO IV: Resultados

Estaba tocando y termine y dijo “ah, tocas muy bien tienes muy buena técnica”, y luego después salí y un maestro de chelo que también estaba ahí adentro dijo “¿quién es tu maestro? Y ya le dije y me dijo “ah, me gusta mucho tu técnica de mano derecha, no levantas el dedo como todos”. Se siente muy bonito que te digan que tocas bien, y es algo bueno que todo tu esfuerzo valió la pena. “(Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Finalmente, en lo que concierne al aprendizaje instrumental, está la cuestión de los logros en este terreno. Ofreciéndose como evidencias significativas de la calidad del aprendizaje instrumental en la SJT, los mismos alumnos nos enumeran algunos de sus logros en lo que respecta a su avance como instrumentistas. Entre otros, los que aquí seleccionamos son tres: Una alumna de chelo que al momento del grupo de discusión acababa de ser solista con la Orquesta de Baja California,

“Por ejemplo ayer que toqué en el CECUT con la OBC...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)



Alumna de violonchelo de la SJT tras concierto como solista con la orquesta.

Fotografía: Álvaro Hipólito

una alumna de piano que ganó un lugar en su categoría en la Bienal Internacional de Piano de Baja California,

“Pues yo en el piano, así yo digo el Bienal, porque ya como que un juez te vea y te reconozca que hiciste algo bien ya es como... bueno se siente bien, pues como ellos pues son jueces y me estaban acá... juzgando y pues decidieron que yo me ganara un premio...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

y finalmente, un flautista que presento un recital completo para flauta y piano:

“Ah, sí, la vez que toqué solo con la maestra A. aquí en la sinfónica, pues fue mi primer recital solo (...), y conseguí preparar cuatro piezas en un semestre para tocar...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

De igual manera los padres nos dan evidencia de este desarrollo de las habilidades en el instrumento, ya sea a través del repertorio que algunos de los alumnos tocan,

“Mire, ahorita el chico está estudiando saco el concierto de Rachmaninoff, en el otro caso, D. saco el concierto de Tchaikovsky, mi hijo está sacando la Rapsodia en Azul, ya la terminó, y no crean...” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

o acotando ese mismo repertorio, señalando su nivel de dificultad, y las edades a las que los alumnos están enfrentando piezas de gran dificultad técnica.

“Son a nivel licenciatura, y son chiquillos que a los 15, 16 años los están sacando.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Más adelante, se explorarán las relaciones entre el aprendizaje instrumental y el resto de los aprendizajes, así como las vías en que este se genera y transmite.

4.1.3.2 Práctica colectiva de la música.

Dentro del mismo apartado de *adquisición de habilidades*, e íntimamente relacionado con la práctica y aprendizaje instrumental, se encuentra la práctica colectiva de la música. Entendida como la concertación de dos o más personas para hacer música, la práctica colectiva de la música se considera aquí en un sub-apartado distinto, por algunas de sus

peculiaridades y características, entre ellas, el que más allá de una mera práctica instrumental, conlleva, requiere y desarrolla también otras habilidades.

Considerando la naturaleza de los proyectos, que tienen en su centro y núcleo la práctica orquestal, no es necesario explicar mucho como es que se da la práctica colectiva de la música en estos entornos, una orquesta es eso: Una concertación de un colectivo de individualidades para hacer y crear música juntos.

Sin embargo, en el caso de la SJT, es necesario detallar que se dan en su interior, otras formas de práctica colectiva de la música: Música de cámara y Ensamblés. Entre la cuenta de los ensambles que existen en la SJT, está el Ensamble de Cuerdas, el Ensamble de Percusiones, y el Ensamble de Metales, todas agrupaciones de familias específicas de instrumentos que colectivamente trabajan un repertorio específico para su dotación instrumental.

Quizás la mejor forma de explicar la experiencia de la práctica orquestal, nos la da un integrante de la SJT, quién recuerda su primer ensayo con la SJT, después de algunos meses de haber empezado a estudiar la viola:

“...estar en una orquesta, hay muchas cosas que para nosotros ya estando en la juvenil se nos hacen normales , pero si uno esta fuera realmente pues no lo son. De hecho la primera vez que entré a la orquesta pues no quería ni tocar, nomás quería escuchar así, quedarme escuchando a todos tocar y yo no hacer nada , porque se me hacía muy impresionante y ya después ya me acostumbre...”(Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Esas cosas que “se les hacen normales”, son la cantidad de herramientas previas que se requieren para estar en la orquesta: el nivel de ejecución, habilidades de lectoescritura y audición. Así mismo, la práctica orquestal es una suma de habilidades, que requiere la simultaneidad y control de muchas de ellas:

“...al menos depende de cada instrumento también, por ejemplo, si tocas un instrumento de cuerda es como que tienes que estar pensando en las arcadas, y la mano derecha y la mano izquierda bueno, y en las notas, y en el fraseo, y en ver al

CAPÍTULO IV: Resultados

director y en no correr, y estar afinado, y está como que bien intenso porque, en que me concentro aquí, o quién es la prioridad aquí o que está pasando o algo así. Y aparte es mucho de entrar a tiempo y tocar al mismo tiempo que tu compañero y en que los dos estén afinados o algo así, y es como estar con un montón de malabares.“ (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)



Práctica colectiva de la música: SJT en ensayo general antes de presentación en el Centro Cultural Tijuana. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

El desarrollo de una capacidad de control, de la realización de múltiples tareas simultáneas, una capacidad especial de conciencia, y de atención son algunas de las cosas que podemos observar en este pequeño fragmento de evidencia. Esta práctica continua, parece desarrollar en los integrantes de la orquesta, una habitualidad con este tipo de escenarios, y habilidades, así como de una conciencia de lo que pasa alrededor al tiempo que se está tocando y haciendo música:

“Pero generalmente eso no pasa cuando llevas mucho tiempo tocando una pieza, a mí me pasa, escuchas todo y sabes dónde entrar, y sabes que onda, y también después de tocar tanto tiempo ciertas piezas como que ya escuchas todo y ya no

tienes tanto de que preocuparte de tantas cosas... ” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Este tipo de conciencia, que se desarrolla en la práctica orquestal, será más adelante revisitada en los aprendizajes personales, en el marco de la creatividad y las concepciones de Maslow (1971) al respecto.

En cuanto a los logros en términos de la práctica orquestal, específicamente en la calidad y metas alcanzadas como colectivo, estas se ven reflejadas en los alcances de la orquesta principal de la SJT. Así, los padres y los directivos nos enumeran una lista de logros, en términos de calidad, presentaciones, metas.

“Pero no ha sido por coincidencia, ni porque le caímos al amigo del que tiene el dinero. Sino porque la calidad de la orquesta, en ese tipo de problemáticas y de inercias ha tenido el nivel que quieren. Como lo de San Diego, como lo de la gira de Jalisco, como la gira de acá, siempre han dado el ancho, y lo de la Mora ahorita... ” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

Haciendo referencia a la invitación de la *Youth Synphony Orchestra* de San Diego a la SJT a tocar con ellos, a una gira a la ciudad de Jalisco, y de un concierto reciente en el Centro Cultural Tijuana con el tenor mexicano, de trayectoria internacional, Fernando de la Mora, podemos ver parte de los logros y alcances que la SJT ha tenido como parte de esta práctica colectiva de la música. Más aun, nos dan un contraste del logro, comparando lo que se ha logrado en los últimos años, con la situación de la región hace unos años:

“México podría ser, que ya llego a tocar con Fernando de la Mora en Baja California, que hace veinte años ni había ni un fagot que tocara, ni un corno y... había varias escuelas de piano y quien sabe cómo estaban haciendo allá las cosas. Es de verdad.... Creo que nos van a apreciar un poquito más, espero que cuando estamos vivos. Esa es la satisfacción máxima que tenemos.” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

Finalmente, la participación de la SJT, a cargo de la parte musical de la inauguración de las Olimpiadas Nacionales llevadas a cabo en Baja California el año pasado, se nos muestra como evidencia del trabajo y aprendizaje orquestal:

“Y obviamente queremos que nuestra orquesta sean mejor que todas, y eso creo que es sano, porque mueve ¿verdad? Entonces obviamente que lo paso primero con las olimpiadas, eso fue algo ya diferente, diferente en otro nivel.” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)



Práctica colectiva de la música: Oboísta de la SJT en ensayo de orquesta.

Fotografía: Álvaro Hipólito

4.1.3.3 Habilidades Aurales.

Otra de los aprendizajes en términos de habilidades, es la cuestión del desarrollo del oído, la capacidad de distinguir sonidos, y reproducirlos, de una manera exacta o afinada. A este respecto, Swanwick (1979) los categoriza como aprendizajes “aurales”, dentro de la categoría de adquisición de habilidades.

Al respecto, si bien los grupos de discusión no ampliaron mucho la información, si fue citada múltiples veces. Sin dar muchos comentarios al respecto o profundizar en el tema, todos los actores, específicamente los padres y alumnos, al preguntárseles por aprendizajes, mencionaban el desarrollo del oído.

“A mí me pasa lo mismo, mucho en cuanto a la cuestión musical creo que desarrollan mucho el oído en muchos aspectos, o sea aprenden su instrumento pero andan probando los demás, entonces de repente un día llego y me encuentro a Fernanda tocando con Marisol a dos manos y yo “¿Cuándo aprendiste a tocar piano? Yo no sabía que tocabas piano” “Ah no, me está enseñando Marisol ahorita una pieza”. (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

“...estuvo en el coro un tiempo y sabe bien esa parte de la voz, incluso con la hermana, son las discusiones de “estas desafinada” y yo las escucho, escucho a la hermana y digo cantó re-bien y Fernanda sale con que esta desafinada, y “a ver si te afinas”, la regaña (risas).” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

“Ese tipo de cosas, creo que desarrollan mucho el oído musical...” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

4.1.3.4 Lectoescritura musical.

Como parte de las habilidades que adquieren en las orquestas, y de manera más específica en la SJT al contar con una clase destinada únicamente al solfeo, lectura musical y entrenamiento auditivo; la lectoescritura musical, se presenta como un requisito indispensable para poder tocar en una orquesta.

Reforzado continuamente por la práctica musical en las orquestas, al igual que el desarrollo del oído, si bien no se nos da una amplia información al respecto, se confirma cada vez que se aborda el tema de los aprendizajes: Solfeo o lectura musical es una constante.

“Otra cosa que he observado es que aprenden a leer, que es el solfeo ¿no? a leer la música y pues eso es muy importante.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

CAPÍTULO IV: Resultados

“...pero a los que no están van bien lentos en la lectura, sobre todo con lectura, ritmo y eso les ayuda muchísimo estar en equipo, acá en orquesta, en solfeo...” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

“... y si ya traen todo el antecedente de solfeo como que todo empieza a encajar una pieza con la otra y ya se convierte en algo nuevo, en algo que facilita las cosas...” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)



Clase de solfeo y lectoescritura musical en la SJT. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

4.1.4 Estudios de literatura o de contexto.

Separados ya por Swanwick (1979) de las actividades musicales o aprendizajes relacionados con la adquisición de habilidades, se encuentran lo que denominó “estudios de literatura” o “de contexto”. Para Swanwick (1979) estos son los aprendizajes más teóricos, relacionados principalmente con materias como la historia, el análisis musical o la armonía. Al ser estos –específicamente el análisis y la armonía- aprendizajes más específicos y avanzados, ya no los encontramos de manera general en todos los miembros de la orquesta

CAPÍTULO IV: Resultados

–y las evidencias encontradas vienen solamente de actores relacionados con la SJT en el caso de armonía–.

En el caso de la historia de la música, encontramos evidencias de aprendizajes para las dos orquestas, señalando que se da un aprendizaje del contexto histórico de la música:

“...a mí me llama mucho la atención eso, porque a veces yo aprendo de ella, yo era malísima en esa clase de historia musical, ahora ella sabe mucho datos y no solo eso...”

“...y aparte, esa parte de historia de la música, de estar buscando las piezas y el origen, y por qué las escribieron y en qué circunstancias, también es muy interesante esa parte para mí.”

“Lo que aquí estoy hablando yo es acerca de la información sobre compositores sobre historia musical...”. (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)



Clase de armonía y teoría musical en la SJT. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

En lo que respecta a armonía, los resultados fueron aún más específicos, es decir, se dieron evidencias solo en alumnos de la SJT, y fueron entre los que contaban con más años en la orquesta. Estos, la mayoría con intenciones expresas de dedicarse a la música, se encuentran en una clase de armonía.

“...cuando empezaron por primer vez las clases de armonía, pues yo ni siquiera sabía que era un intervalo, o sea yo nunca había escuchado, la palabra de terceras o segundas o quintas, no sabía qué era eso, entonces pues fue un curso un poco intensivo pero ya cuando entre a la licenciatura pues ya pude, agarrar el ritmo más fácil de muchas cosas...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

“Ahora la armonía también (...) si, o sea el solfeo, la armonía...” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

4.1.5 Audición.

Swanwick (1979) nos señala la actividad de la audición como una de las más importantes y fundamentales en el quehacer musical. Es decir, aprender a escuchar, a ser público que escucha activamente. A éste respecto, se encuentran evidencias que van de la mano con lo que Swanwick (1979) señala como características de una buena audición: una audición activa, atenta, con elementos para análisis de lo que sucede, entregada, con capacidad para una empatía con la música y el intérprete.

En el caso de una audición informada, los miembros de la orquesta parecen hacer una diferencia entre su audición y la audición del público general, pudiendo escuchar “más” cosas que éstos, y distinguir más elementos:

A2.: Si, pero la gente no se da cuenta.

A5.: La gente no se da cuenta pero tu sí...

A2.: A veces me veo pensando si en la orquesta de repente no hubiera contrabajos al público no le importaría o sea, el público lo escucha igual, si hubiera, y si de repente le quitaras los fagots igual, pero de repente le quitas lo violines.

A2.: y, ya valió. (risas)

CAPÍTULO IV: Resultados

A5.: *Como “que está pasando” y te das cuenta como a veces, es que es diferente, yo supongo que debe de ser muy diferente un violinista en la orquesta a ser un flautista o contrabajista en la orquesta, es como una visión completamente distinta.*

A2.: *Es que la gente tiene como un oído más superficial, como estaba diciendo que se escuchan más los instrumentos agudos porque son por lo general los que tienen la melodía pero a veces ni la melodía aprenden a escuchar.” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)*



Padres, maestros y alumnos en calidad de público en uno de los recitales instrumentales de fin de curso de la SJT. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

También se puede ver una capacidad emotiva de reacción ante la música, de “dejarse llevar” por ésta:

“... si estas fuera del mundo de la música académica como le quieras llamar, pues tienes una audición un poco, pues burda no, o sea igual que con todo si no lo conoces pues no sientes una precisión pero yo creo que, o al menos algo en

general ahorita que estamos aquí, escuchas una pieza y sabes que puedes sentir algo...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Así mismo, la capacidad de escuchar al intérprete, de discernir capacidades musicales y técnicas:

“El otro día O. está viendo y estaba impactado como estaban tocando una cumbia, estaba viendo a los músicos estaba pero si... como si estuviera viendo una sinfónica, estaba viendo como tocaban, el ritmo, y estaba como que “impactado”. Son cosas que realmente ellos no tenían.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Como señalan algunos de los padres, “los ha hecho más críticos”. Al tener más elementos de audición, y ser “escuchas” activos, tienen una capacidad crítica de lo que escuchan.

“Esa parte también lo he visto, se ha vuelto un poco más crítico, analiza, observa con más detalle, y expresa lo que siente con respecto a ciertas cosas...” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Finalmente, la capacidad de tener una profunda empatía con la música, con el momento, el compositor y el intérprete, así como con el elemento mismo de su relación como público:

“Pues es como una, como se dice, plétora de emociones, es un torbellino bien intenso...”

“Y entonces Tchaikovski estaba muy triste estaba muy enamorado de él y entonces ya estás pensando en eso mientras estás escuchando la pieza y se escuchas como toda la tensión primero como muy oscura, y está bonito, y como es que transmite, y que lo logra hacer bastante bien, desde mi punto de vista, con notas y melodías y transiciones y cosas así, y es como muy impresionante.”

“Lo de Sigur Rós estuvo bien suave porque pues es música muy emocional, lo que quieras llamarlo, pero presenciarlo en vivo, todo ese show toda esa energía...”

“...y ya estaba sentada y solamente estaba así y hasta a veces cerraba los ojos, pues disfruto más, y luego abría los ojos y “no puede ser que este aquí” y pues en el

segundo movimiento como empieza muy lírico y eso me dieron ganas de llorar pero no lloré (risas) entonces se terminó todo.” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Aquí, con todos elementos, tenemos una de las primeras encrucijadas de los diversos senderos del aprendizaje. En esta cuestión de la audición se cruzan elementos del aprendizaje musical (Swanwick, 1979), elementos de aprendizajes estéticos de contemplación o experiencia estética (Berenson, 1948; Bourdieu, 1968; Carrit, 1951; Rowell, 1983), de aprendizajes personales en lo que respecta a la creatividad primaria de Maslow (1971) e incluso de la concepción crítica de la pedagogía de Freire (1981). Es decir, se comunican en diferentes sentidos. Todas estas perspectivas respecto al mismo fenómeno, la audición, serán tratadas en sus respectivos apartados.

4.1.6 Ejecución.

Quizás como uno de los aprendizajes más importantes para Swanwick (1979), pues es el más relacionado con la música en sí: La presentación de la música ante un público. Si bien la interpretación puede tener una doble connotación, la de interpretar una partitura, y la de la presentación final en público, pudimos encontrar evidencias de ambos sentidos.

Interpretación, que puede ser entendida como un aprendizaje musical que llega ya al final, como producto último de la actividad musical, como señal de crecimiento musical en sus etapas más altas.

“...y otra cosa que he notado y que es muy padre es que llega en una etapa del desarrollo y llega a una etapa de madurez en donde la interpretación automáticamente cambia, cuando llegan a una madurez, cuando ya la interpretación que pueden darle al instrumento, sufre un cambio. Creo que pueden darle al instrumento es un cambio...” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

La interpretación como uno de los aprendizajes, quizás el pináculo de estos. Trascendiendo la técnica, la lectoescritura musical, el oído, es la conjunción de todas estas para ir más allá, y darle un sentido a la partitura, a través de las capacidades propias, tanto físicas como

intelectuales. La cuestión que señala uno de los maestros de "espiritismo", a manera de analogía, para descifrar mucho más allá de los símbolos y escritura musical, el sentido profundo de una partitura y su música.

“Eso es por una parte, luego cuando tú eres un iniciado más o menos, que ya pues sabes los rudimentos yo les digo a los niños no has llegado nada, después de esto tú tienes que pasar una sesión de espiritismo, para saber lo que esa partitura quiere decir, que se llama interpretación de la partitura, en ese sentido luego todo eso la anotación, como es una convención de procesos y cosas que están más allá de las barras, del compás y de toda aquella cosa que nosotros sabemos a todo esto se le une que eso suena cuando tu mueves el cuerpo lo que tú quieras, el brazo con este, este que canta el otro que sopla, así que de todas maneras todo eso se une a la cofradía y al espiritismo, se une pues toda las cosas de la coordinación espacial de la danza del cuerpo, entonces imagínate tu musicalmente, no sé si se pueda delimitar esto, no sé si puedas delimitar musicalmente...” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)



Percusionista/ejecutantes de la SJT ensayando. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

CAPÍTULO IV: Resultados

Aunada a un compromiso mayor con la música, y al descubrimiento del sentido de ésta, así como a una cuestión relacionada con las emociones, con el “sentir la música”.

“...y luego ya ahorita que me está dando la profe O. es más como sentir la música, y cuál es el motivo de esto, y así, entonces mientras vas avanzando vas aprendiendo cosas diferentes...no es siempre lo mismo...”

“Como interpretar... el estilo de la pieza....” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Aunado a las posibilidades técnicas, los alumnos entienden la interpretación como algo que viene después de una serie de pre-requisitos relacionados con la técnica y habilidades musicales:

“Pues si es que si no tienes las cosas básicas, en una pieza no vas a poder interpretarla...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)



Concertino de la SJT ejecutando en concierto en el Ágora del Centro Cultural Tijuana. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

Finalmente, en el sentido de la interpretación como el momento y la temporalidad de salir al escenario y hacer música, los mismos alumnos nos dicen lo siguiente:

“Si lo piensas es como una plática entre dos personas por ejemplo, está como el “performer”, el que hace el ruido y el que lo escucha. Es como si tuvieras un diálogo, al fin de cuenta son dos entes juntos teniendo una conversación porque también como, también nos ha tocado como público también pero también como intérpretes, tú ves a la gente o sea, si la gente está como “ahh”, y terminas de tocar y hay como 5 segundos de silencio y empiezan a aplaudir...

A6.: Eso es lo mejor.

A9.: Y te quedas “aaow, les gustó” (risas)“ (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

4.1.7 Composición.

De la única de las actividades propuestas por Swanwick (1979) como elementales para el quehacer musical de las cuales no se encontraron evidencias de aprendizajes, fue de la composición.

Concebida como la actividad relacionada con crear música, ya sea a través de la composición *per se*, o en alguna de sus variantes como la improvisación, ninguna de sus vertientes fue encontrada en las evidencias de la investigación.

4.1.8 Concepción crítica del quehacer musical propio y ajeno.

Ahora bien, más allá de las categorías propuestas por Swanwick (1979), se encontraron evidencias de otro tipo de aprendizajes relacionados con los aprendizajes musicales. Uno de estos, fue el de la conformación de una capacidad crítica. Esta capacidad crítica, está relacionada con el desempeño técnico-instrumental, la capacidad de una búsqueda de la perfectibilidad, la audición, y la autocrítica. Si bien, esta misma capacidad crítica será explorada como una vía que potencializa el aprendizaje en el apartado que le concierne, es también importante considerarlo como un aprendizaje.

Esta capacidad de autocrítica, relacionado con la interiorización de los estándares de calidad del mundo musical y sus maestros, tiene un elemento de una escucha activa y atenta, no ya como público, sino como intérprete, instrumentista y estudiante. Esta capacidad crítica la perciben de manera general los padres:

“...y el conocimiento teórico que ellos reciben aquí, los hace a ellos muy críticos de la música, aprenden mucho y se enseñan a criticar y lo que ya saben lo aplican...”
(Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Esta capacidad crítica, en su forma de aprendizaje, se refleja en la capacidad de escucharse a ellos mismos y ser autocríticos, en el contexto de su desarrollo instrumental, y el estado de éste que desean alcanzar.

“O sea, de que, salgo y pues están como los morrillos... que está ahí afuera y dicen” no manches tocaste bien curada se escuchó súper bien”, y yo así de que no estuvo bien basura ...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Esta capacidad autocrítica es una señal de que los alumnos ya han entendido como debe de escucharse su instrumento y el repertorio, que entienden un determinado número de estándares musicales, estilísticos y técnicos de su instrumento. Más aún, han encontrado una meta, un punto de llegada, y un camino.

“Es que es difícil porque como ya estás muy metido y escuchas mejor y ya sabes cómo deben de ser las cosas, porque estas no se constantemente viendo la pieza o escuchando la pieza que estas tocando en internet y viendo como la toca tal músico y otro y así, entonces es muy desesperante porque cuando estás tocando, estás estudiando y te estás escuchando y sientes que no te está saliendo nada bien y... La otra vez, tuve clase con mi maestra y le dije que me sentía muy mal porque siento que no estoy avanzando nada, y siento que estoy tocando cada vez más feo, y me dijo no, no te preocupes eso significa que ya estás escuchando mejor...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Si bien puede parecer que esta autocrítica puede ser señal de que no se disfrute el tocar, es más bien una cuestión de exigencia, conciencia, búsqueda de un ideal de belleza y más que nada, de la búsqueda del desarrollo de sus propias capacidades:

“No eso no quiere decir que no disfrutes tocar, es como que te abre como los ojos a lo que puedes llegar a ser y el hecho de darte cuenta de eso hace que lo quieras lograr pero es difícil a veces no sé cómo explicarlo...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Esta capacidad de autocrítica, más que solamente un aprendizaje, es un aprendizaje que se convierte posteriormente en un medio, una herramienta y un camino para la mejoría, y otros aprendizajes.

“Y escuchas a Mischa Maisky... y a estudiar.” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

El sentido de calidad, exigencia y perfectibilidad, como un elemento central de este aprendizaje. La capacidad de autoevaluarse, y comparar lo que es, con lo que se podría o se desea lograr.

“Inv.: En ese sentido, ¿qué sintieron este domingo pasado cuando terminaron el concierto de Rachmaninoff?”

A6 .: Que lo pudimos haber hecho mucho mejor.” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Como podemos ver, de nuevo aquí los senderos se cruzan y se bifurcan. El aprendizaje musical de la audición, se cruza con este aprendizaje de una actitud crítica frente a ellos mismos. Como veremos más adelante, este sendero se comunicará con otro más: La pedagogía crítica de Freire.

4.1.9 Profesionalización.

En última instancia, está la figura de la “profesionalización”, es decir la elección que algunos integrantes de la orquesta han hecho en el pasado, de dedicarse de manera profesional a la música, decidiendo cursar estudios (y siendo aceptados en instituciones

superiores, tras audición y examen) de nivel superior. Así mismo, señalan, no solo es algo que se dé en el pasado, sino que actualmente existen varios jóvenes que ya han decidido que cuando llegue el momento seguirán ese camino. Esto nos habla de dos cosas, las orquestas les dan a los integrantes (los más aplicados e interesado, no a todos) no solo las herramientas necesarias para poder ingresar en instituciones superiores, sino el deseo, las ganas y el coraje para hacerlo. Así, en este camino del crecimiento en la música, la última de las etapas o fases, al menos en lo que respecta a nuestras orquestas, es la profesionalización, o posibilidad de ésta.

Es importante que como cúspide de la pirámide, esta última etapa se presenta solo en un pequeño grupo de alumnos, que decidieron seguir la música como elección de carrera, profesión y vida. De igual manera, es importante constar, que ésta disposición y capacidades, solo se presentaron en alumnos de la SJT.

“...nosotros empezamos a mandar a muchachos ya a nivel licenciatura. No quiere decir que el conservatorio no, sino que si nosotros no estábamos hechos para crear músicos, por la calidad con la que se estaba trabajando, y se está trabajando, se estaba dando otra visión de lo que era la sinfónica, y que no era solamente venir y pasar el tiempo. Estábamos preparando muchachos que estaban decidiendo seguir con la profesión de músicos, y que tenían todos los elementos, o se les estaban dando todas las bases para que pudieran en algún momento dado, pues desarrollarse y seguir ellos con esa formación.... ” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

Los mismos directivos de la SJT señalan que si bien no era o es un objetivo de la SJT, con el pasar del tiempo se ha ido dando, tanto el deseo de los muchachos por dedicarse a la música, como la capacidad de la SJT de dotarlos de las herramientas necesarias para poder ser aceptados en instituciones musicales de educación superior.

“Ahí mismo la respuesta está en lo que te decíamos desde hace rato. O sea, sin, sin... O sea, no era un propósito de la SJT hacer músicos profesionistas. Pero la calidad de los maestros y la calidad de los alumnos, ha permitido que de las bases

para poder crear profesionistas músicos.”(Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/201)

Para los padres, el saber que sus hijos tienen una educación de calidad, que llegado el caso, les permita a sus hijos elegir la profesionalización si así lo desean, es un logro y un motivo de orgullo:

“Una es que aunque no sean mis hijos, cuando ves a los muchachos que ya, o están estudiando lo que quieren, pero además se dedican a la música y te emocionas de que te cuenten sus experiencias. O saber que andan en otras orquestas, yo creo que eso es muy emocionante para mí. “

“...a que nuestros hijos tengan una educación en sentido de educación general que es hasta la preparatoria para que después con lo que han aprendido aquí en la sinfónica puedan ellos hacer una licenciatura, en el caso de que ellos quieran dedicarse a la música...” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

Los dos ex-integrantes de la SJT siguen envueltos en actividades musicales. Si bien a distinto nivel -uno de ellos está en múltiples proyecto musicales, y el otro en la Lic. en Música de la UABC-, ambos siguen en contacto con la música, y poniendo en práctica lo aprendido en la orquesta. Se repite - en los ex-integrantes- la concepción de la SJT como un lugar donde adquirieron lo que ellos señalan como herramientas. En el caso de uno de ellos, para hacer música con un buen nivel. Por otro lado, fungió la SJT como un lugar para brindar las herramientas necesarias para poder ingresar a una carrera en música en una institución de nivel superior.

“Entonces, bueno, pues ahorita lo que estoy haciendo es, estoy estudiando la licenciatura en música en la UABC de Ensenada voy en quinto semestre y son ocho semestres en total....” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Este proceso, el de la profesionalización, es un proceso largo, que como nos señala uno de los maestros, involucra una toma de decisión consciente, y que involucra a los padres, el alumno y el maestro.

“...que lo platicó con los papás y decidió que se salió de la carrera y ahora quiere dedicarse, quiere hacer la carrera de percusión en música...” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Es particularmente emotiva la respuesta que da uno de los padres a este respecto. Cuando se les pidió que resumieran a las orquestas en tres palabras, uno de los padres de la SJT, cuyo hijo ha decidido ser músico, su respuesta fue: “*Es la vida.*”. Cuando se le pidió que elaborara al respecto, nos explicó que su hijo sería músico, y es y será su vida.

“... para mi hijo va a ser parte de toda su vida, porque se va a dedicar a eso...”
(Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Así, el “crecer en la música”, esta concepción de los aprendizajes como un crecimiento, adquiere nuevas dimensiones, significados y relevancia. Para algunos de los alumnos de esta orquesta, el crecimiento es un crecimiento vital, uno que se desarrolla junto con el instrumento, hasta que deciden hacer de éste una parte de su vida, al grado de entender la música en tres palabras: “*Es la vida.*”

4.2 Aprendizajes Sociales

En este apartado revisaremos los resultados vinculados con los aprendizajes sociales, como fueron expuestos en el apartado teórico. De esta manera, exploraremos no solo los aprendizajes, sino las dinámicas y prácticas sociales que acompañan a estos aprendizajes, conociendo como es que se dan al interior de éstas orquestas. Partiendo del hecho de que estas comunidades trabajan en torno a la práctica colectiva de la música, los aprendizajes sociales que se dan al interior de ellas son de gran importancia, y los resultados que trataremos a continuación deben estar siempre en este contexto: la música y su práctica colectiva. En palabras de Abreu (cit. en Cabedo, 2010), no debemos olvidar al leer estos resultados, que estas orquestas tienen como punto de partida “*la concertación para crear belleza.*”

Así se exploraran conceptos como la pertenencia, la identidad, el compartir, el trabajo en equipo, el empoderamiento y las relaciones sociales. Todos éstos, en una perspectiva y un diálogo constante con lo expuesto anteriormente en la teoría, recordando los antecedentes

de las orquestas en Latinoamérica –especialmente el Sistema venezolano-, y las investigaciones relacionadas con éstos. De igual manera, los resultados de los aprendizajes sociales serán parte de un diálogo y contraste con uno de nuestros referentes teóricos: Freire (1981) y su teoría crítica de la educación.

4.2.1 Pertenencia.

La cuestión del desarrollo de pertenencia en las orquestas, es decir el desarrollo de una actitud respecto a la orquesta, y de un sentimiento respecto a su papel en estas, es para los padres un punto fundamental y de partida. Identificada por éstos, como el hecho “de ponerse la camiseta”, se revela como uno de las actitudes-aprendizajes de gran relevancia en lo social. Sus palabras, en la descripción de lo que ven en cuanto a pertenencia en sus hijos, nos dejan ver no solo la existencia de un concepto o sentimiento de pertenencia respecto a las orquestas, sino a ésta como una herramienta importante para el desarrollo de su hijos. Entendida como una especie de vía alterna mediante la cual los muchachos pueden desenvolverse y llenar su necesidad de ser parte de “algo”, de formar parte y pertenecer a “algo”:

“Ahora, es la parte más importante, yo creo, de la orquesta. La cuestión de pertenencia, porque por eso hay tantos grupos en tantas cosas. Tanta violencia y eso, porque los jóvenes buscan pertenecer a algo. Y pertenecen aquí. Esa es la parte fundamental de la sinfónica, la pertenencia es clave.” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

Como lo mencionan los mismos padres, y como hemos visto y veremos más adelante en muchas de las evidencias respecto al tiempo que pasan en las orquestas, la pertenencia, se entiende como algo que se va creando con el pasar del tiempo de estancia en las orquestas, a través del interés común, y la continua convivencia. Como evidencia de esta pertenencia, los padres nos dicen que los muchachos están en la sinfónica, incluso cuando no tienen que estarlo, para los muchachos, las orquestas son un lugar seguro, de encuentro. Así, como nos dice Oliveira (2011), encontramos que el hecho de que los integrantes de estas orquestas pasen una gran cantidad de horas a la semana conviviendo y ensayando juntos,

con un objetivo común y gustos compartidos, son elementos unificadores y generadores de pertenencia.

De manera más específica, encontramos en el NUCAM, que se considera la pertenencia como una de las finalidades u objetivos de ésta, al menos por los padres que participan en la coordinación. La identidad y el fortalecimiento de una personalidad y sociabilidad, como objetivos principales de los núcleos.



Clase grupal de instrumento con el NUCAM. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

Es importante hacer notar, que esta cuestión de la pertenencia –y la identidad, que veremos adelante- tienen un vínculo importante con uno de nuestros fundamentos teóricos: Maslow (1971), y su jerarquización de las necesidades del individuo. En ésta, las necesidades de amor y pertenencia, así como las de estima –necesidades de *déficit*- se presentan como necesidades que han de ser cubiertas, para poder aspirar a las necesidades *del ser*. Entendidas como necesidades relacionadas con el sentido de comunidad y relaciones sociales, podemos ver claramente cómo es que se relacionan con el tema que tratamos. Como hemos dicho anteriormente, los resultados de este estudio de caso, se encuentran

relacionados de una manera muy cercana, continuamente interactuando unos con otros, por lo que resulta imposible dejar cada uno de los aprendizajes teorizados en su respectivo apartado.

De igual manera, esta actitud-aprendizaje, está íntimamente relacionada con dos elementos que exploraremos más adelante: el interés y las relaciones personales. Así, en la misma narrativa de los aprendizajes interconectados y comunicantes, a semejanza de los senderos que se bifurcan, la pertenencia se nos presenta como una forma de potenciar no solo la estadía de los muchachos en las orquestas, sino las relaciones personales, y los mismos resultados musicales a través del compromiso y el esfuerzo.

La cuestión de la pertenencia, la podemos ver ampliada, desarrollada y reforzada con la identidad. Es decir estos dos aprendizajes se comunican e interactúan, presentándose estrechamente relacionadas una con la otra.

4.2.2 Identidad: Una Cultura propia.

Cercano al concepto de pertenencia, exploraremos los resultados relacionados con el desarrollo de una identidad, es decir, la identificación por parte de los integrantes con las orquestas, y su cultura. En este sentido, los padres de las orquestas nos señalan claramente que uno de los objetivos y resultados preminentes de estos proyectos es el de el desarrollo de una identidad, tanto colectiva, como el desarrollo de la identidad propia a través de la pertenencia. Es decir, conciben la identidad que les brinda la orquesta, como un medio para el fortalecimiento de su personalidad, y una herramienta para ayudar a su sociabilidad.

“Vamos, se llegaran a creer y a formar parte de algo, de una identidad y que ellos desarrollaran su personalidad, eso creo es lo principal y básico de los núcleos.”

(Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

En este sentido, y de la mano con lo tocante a la pertenencia, podemos ver lo que Ma (2013) sugiere que podría ser el arte: una manifestación activa de la cultura, que puede funcionar como un motor social. Más específicamente, uno que sea capaz de dar al individuo y los colectivos un contexto y la capacidad de definirse, conocerse y entenderse, en un contexto marcado por la búsqueda continua de significados.

Como parte de los resultados relacionados con esta cuestión, y la existencia de una cultura propia, encontramos elementos de una heteroglosia, es decir, de un lenguaje propio del grupo. Dado en primera instancia, por el manejo de vocabulario y tecnicismos propios del “gremio” musical. El uso de términos como “técnica”, “interpretación” y demás términos con un significado propio e inherente a su contexto, nos permiten inferir que el grupo tiene ya interiorizado un lenguaje del gremio. Además de esto, está la forma coloquial con la que se refieren a las obras de los compositores clásicos. Así, los alumnos al referirse a la Quinta Sinfonía de L. V. Beethoven Op. 67 en Do menor, ellos la identifican como “*la quinta*”.

En esta misma lista de evidencias, respecto a la presencia de una cultura propia en el grupo de los alumnos de la orquesta, se encuentra su distanciamiento consciente de otros grupos sociales, como son en este caso, sus amigos de la escuela “que no son músicos”, o “que no están en la orquesta”. A través de una observación consciente en cuanto las costumbres, la gestión del tiempo, las responsabilidades y de una diferenciación cualitativa en las relaciones sociales y de amistad, ellos separan de manera muy clara dos grupos, dos culturas y dos entidades sociales. Si bien estas evidencias las analizaremos más adelante en lo concerniente a las relaciones personales, tienen un peso significativo en la concepción de una cultura propia al interior de las orquestas.

Finalmente, como uno de los hallazgos, y como evidencia de esta cultura propia, se encuentra no solo la apropiación de un discurso común, sino la interiorización de las voces, expectativas, visiones y estándares de sus maestros, y del gremio –representados por los grandes intérpretes-. Así, la crítica que de su propia interpretación al instrumento, tiene elementos muy claros de las “voces” de su gremio, y de sus maestros.

Quizá, todo esto a lo que hemos hecho referencia, quede más claro con la siguiente cita tomada del grupo de discusión de los alumnos:

“Es que es difícil porque como ya estás muy metido y escuchas mejor y ya sabes cómo deben de ser las cosas, porque estás no sé, constantemente viendo la pieza o escuchando la pieza que estás tocando en internet y viendo cómo la toca tal músico y otro, y así, entonces es muy desesperante porque cuando estás tocando, estás estudiando y te estas escuchando y sientes que no te está saliendo nada bien y... La

otra vez, tuve clase con mi maestra y le dije que me sentía muy mal porque siento que no estoy avanzando nada, y siento que estoy tocando cada vez más feo, y me dijo no, no te preocupes eso significa que ya estas escuchando mejor.” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Esta apropiación del lenguaje de la profesión o del gremio, así como los elementos que nos permiten ver la diferenciación de las dinámicas en sus relaciones sociales, entre aquellas al interior de las orquestas, y las que no lo son, nos permiten ver indicios de una cultura propia, y su apropiación, así como una identidad del colectivo, y del individuo dentro de éste. Quizás lo más significativo, sea encontrar lo que Fernández (2011), señala como *endoculturización*, es decir la comprensión del papel que ocupa la música *en y a través* de la cultura, permitiéndoles a los integrantes no solo ser usuarios pasivos, sino usuarios que se apropian de la música, su lenguaje, su cultura y el grupo de personas que la comparten, con el cual se identifican.

4.2.3 Trabajo en Equipo.

Ahora bien, quizás uno de los aprendizajes sociales más fuertes e importantes que se encontraron, es el del trabajo en equipo. Por la misma naturaleza de las orquestas, sus dinámicas y el hecho musical a través de la práctica colectiva, encontramos múltiples evidencias de éste aprendizaje. A través de la interacción en grupo de la orquesta, se forma una concepción del trabajo de equipo, del esfuerzo y compromiso compartido. La misma directiva, pone esto como una de sus misiones-visiones, el crear este tipo de personas, con un compromiso en lo individual y con el grupo:

“...sino que estás formando ciertos valores, y cierta forma de ser y de pensar que es muy diferente a la de una persona que toma una clase de instrumento y se va. Sino que ahí es como un complemento del trabajo que se está haciendo. Estás buscando trabajo como persona, pero también como sociedad. Entonces es una forma de pensar y de ser diferente...” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

En esta cita, podemos observar no solo evidencias de trabajo en equipo, sino una clara finalidad social implícita en los mismos objetivos de la orquesta. Los directivos entienden

el aprendizaje del trabajo en equipo y la cooperación como un aprendizaje para la vida, y la formación de individuos que contribuyan a una sociedad, a un colectivo. Queda claro la diferencia entre el compromiso individual, y aquel adquirido con el grupo, y como es que ambos se enriquecen.



Trabajo en equipo: Sección de clarinetes de la ST en concierto. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

Así, encontramos el trabajo de equipo, y trabajo colaborativo no solo como aprendizajes que se dan en las orquestas, sino como algo fundamental para integrarse y trabajar en el orquesta, como puntos de partida para el desarrollo de la práctica orquestal en torno a la cual giran los proyectos. Trabajo de equipo que es al mismo tiempo punto de partida y de llegada de la práctica orquestal. Como los padres señalan, aprenden a seguir una dirección, a obedecer a su director. En este caso es factible interpretar que considerando los elementos de compromiso, gozo-disfrute de la música, y la practica orquestal como un trabajo en equipo, dirigido a un fin común del que todos disfrutan, el obedecer y seguir a un director, adquiere un significado a solo obedecer por obedecer. A través de la práctica orquestal se aprende no solo el trabajo de equipo, sino la certeza de que el desempeño individual,

compromiso con el grupo y la experiencia personal, afectan el resultado y la experiencia de todo el grupo.

“...en donde ellos aprender a compartir con otros y a considerar a otros y a entender que son parte importante todos. No hay quien sea más importante que otro porque muchas veces se ven los instrumentos como para sentirse más , o el otro ni se oye o está más allá atrás, pero uno sin otro no es nada, ¿verdad? Para mi es algo muy importante en el desarrollo de niños y jóvenes porque creo que es clave para que ellos puedan desarrollarse en la sociedad como seres humanos como personas que puedan influir o que puedan tener un papel importante, en la familia, en la sociedad, en el trabajo, etcétera. Y eso lo que para mí es la sinfónica...”
(Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Como vemos en Villalba (2012), el trabajo en equipo es el resultado de una finalidad común, de un objetivo común a todo el grupo y compartido, convirtiéndose éste en el motor que permitirá la suma del esfuerzo y compromiso individual con el del colectivo.

“Todos tienen el mismo sentimiento y todos se emocionan.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Así, podemos ver no solo un fin común, sino que este fin común es amplificado por un elemento emocional, alimentado no solo por la pertenencia y las relaciones sociales, sino por el interés compartido por la música, y su culminación en un resultado específico: hacer música. Partiendo de esta finalidad, deviene la necesidad práctica de la comunicación. La comunicación tanto por medio del lenguaje, como por medio del gesto y la actividad musical:

“Una comunicación de tus compañeros, un verdadero trabajo en equipo, si no haces eso, no es un verdadero trabajo en equipo.”

En torno a estos resultados, se nos presenta la práctica orquestal y colectiva de la música, como un contexto en el que los elementos sociales, emotivos y musicales interactúan para convertirse en lo que Perfetti (2002) sugiere son catalizadores para las prácticas de trabajo en equipo, y más aún para la vivencia y práctica de la comunidad.

4.2.4 Compartir.

El concepto de compartir, como un valor intrínseco en el quehacer musical, al requerir no solo una generosidad del tiempo que se presta, sino de la disposición a compartir lo aprendido, lo logrado, e incluso lo que no se logró aprender, por medio del concierto, el recital o la presentación. El compartir ellos con el público, su esfuerzo, lo que aprenden, de una manera generosa, que incluye la expresión de ellos mismos, así como los maestros les comparten lo que saben. En palabras de uno de los alumnos, que acababa de dar un recital para la comunidad de las orquestas, la presentación, el tocar es una acontecimiento que lleva implícito el compartir:

“Pues si se siente bastante bonito tocar un programa para ciertas personas, y que al final si les gusto. Que el esfuerzo que tu realizaste, si valió la pena. (...)A mi familia, a algunos integrantes de la sinfónica, alumnos y sus tutores o papas, y gente. Gente que yo no conocía realmente.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

De igual manera, encontramos entre los padres la concepción de que la práctica musical, y el quehacer musical en sí mismo es un acto de generosidad, transmitiendo una parte de lo que sus hijos son, proyectándolo al exterior:

“Yo veo que es bien importante sembrar en los niños el compartir. El que sientan lo que es la música, porque ellos transmiten a través de ella.” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

Más allá del compartir físico o abstracto de la música, encontramos también en las orquestas una comunidad que comparte espacios, momentos, historias, y la cotidianidad. La existencia de ciertas tradiciones al interior de las orquestas, en particular la SJT nos hablan de una cierta cultura de la comunidad que ha hecho del compartir una característica:

“La SJT tiene la costumbre de celebrar cada año el día de reyes y el día de muertos. El ensayo inmediato después de estos días, se lleva a la orquesta ya sea una rosca de reyes o pan de muerto, y en el receso se comparte. Hoy no fue la excepción. La SJT pone el pan, los papas llevan chocolate. El NUCAM, fue invitado

en el receso a compartir con todos. El día coincide con el cumpleaños de dos integrantes de la SJJ, F. (Violín, 16) y J. (Corno, 19). La orquesta, con el Mtro. P. al piano, les tocan las mañanitas, la mamá de F. llevo pasteles, y el papa de J. botana y sodas, junto con el pan de muerto, se hace ya un convivio.”(Bitácora de observación participativa, 3/11/12)

4.2.5 Relaciones sociales: Amistad y comunidad.

Ahora, quizás uno de las formaciones más importantes que se han podido hallar en los resultados: Las relaciones sociales de cercanía y amistad, así como de comunidad. No solamente por las continuas alusiones a éstas, sino por la fuerza de algunos de los testimonios, y más aún, por la cantidad de interconexiones que esta formación y dinámica de cariño y cercanía, tiene con el resto de los aprendizajes, y la forma que se dan.

Así, señalan los maestros, que en este convivir constante, en esta práctica social, reforzada por los roles que se les asignan y sus responsabilidades, así como el cumplimiento de retos y logros, los alumnos adquieren seguridad, y libertad. Se hacen más desenvueltos, y se crean grandes lazos de amistad y cercanía, señalando a estos como unas de las dinámicas y desarrollos más importantes de las orquestas. Entre otras cosas, porque permiten a aquellos jóvenes naturalmente introvertidos, a través de un contexto y entorno propicio, superar esa introversión y desarrollar relaciones personales:

“...en la parte por ejemplo de la amistad yo creo que sí, ese sí es de las más grandes, por más antipático o introvertido que seas siempre hay amigos, y ahí entra también nuestro ejemplo. V. es súper introvertida, es muy introvertida y le cuesta mucho trabajo. Ya cuando agarra confianza ya es cuando se suelta. Entonces aquí en la orquesta como que al principio no hablaba con nadie, y ya ahorita sí, ya el clarinete que está a un lado o con el oboe ya son con las que platica, igual y que también como que la sección, pues siempre, de repente hay una inclinación hacia la sección que son los que están ahí a un lado entonces creo que esas son como las fuertes...” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

En este caso es importante destacar la mención de los compañeros de sección a los que se alude en la cita: Son los compañeros más inmediatos, los que comparten no solo la orquesta

y el interés de la música, sino el instrumento y/o familia instrumental, es decir con quienes tienen en común un más estrecho grupo de coincidencias técnicas, musicales, referenciales y anecdóticas. De esta manera podemos claramente lo que Longueira (2011) señala respecto a las orquestas: se presentan como lugares de encuentro y convergencia donde la convivencia es una práctica cotidiana. Una convivencia que aporta también, como hemos visto, una cultura propia, un gusto y objetivo común, y un reto en el quehacer musical.



Alientos madera de la SJT tocando afuera de las instalaciones en un receso de la orquesta. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

En este respecto, hay dos puntualizaciones más por hacer respecto a las relaciones al interior de las orquesta. La primera, es una aportación hecha por los padres, en cuanto a la naturaleza de éstas: Conllevan el aprendizaje de la tolerancia. Concebida como el reconocimiento del otro, del derecho del otro y de sí mismo a su espacio:

“La tolerancia. Es uno de los aprendizajes también muy importantes. Aprender a darle a cada quien su espacio, sin sentirse afectados.” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

La segunda puntualización, hecha en este caso por los alumnos, es una diferenciación cualitativa respecto a las relaciones que tienen al interior de las orquestas, en contraposición a las amistades o relaciones hechas en la escuela, o en otros contextos fuera de las orquestas. Si bien la cuestión de la continua contraposición entre la orquesta y la escuela es algo que abordaremos más adelante, es importante explorar esta faceta, específicamente en su relevancia en cuanto a la naturaleza de las relaciones personales.

“Y aquí siento que como que hay más confianza, no sé, en la escuela es más como... pues si tienes amigos y todo y esta pues bien igual, y sales con ellos, aquí es más como si fuera una familia y no tanto como amigos, es como... por ejemplo, sentarnos todos aquí y comer algo juntos o algo así, y hablar así nada más, uno no lo hace a veces con sus amigos, por lo menos con tus amigos no sales a comer así nomás ni a desayunar juntos y así. Es como muy diferente, aquí lo siento más como de familia que como de amigos.” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

En este juicio cualitativo respecto a las relaciones sociales en la orquesta, aparecen elementos de cercanía y confianza, mencionando los alumnos que suelen ser mucho más cercanas y significativas sus amistades y relaciones cultivadas en la orquesta. Los mismos muchachos dan las razones: En primera instancia, porque comparten un gusto, un interés profundo por la música, comparten espacios, logros, retos, sacrificios, y mucho tiempo juntos. La diferencia de los intereses, de lo que les importa, platican y comparten, señalando que en la escuela las pláticas e intereses suelen ser más superficiales, de ocasión, mientras que con sus amigos de la orquesta son más significativas, respecto a metas, objetivos, música, cine, y planes para el futuro. Además, señalan, que sus compañeros de orquesta entienden los sacrificios que conlleva el formar parte de ésta, los retos, los nervios, y el estudio.

“Yo creo que la relación con la orquesta es diferente porque compartes como metas y preocupaciones y pues igual tenemos un recital y “¿ya estudiaste?” y “no” y se dan como consejos importantes para ti, que realmente sean importantes para ti, no de que estas en la escuela y “ah, pásame la tarea” “ah simón” y ya eso es amistad

y aquí es muy diferente (risas).” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)



Miembros de la SJT conviviendo en los camerinos antes de un concierto.
Fotografía: Álvaro Hipólito

En este mismo sentido, los ex-integrantes de la orquesta dicen haber hecho sus relaciones más cercanas o significativas en la orquesta, trascendiendo y proyectándose en el tiempo, y como señala Leme y Leme (2011), con la posibilidad de perdurar a lo largo de la vida.

“Pues yo hice a mis amigos más cercanos aquí en la sinfónica, bueno digo, ya no están pero igual todavía frecuento muchos que alguna vez conocí aquí.” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Así, las orquestas se presentan como lugares de convergencia, encuentro y propiciadoras de relaciones cercanas y significativas, brindando una *“red de sociabilidad”* (Oliveira, 2011), con características distintas a la que brinda la escuela. Lugares de aprendizaje respecto a las relaciones personales y sociales, centros de amistad y comunidad que se refuerzan a través de los ensayos, los viajes, las giras y conciertos (Leme y Leme, 2011).

Quizás, la evidencia más fuerte y contundente del poder, significado y fuerza de las relaciones personales en las orquestas, y su proyección hacia el futuro, con la capacidad de cambiar la historia de vida, la den dos de los maestros que actualmente enseñan en la SJT. Ambos se citan a ellos mismos como ejemplo: se conocieron ahí, como alumnos e integrantes de la SJT, ahí se hicieron amigos, compartieron ensayos, giras y conciertos. En la actualidad están casados con dos hijos, una de los cuales continúa con el ciclo, siendo la actual clarinetista de la pre-orquesta. Ambos músicos profesionales, ahora maestros de la SJT, nos cuentan:

“...después está a lo mejor el caso sentimental que viene siendo toda la amistad que se llega a formar entre los alumnos y que luego la convivencia que luego hasta termina... bueno, nosotros somos el ejemplo más claro, nos conocimos aquí en la sinfónica juvenil, bueno, dos hijos, una casa y una mascota después, pero bueno (risas)...” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Presentándose no solo como un ejemplo claro de la trascendencia de las relaciones al interior de las orquestas, sino como una historia de vida que es producto y realización de unos de esos senderos que se encuentran y bifurcan dentro de las orquestas, como realización clara de los aprendizajes y desarrollos que fomenta la orquesta, y permite la música.

4.2.6 Empoderamiento.

En los más avanzados, y con mayor estadía en los proyecto, se encuentran indicios de empoderamiento. De la conciencia de sus capacidades, habilidades y los horizontes y beneficios que de éstas han obtenido y pueden obtener en el futuro. La concepción del logro como algo conquistado por ellos, a través del esfuerzo, producto de su historia particular. Específicamente los padres lo conciben como una conciencia de parte de sus hijos de lo que han logrado y pueden lograr, más aún, como es que la música les ha extendido sus horizontes.

“Que les das la confianza para que puedan pensar de que la música los puede salvar en un momento. (...) están dando un nivel que no lo dan los otros. Entonces, eso, el saber ellos que pueden lograr ganarse la vida así, los hace completamente

diferentes. Y los hace de alguna forma, te lo digo con M. se pone a estudiar porque tiene que juntar porque se quiere ir a Europa. Y ahorita juntó para irse y comprar su boleto de avión. Y lo oyes que está, que ahorita con el Danzón, y está con esto, y está con A. L...”(Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

4.2.7 Freire y la pedagogía crítica

Ahora bien, habiendo explorado las diversas facetas en que los aprendizajes en términos sociales se dan al interior de las orquestas, nos es posible contextualizarlos dentro de nuestro marco teórico. Así, de mano de diversos elementos de la teoría freireana de la pedagogía crítica (1981), exploraremos en este muy específico contexto, los elementos de aprendizajes sociales que se dan en las orquestas.

4.2.7.1 Praxis

La *praxis* entendida como el aprendizaje a través de una práctica y la reflexión. Por un lado la práctica contrapuesta a la enseñanza meramente teórica y desvinculada de la acción y la reflexión, entendida como un proceso de pensar y repensar lo aprendido y lo que se lleva a cabo en la práctica. En este sentido, se encontraron evidencias de un aprendizaje que se da a través, y reforzado por la práctica. Así, el aprendizaje a través de las orquestas, es un aprendizaje directamente vinculado con la acción, con el proceso de llevar a cabo en la realidad lo que se aprende. Como nos dice Freire (1981) el aprendizaje a través de la *praxis*, es el aprendizaje que deviene del ejercicio continuo de las capacidades, no en un ambiente puramente teórico, sino eminentemente práctico, relevante, que comunica con la realidad, el mundo, y los otros. En este contexto, la educación musical en estas orquestas son lugares donde todo aprendizaje se pone a prueba en el colectivo de la orquesta, y donde la misma orquesta a través de sus retos y sus prácticas es una fuente de aprendizajes.

A este respecto se encontraron resultados que apuntan a esta concepción del aprendizaje y la *praxis*. Se menciona el aprendizaje del respeto, de la solidaridad a través no solo de la convivencia en la orquesta, sino del entendimiento del papel de cada uno en ella, de sus responsabilidades, de los niveles, avance individual y tiempo. Más importante aún, reconocen el valor y profundidad de los aprendizajes por darse estos a través de la *praxis*,

en su entorno social, con algo que ellos hacen y les interesa. Así, vemos no solo los elementos de práctica, relevancia y entorno, sino de un entendimiento que conlleva una parte reflexiva de estas prácticas:

“...como hay muchas herramientas que, que tú vas desarrollando, yo donde aprendí más fue tocando en la orquesta ...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Igualmente, las dinámicas de las orquestas, se presentan como medios y entornos en los cuales los integrantes aprenden a través de la experiencia, y de la continua interiorización y reflexión de esta.

“Entonces eso se va aprendiendo en la práctica. No hay necesidad que yo le diga respeta a fulanito de tal. Eso se da en el acto. Y eso, las vivencias te pueden enseñar más que la lectura en un libro.” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

Así, como nos dice Freire (1981), este aprendizaje, se convierte en una práctica reflexiva, cuya principal característica es que se ve convertida en acción, una acción concreta, en la realidad, a través de la experiencia. En este sentido, los padres y directivos nos hablan de las orquestas como lugares en los cuales la acción y la experiencia son indisociables del aprendizaje y la enseñanza. En palabras de uno de los padres y directivos de la SJT:

“...pero en si la orquesta ofrece es un laboratorio extraordinario de experiencias, que no serían lo mismo si fueran por ejemplo solistas.” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

Aunado al concepto de *praxis*, Freire (1981) propone el de *praxis* de la libertad, como una de las finalidades últimas de la educación, ligada a la concepción de la dignidad del hombre como conciencia propia del individuo, sujeto de su historia, con plena conciencia de sí y de su papel en su propia historia, factible de ser tomada en sus propias manos. Así entendido, los aprendizajes en las orquestas, contribuyen a esta *praxis* de la libertad. La formación de una identidad, de un sentido de pertenencia y de la realización de su capacidad de empoderamiento a través de las orquestas y sus dinámicas –vistas anteriormente-, aportan a

esta concepción de la propia dignidad. En cuanto a la capacidad de entender su historia, quizás el mismo proceso de aprendizaje en estas orquestas, así como las dinámicas de la práctica orquestas aporten a esta, y a la concepción del alumno, de que esa historia esta en sus manos. Entendiendo esa historia, como el desarrollo en su instrumento, y sus capacidades en este, como su trayectoria en la orquesta, sus responsabilidades en ésta y su avance, se puede hacer una idea de lo que su propia historia significa. Más aún, entendido lo que el avance y aprendizaje instrumental significan, con la medida de responsabilidad individual, esfuerzo y logros que conllevan: la trayectoria de este aprendizaje tiene mucho de la historia del individuo y su conciencia. Como uno de los maestros nos dice al respecto:

“...quiere decir que el individuo tiene que tener una práctica en la soledad, guiada por un maestro y después tiene que salir a ser probada, en la individualidad, que son nuestros recitales, pues el camino de aquí es muy hermoso, porque se cuecen en un crisol, en un cuartito humilde donde se hablan cosas trascendentes de la cultura, de la humanidad, de la historia y después como con los hijos, tú los preparas para ir pero no puedes ir con él ahí, él está solito. Yo le enseño a tocar el violín, yo le digo como tiene que tocar el violín, pero en realidad él aprende solo, en su cuartito en sus cuatro paredes a manejar ese aparato, entonces ese caminito que sale a los recitales y que tu sales a probar lo que cantaste en la ducha de tu casa, después entonces se une con los dones de este, de aquel, con las dotes del otro cultivadas ya y se forma ese resultado hermoso...” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

4.2.7.2 Aprendizaje solidario y vinculante.

Un aspecto importante de la teoría de Freire (1981), es la naturaleza social, comunicante y vinculante que le confiere, y la importancia de esta naturaleza. Como nos dice, el hombre ha de comunicarse con otros hombres, ha de vincularse y crear con otros hombres. Este vínculo, podemos verlo claramente no solo a través de la convivencia y práctica continua de los miembros de la orquesta, sino de la solidaridad y aprendizaje vinculante que se da an las orquestas. Los aprendizajes que se dan gracias a la solidaridad, al apoyo, interés, y amistad mutua, adquieren el carácter de vinculante. La solidaridad entre las secciones, al interior de estas, entre los atriles, los avanzados ayudando a los que están atrás, son señales

de un aprendizajes que vincula, y que tiene mucho de social. Al aprender lo que le interesa, y con compañeros con los que tiene un vínculo personal, con los que hace algo que les gusta y que comparten.

“Entonces, ya cuando tiene un familiar o un conocido ahí es muy diferente a cuando no tienes a nadie (...) porque lo ves nacer en la música, en el instrumento que está aprendiendo, entonces, y ve que la función de él acompaña la función de otras personas y que tienen su momento para poder intervenir, y que hay alguien que da un orden, una armonía o que da también la pauta para que se escuche lo que es tan bonito que escuchamos.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Esta solidaridad, o aprendizaje vinculante, se ve aún más claramente en aquellos momentos en que la sección de la orquesta, funciona como un medio para ayudar en la práctica orquestal, resolviendo dudas, cooperando y ayudando con los integrantes menos experimentados.

“...yo veo por ejemplo a B., a R., a P., a F. si le echan la mano, esa parte me gusta mucho, que es que le hiciste mal, no entra así y como se le acercan y le rayan ahí porque de repente papalotea y le ponen ahí sus notas, no mira J. es así...” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

4.2.7.3 Aprendizaje horizontal y Aprendizaje en cascada.

El aprendizaje horizontal, o lo que dentro del contexto de las orquestas venezolanas se conoce como “aprendizaje en cascada” (Sánchez, 2007), es un claro ejemplo no solo del aprendizaje solidario, vinculante y cooperativo, sino del elemento dialógico en la educación crítica que propone Freire (1981). Para éste, la naturaleza dialógica de la educación debe incluir el aprendizaje entre pares, con el elemento imprescindible de la horizontalidad, de adición, donde la igualdad, la solidaridad y la fraternidad se conjugan para transmitir el conocimiento, y aprender-enseñar. A este respecto, se encontraron evidencias de aprendizaje horizontal, dentro de las dinámicas de la orquesta, a través de la práctica, arraigadas dentro de las costumbres de la sección orquestal:

“...pero a mí me tocó ser su compañero de sección también, y él me enseñaba muchas cosas como, es que no quiero decir que es como de la manga, pero son cosas que desarrollas a partir de las bases que te dieron como, mira si la agarras de este lado o si lo tocas aquí, puedes hacer esto también al mismo tiempo y cosas así.” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)



Alumna avanzada de percusiones de la SJT ayudándole a sus compañeros más pequeños. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

En este contexto, en el del compañero de sección de la orquesta, ayudando a su compañero menos experimentado, imbuidos ambos en la práctica, la concepción de Freire (1981) de lo que significa la solidaridad en la educación, adquiere relevancia: “*Llego a ser yo mismo, cuando los demás lleguen a ser ellos mismos*”.

4.2.7.4 Palabras liberadoras: La experiencia de los sonidos liberadores.

Concebidas por Freire (1981) como una contraposición fundamental a las palabras que se enseñan en *concepción bancaria de la educación*, éstas están directamente vinculadas con las experiencias del hombre que las utiliza. Así entendidas, podemos construir un

término análogo a nuestro entorno: *Sonidos liberadores*. Es decir, una enseñanza y aprendizaje de la música que tiene como base estos sonidos, estrechamente vinculados con los miembros de la orquesta a través de la práctica, tanto personal, como colectiva.

Estos término análogo de *sonidos liberadores*, entraña en si las mismas características y cualidades de las *palabras* propuestas por Freire (1981), de manera que estos sonidos, tienen más allá de un significado único – aquel que es transmitido de manera teórica por el educador- tienen en si la capacidad de múltiples significados, subjetivos y compartidos, a través de la experiencia personal de quien los aprende, produce, y utiliza. Su valor está dado por, y vinculado a su relación con quien las dice, con quien las enseña, y con quien se comparten, así como con su mundo y entorno. En este caso, este mundo sonoro se convierte en el entorno personal de quien las aprende –y dotara de nuevos significados-, pero también en el entorno sonoro colectivo representado por la orquesta, en el cual estos sonidos se aprenden, se comunican, suman y cobran relevancia y significados.

Quizás la evidencia más elocuente de este proceso, la ha dado uno de los integrantes de la SJT, al brindarnos sus reflexiones justo después de tocar la parte solista del Segundo Concierto para Piano y Orquesta de S. Rachmaninoff, acompañado por la SJT. Esas reflexiones, nos muestran una apropiación de estos sonidos aprendidos, una subjetivización de estos, y una reinterpretación, así como un proceso de aprendizaje que le ha permitido “*decir su propia palabra*”.

“...yo digo que es como una transición de la oscuridad como a la luz, una iluminación digamos.[...] Y yo digo que lo más importante como músico, como artista, es que lo hagas tuyo, y no porque alguien lo toque así, tú dices “Ah, se escucha muy bien”, sino que tu toques lo que tú sientes. Porque todos los grandes, tienen buena técnica, o todos en su nivel, pero lo que hace la diferencia es lo que tu transmites.” (Entrevista a informante no. 1, 15/12/2013)

Así, decir su palabra se convierte en *hacer su sonido, hacer su música*, en lo individual, y más adelante, en vincular ese sonido propio, esa palabra y música con el del resto de sus compañeros, para transformar de manera solidaria, cooperativa y vinculante su entorno

sonoro: Hacer música y crear belleza. Donde antes solo había silencio o ruido, traer significado.

4.2.7.5 Reflexión y crítica.

Ahora bien, a partir de todo lo que hasta ahora se ha revisado, podemos observar un cúmulo de procesos que nos indican una concientización y reflexión a través la práctica, entorno y aprendizaje de la música en estas orquestas. Una concientización crítica a partir de este diálogo, de la práctica continua, dominio del instrumento, del empoderamiento que de este adquieren, y el desarrollo de la pertenencia e identidad a través y en la orquesta. Concientización que nace de una reflexión, dada a partir del diálogo, como elemento necesario en la práctica orquestal y colectiva de la música antes descrita, del aprendizaje vinculante, y del aprendizaje en cascada, mediados todos por la significancia de las relaciones que los mismos actores nos han descrito.

Paralelamente a esta reflexión inferida de los procesos y evidencias antes expuestos, también encontramos evidencia de esta reflexión, en las capacidades críticas que de ésta resultan. Como vimos en el apartado de resultados musicales, queda claro el desarrollo de capacidades críticas respecto a las habilidades y competencias musicales, tanto propias como ajenas.

4.2.7.6 La música como vínculo.

Finalmente, en el contexto de la pedagogía crítica de Freire (1981), está la concepción de la educación como algo dinámico, mucho más que una serie de preceptos que se transmiten, sino una fuerza que es a la vez vehículo y puente entre el hombre, su mundo y el resto de los hombres: un medio para transformar su mundo. Y es aquí, donde la música, su práctica, enseñanza y aprendizaje en el contexto de estas dos orquestas, se nos presenta como eso, un puente, un vínculo entre los integrantes de la orquesta, entre estos y los maestros –como veremos más adelante-, y entre éstos y su mundo. Un puente sonoro, sí, pero socialmente construido a través de las orquestas y sus actores, un puente hacia el otro, hacia el mundo en el cual transforman el entorno sonoro, y como hemos visto hacia ellos mismos.

Como nos han dicho Leme y Leme (2011), la práctica orquestal y su enseñanza se convierten así en “*Un acto de amor, de coraje, es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme, más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal*”. Esta transformación, como hemos visto va más allá del mundo sonoro –a través del hacer musical y la creación de belleza-, sino del mismo mundo social de sus integrantes, creando un entorno y realidad social donde se coopera, trabaja en equipo, se enseña a, y se aprende de los compañeros, y donde las relaciones sociales se transforman. La orquesta, transformándose en más que la suma cuantitativa de sus partes, sino en un colectivo que suma sus capacidades individuales para trascenderlas, transformar su entorno, y vincularse.



Clase grupal de instrumento del NUCAM. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

4.2.8 Cultura del grupo: Entornos y relaciones significantes.

A manera de resumen de estos aprendizajes sociales, de la forma en que se conciben como comunidad, y de lo significativo de las relaciones sociales dentro de estas orquestas, así como un fuerte argumento en defensa de una identidad y cultura propia, podemos recordar una anécdota durante el grupo de discusión de alumnos.

Casi al final de éste, después de que se estuviera hablando de la forma en que escuchan la música ahora, en comparación a ellos mismos en el pasado y a sus conocidos que no son músicos, hablando de la diferencia en la calidad de las relaciones personales y las conversaciones entre sus amigos de la orquesta y los que no los son, o de los sacrificios que tienen que hacer y que solo sus amigos músicos entienden, “J.”, el más chico entre los presentes, hace una exclamación que quizás sea más significativa en su contenido que todo lo que dijeron los más grandes:

“...parecen magos criticando a Muggles.” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Haciendo alusión al libro y película de Harry Potter, en el que los magos iniciados en los secretos de la magia hablan de los no iniciados como “Muggles”, J. nos da su visión de sus compañeros, de su entorno y la cultura que comparten: Magos hablando de magia, de un mundo oculto y fantástico, revelado y compartido solo a los iniciados, un mundo ficticio, sí, pero en el cual la magia y las relaciones cercanas de amistad son los elementos centrales. Quizás Jorge haya resumido en esa frase lo que vio en sus compañeros más grandes: Un grupo de iniciados en un secreto antiguo, con maestros y aprendices, con cualidades que a quien no esté familiarizado pueden parecer mágicas, tan fuera de este mundo y su realidad inmediata, un mundo de sonidos, emociones, significados, sacrificios, esfuerzos y retos, pero también, como nos lo dejan saber ellos mismos, lleno de gozo, gratificación, y pasión.

4.3 Aprendizajes Personales

Exploraremos ahora lo que sucede en relación a los aprendizajes personales, pasando del ámbito social, y colectivo, al fuero interno, a la formación personal del individuo. Estrechamente relacionados con las concepciones de formación integral, completa y humana, de la mano de las teorías de Maslow (1971), Rogers (1964) y Fromm (1957) seguiremos las evidencias y resultados correspondientes a esta categoría de aprendizaje. Dentro de estas evidencias y aportaciones, es necesario acotar como es que algunos de los participantes y actores principales dentro de las orquestas, como son los padres, directivos y maestros, consideran la formación humana, integral y de valores, como categorías de las cuales los aprendizajes personales forman una parte importante.

Así, en su visión como institución, la SJT en voz de sus directivos, tiene como una de sus finalidades principales y parte primordial de su visión, el crear mejores personas, y desarrollar seres humanos integrales, completos:

“La visión yo creo que sería ser mejores seres humanos, con calidad, con una cultura.” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

Dentro de esta cultura, como más adelante veremos, están un conjunto de valores, de competencias, y desarrollos que se dan al interior de los muchachos, muchos de éstos son los elementos que consideramos dentro de los aprendizajes personales contextualizados en las teorías de Maslow (1971) y Rogers (1964). Así, cuando los directivos y padres nos hablan de las orquestas como medios para desarrollar seres humanos “*mejores*” y completos, nos hablan del desarrollo de sus hijos, con sus capacidades y posibilidades, y paralelamente, del desarrollo *en* sus hijos de una cultura. Esta cultura, que los padres consideran que les ayudara a ser “*mejores seres humanos*”, tiene elementos de esfuerzo, disciplina, trabajo, y responsabilidad. Factores todos que compaginan con los elementos de la creatividad secundaria que nos presenta Maslow (1971).

Así mismo, es importante señalar la importancia de la coincidencia entre la visión de la SJT, y la visión general de nuestros autores: La finalidad de *desarrollar* seres humanos mejores y completos:

“... que sus hijos tengan un buen desarrollo personal, sean buenas personas de bien, que sean buenas personas integras, y que sean unos buenos ciudadanos a través de la música.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Es importante acotar, cómo es que incluso en su visión y planeación como institución, los padres y directivos de las dos orquestas, hacen una reflexión respecto a su papel. En contraposición a los grandes programas gubernamentales, con grandes metas cuantitativas y a muy largo plazo, ellos mismos conciben sus proyectos como proyectos cuya finalidad son las dimensiones humanas, lo inmediato, lo que está frente a ellos, con sus posibilidades y retos. Es en este mismo sentido, que la música a través de las orquestas es para muchos de los padres, un pretexto, el camino, el mejor según ellos, para enseñar a sus hijos valores, para darles la oportunidad de una formación integral.

4.3.1 Creatividad primaria.

Definida por Rogers (1971) como la creatividad creadora, es el tipo de creatividad que encontramos, al menos entre la evidencia recabada, estrechamente relacionada al ámbito del hecho musical como tal: la interpretación/presentación/concierto. Dada dentro del contexto del fenómeno musical, del momento de la interpretación, y por lo mismo entendida más como una resultante del proceso de enseñanza, trabajo y maduración, que como el proceso mismo, encontramos evidencias aportadas principalmente por los alumnos y padres, de elementos de creatividad primaria. Así, estas evidencias de este tipo particular de creatividad, nos hablan de una resultante de un proceso largo y complejo. Un resultado que dura unos minutos, minutos que cómo veremos más adelante equivalen a decenas o cientos de horas de trabajo.

Maslow (1971) señala que la creatividad primaria es aquella que permite al individuo concebir la realidad de un modo distinto, ver, sentir y entender el problema o fenómeno que se le presenta de una manera diferente al habitual. Y es este elemento, el que nos aporta quizás más evidencias de creatividad primaria en el contexto del fenómeno musical dentro de las orquestas. Primeramente, cómo lo presenta Rogers (1964), esta capacidad de entender y percibir la realidad de una manera distinta, va de la mano de una *apertura a la experiencia*, entendida como la capacidad del individuo de una inmersión total en el momento. En este estado, nos dice Rogers, el individuo es más capaz de escucharse a sí mismo, de estar en contacto con su vida y mundo interior, y de estar consciente de que pasa alrededor de él en el exterior. Esta apertura incluye, la capacidad de conocer, sentir y experimentar no solo ideas, sino emociones, ser capaz de experimentarlas, a manera de una conciencia de lo que pasa al interior de sí mismo.

Así, las emociones, el mundo de lo subjetivo y la vida interior, se nos presentan como elemento característicos de la creatividad creadora (Maslow, 1971) y de la *apertura a la experiencia* (1964). A este respecto, las orquestas, como facilitadoras y propiciadoras de estos momentos creativo-estético-musicales, se presentan como entornos que propician no solo el contacto con las emociones y el mundo interno, sino la continua interacción con estas, con las propias y las de otros, a través de la continua exposición al fenómeno

musical. Uno de los padres, señala como es que la orquesta le ha permitido a su hijo desarrollar un contacto con sus emociones, como algo habitual:

“Está más en contacto con sus emociones, ellos entran en contacto con sus emociones y en lo particular yo lo siento feliz, así, en resumidas cuentas. Salen de aquí a las 8 que salen de repente, y sale silbando, se sube contento y sale platicando, entonces está muy en contacto con sus emociones, está feliz.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/201)

Más allá de lo que nos permite conocer un padre respecto al desarrollo de su hijo, podemos verlo en los alumnos más avanzados y con mayor tiempo de estadía en la SJT. En sus propias palabras, y hablando de su experiencia personal, uno de los alumnos, tras haber terminado un concierto como solista con la SJT interpretando el Segundo Concierto para Piano y Orquesta de S. Rachmaninoff, señala su experiencia, en torno a la obra y su relación y apreciación de ésta:

“Para mí es una pieza muy intensa, porqué, yo pienso que pues como la escribió cuando estaba en depresión, fue su manera de salir, pues plasma todo lo que, todos los sentimientos que él tenía, y pues es cómo, yo digo que es una transición de la oscuridad, cómo a la luz. Una iluminación digamos.” (Entrevista a informante no. 1, 15/12/2013)

En este pequeño fragmento de evidencia, podemos apreciar no solo un reconocimiento de las emociones del compositor, y una empatía y reflexión en torno a éstas, sino una apropiación de la obra en relación con su propia visión y emociones: En su visión, y forma de sentir la obra, ésta es un proceso de iluminación. Hay una conciencia, una apertura a la experiencia que va más allá de la partitura, del discurso meramente sonoro, para dejar lugar a una experiencia subjetiva que conlleva un contacto con emociones, ideas, y el mundo interior, tanto del compositor, como de él mismo. El mismo alumno nos da una idea de lo que considera importante respecto a la experiencia, y más aún respecto a la finalidad de ésta:

“...pero lo que hace la diferencia es lo que tu transmites, creo que es más enfocarse al sentimiento y todo eso.” (Entrevista a informante no. 1, 15/12/2013)

Aunado a esto, el fenómeno musical lleva consigo la capacidad de la experiencia, entendida de nuevo como la inmersión total en *aquí* y *ahora*, como la plena conciencia de lo que ocurre tanto al interior del individuo, como alrededor de uno, la *apertura a la experiencia* como un ejemplo del *vivir existencia* (Rogers, 1964). Así, si recordamos la evidencia utilizada en los aprendizajes musicales respecto a la experiencia y práctica orquestal, podemos entender más como es que el fenómeno, quehacer y práctica musical pueden relacionarse con esta concepción de la *apertura*, y de la inmersión en el momento de la que nos habla Rogers. La atención, conciencia, concentración y apertura a lo que pasa sonoramente alrededor del músico de orquesta, como práctica habitual, va de la mano de esta *inmersión* que se señala. Al preguntársele al mismo alumno en su experiencia como solista, respecto a su experiencia tocando con la orquesta, y a la dificultad de *ir* con ella y hacer música, compartió su experiencia:

“Pues es difícil, o sea, cuando lo dices y todo es, se oye muy complicado pero yo creo que como describir el proceso no, para mí no es como posible, simplemente como que te dejas llevar y solito vas escuchando, después de todos los ensayos te acostumbras a escuchar, a sentir más que escuchar, a sentir los tiempos, a sentir a la orquesta, pero si es muy difícil, hay partes en que no se escucha nada, entonces tener que ver al director y pues... cuidar las notas que estoy tocando, pues si es muy difícil.” (Entrevista a informante no. 1, 15/12/2013)

Su relación de lo que ocurre en el momento musical, en la experiencia del concierto, nos permite entender más claramente cómo es que el quehacer musical, la experiencia creativa-estética-musical, se relaciona estrechamente con la concepción de Rogers (1964) y Maslow (1971) respecto a la creatividad: Se percibe, se siente y se concibe la realidad, durante ese momento, de una manera distinta. Como nos dice, no es posible explicarlo, se escucha, se siente el tiempo, y la orquesta.

Todavía en este mismo caso y contexto, tenemos una más de las características de la creatividad y de la *apertura a la experiencia* (Rogers, 1964): la habilidad de volverse intemporal, de percibirse fuera del tiempo y momento dado, de concebirse fuera incluso del espacio, del mundo objetivo y material. Rogers señala esta habilidad, esta capacidad de

sentirse fuera de todo, cómo una condición *sine que non* para lo que considera la verdadera creatividad. En este sentido, se nos presenta de nuevo evidencia que apunta hacia esto:

“Muchos nervios, parte de como miedo, pero también es como, ya que empiezas a tocar es como si desapareciera todo y entonces... Es como un reto a ti mismo, de superar esa situación, pero se disfruta mucho, y ya cuando la gente aplaude es... un estado de gracia.” (Entrevista a informante no. 1, 15/12/2013)



Aquí y ahora: Violinista de la SJT en recital individual de instrumento. Fotografía: Álvaro Hipólito

La descripción de su experiencia es bastante cercana a lo presentado por Rogers (1964), lo suficiente como para terminar de establecer los paralelismos entre la experiencia estética-musical, la creatividad primaria de Maslow (1971), y la *apertura a la experiencia* de Rogers (1964). Sin embargo, la riqueza de este relato de la experiencia personal de uno de los alumnos de la SJT al estar haciendo música en un escenario, va más allá de esta relación, nos ofrece una descripción personal de ésta: Es un estado de gracia. Es una imagen, idea y concepción muy fuerte, personal, y que emana de un mundo interior,

especialmente si consideramos de donde viene. La alusión no es gratuita, viene de un texto leído en clase de armonía e historia bastantes meses antes del concierto en cuestión:

“Los símbolos que cada uno de nosotros lleva en sí mismo, y reencuentra de improviso en el mundo y los reconoce y su corazón se sobresalta, son nuestros auténticos recuerdos. Son también verdaderos y legítimos descubrimientos. Es necesario saber que no alcanzamos nunca a ver las cosas la primera vez, sino sólo en la segunda.

[...]

Entonces las descubrimos y las recordamos. Aquí todos los hombres son hermanos. Sólo es distinto el impulso que la vida interior dará en adelante a estos símbolos: alguno sentirá agigantarse en su alma el recuerdo remoto hasta abarcar el cielo, la tierra y a sí mismo.

Por lo tanto, nada es tan saludable como, frente a cualquier alta construcción de la fantasía, esforzarse por penetrarla dejando de lado la hojarasca y aislando los símbolos esenciales. Será un descender a la tiniebla fecunda de los orígenes donde nos espera lo universal humano, y al esfuerzo por arriesgar una encarnación no le faltará una fatigosa dulzura. Se trata de tomar en su éxtasis, en su eternidad, otro espíritu. Se trata de respirar un instante la atmósfera enrarecida y vital, y confortarnos con la magnífica certidumbre de que nada la diferencia de la que se estanca en nuestra alma o en la del campesino más humilde “(Pavese, 1946).

4.3.2 Creatividad secundaria.

Ahora revisaremos los resultados concernientes a la creatividad secundaria, relacionados con las capacidades y virtudes que nos permiten concretar en resultados o realidad la creatividad primaria (Maslow, 1971). En este sentido, todos los aprendizajes que tengan que ver con la disciplina, responsabilidad, trabajo y compromiso son aglomerados en este apartado, como elementos y aprendizajes necesarios para concretar la creatividad.

Es importante destacar que una de las categorías que más destacaron en los grupos de padres y directivos, así como en los alumnos, fue la búsqueda de la calidad, la mejora y la perfectibilidad como motores para el avance y la mejora, por lo que este concepto de la búsqueda de la calidad, si bien lo exploraremos más adelante en un apartado específico, está estrechamente relacionado con estos aprendizajes personales. Así, la búsqueda constante de la calidad, a través de la exigencia de los maestros en búsqueda de la perfectibilidad, se traduce en aprendizajes que permite concretar en resultados la creatividad.

4.3.2.1 Disciplina y responsabilidad.

La disciplina y la responsabilidad, entendidas por Maslow (1971) como virtudes destacadas de la creatividad secundaria, se encuentran en la evidencia, como aprendizajes importante al interior de las orquestas. Ya sea a través de la exigencia de sus maestros, de la competencia o de la práctica orquestal, los integrantes aprenden disciplina, a través de la práctica de algo que les gusta e interesa.

“Porque sí, porque van adquiriendo esa disciplina y esa búsqueda de la excelencia que está a través de la música.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Incluso más allá de las prácticas o dinámicas de la SJT, uno de los miembros de la junta de padres señala que la misma naturaleza de la música, en sus clases individuales y en la orquesta los lleva a la búsqueda de la excelencia, y por tanto de la disciplina para esta excelencia. Esta búsqueda de excelencia, y disciplina, forma personas que llevan esos mismos aprendizajes a todos los ámbitos de su vida.

“Lo aprenden aquí en la música pero lo llevan a otros ámbitos de su vida, y esa parte yo creo que no deberíamos de perderla de vista.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Así, la constante del trabajo-esfuerzo-practica, se presenta como una resultante de la búsqueda de la excelencia y la calidad aunada a la disciplina y la responsabilidad, sembrada por la práctica orquestal, y los maestros de clase individual –en el caso de la SJT-. De esta manera, uno de los maestros llega a separar en categorías los aprendizajes que ve al

enseñar: unos los puramente musicales, y los otros, a los que les confiere una dimensión ética, como la disciplina.

“Creo que se pueden poner como categorías en lo que comentamos ahorita de la disciplina, y todo a lo mejor puede entrar como en lo ético...” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

En este mismo sentido, los maestros entienden el aprendizaje de la disciplina y la responsabilidad, como una ruta imprescindible para el aprendizaje musical. Así, plantean y entienden los retos como vía de aprendizaje, de crecimiento. Más específicamente, los maestros los muestran, junto con la perfectibilidad en busca y al servicio de la belleza, como medios para el desarrollo de las capacidades propias de los alumnos, de sus dotes, de sus posibilidades, en suma, de crecimiento. Es decir los retos, y la competencia se afrontan no necesariamente para ser superados, o para ser mejor que otro, sino para ser mejor que uno mismo, para superar las anteriores limitaciones, horizontes y posibilidades. De esta manera la disciplina y la responsabilidad para consigo mismo, el maestro y su instrumento, deviene de una búsqueda de la mejoría, de la perfectibilidad y de sus propias capacidades.

Como señala un maestro, en este caso, en el contexto del reto que implica para uno de los alumnos hacer la audición para formar parte de la de selección para la Orquesta Sinfónica Infantil de México:

“Justo ahora, me preguntó un alumno, (...)quería que yo le dijera si tenía lo que se requiere para poder ir a la OSIM, y dije “bueno, no te puedes poner... no puedes decir tengo lo suficiente, o no tengo lo suficiente” siempre va a haber gente mejor, siempre va a haber alguien que toca mejor que tú, pero si tú te pones a pensar así, y sabes que alguien es mejor que tú y ya “alguien me va a quitar mi lugar” eso te hace a ti, te quita el interés, y ni siquiera lo intentas, y te niegas esa oportunidad de crecimiento, de poder aprender algo y aunque no lo logres, sigue habiendo... sigue adquiriendo el alumno, o mejora o aprende algo que no sabía, solo ¿porqué? Porque él decidió “voy a tomarlo”, entonces yo le dije: “yo te recomendaría que estudies todas las obras, escucharlas, échale ganas, y aunque llegues a llegar o no, el avance que tú vas a lograr va a ser más y va a ser mucho más interesante, porque

tiene una meta, tiene un objetivo, a que si no tiene ningún objetivo, y se niega esa oportunidad de aprender, esa es uno de los beneficios...” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

También encontramos las dinámicas de la orquesta como medios para crear conciencia del esfuerzo, de la necesidad de la práctica, el trabajo y el esfuerzo para llegar a donde quieren llegar, o a donde otros de sus compañeros han llegado, presentándose a la orquesta como un lugar donde ellos tienen una responsabilidad, en una situación en la que ellos son responsables por si mismos para con un equipo.

“Pienso que también algo de lo que les queda a los alumnos es el saber que para lograr algo se tienen que esforzar y les tiene que costar, y ver que de repente hay alguien que ya lo hace con mucha facilidad y es caer en cuenta bueno, cuanto le costó, cuanto hizo, valorar mucho el esfuerzo de, o sea saber acerca del esfuerzo que se necesita para hacer algo no, ese es en un primer punto, en otro también es ponerlos en una situación de responsabilidad que creo que va de acuerdo a su edad y no es hacerlo crecer antes.” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Finalmente, los maestros señalan una cuestión importante al respecto del aprendizaje de una cultura del esfuerzo, responsabilidad y disciplina: la práctica orquestal y musical como un medio y una forma para que los niños aprenden a valorar los resultados y el tiempo que éstos requieren, que las gratificaciones inmediatas no valen lo mismo que aquello que se cultivó con tiempo y esfuerzo. Contextualizándolo en nuestra sociedad de los "paraísos artificiales", en lo que todo se adquiere rápido y sin esfuerzo:

“...de los esfuerzos, de la recompensa que lleva el esfuerzo, todos saben que en psicología como pedagogos que son, uno de los signos de la madurez es las gratificaciones, saber posponer las gratificaciones. Y casi siempre las gratificaciones que nosotros posponemos son pues las espirituales, y alejamos a los niños de las gratificaciones de paraísos artificiales como lo son las drogas, o el tener o comprar, o miles de tantas cosas que tú quieres tenerlas ya, y que no te cueste tanto no, y esto y el deporte, en cierto muy parecido no, aunque aquí los

resultados tal vez demoren un poquito más, se trabaja con el cuerpo, pero a la vez con otras muchas cosas que...” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

4.3.2.2 Práctica y trabajo individual.

El esfuerzo, traducido en la práctica individual del instrumento, como un camino para la madurez del niño. Al estar conscientes, y aprenderlo en el camino, de que la mejoría, y el crecimiento en el terreno del instrumento toma mucho tiempo, esfuerzo y disciplina constantes, los alumnos aprenden a valorar los resultados, sabiendo que no son inmediatos.

Aunado a las horas que pasan en la sinfónica, las propias prácticas y dinámicas de ésta, generan una necesidad de estudiar de manera personal e independiente su instrumento en sus casas, para poder cumplir con las responsabilidades de su clase de instrumento principalmente, los recitales y conciertos individuales, pero también con la orquesta, los grupos de cámara y ensambles. En este estudio personal en casa, los alumnos estudian de manera individual, siendo ellos los administradores y gestores de este tiempo. En el caso de la evidencia recabada, nos dan un estimado de horas -sin contar las horas que pasan en las orquestas o clases- que va de las 2 horas semanales, hasta las 2 o 3 horas diarias. En este punto es necesario hacer una observación: hay una diferencia considerable, entre el Núcleo y la SJT, parece haber más estudio individual autónomo en los alumnos de la SJT, aunque hay un par de excepciones:

“Yo cuando en una muy buena semana y estoy feliz, como unas 8 horas a la semana porque pues a veces, igual que Javier, es como que estoy estudiando y así como hay ya nada porque no me sale el pasaje y mejor así como que ash... Me espero un ratito a que se me despejen los dedos y ya otra vez empiezo... oh, pero si ocho horas.” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Esta cantidad de horas y estudio nos hablan de muchas cosas. En primera de un compromiso, pero también de disciplina, dedicación, trabajo y esfuerzo, todos aprendizajes que parecen surgir de la conjunción de responsabilidades en las orquestas, del énfasis de los maestros de instrumento individual en la calidad y perfectibilidad, y del gusto de los muchachos por hacer música, y mejorar en sus capacidades instrumentales.

4.3.2.3 Capacidad crítica: Disciplina y constancia, a través de la búsqueda de la perfectibilidad.

Otro de los hallazgos importantes respecto a estos aprendizajes, es el desarrollo de la capacidad crítica. Casi la totalidad de los alumnos aportaron evidencia al respecto. Parecen haber desarrollado un profundo sentido de autocrítica, de aprender a escucharse mientras tocan, de detectar los errores, y más aún los lugares y espacios para la perfectibilidad y la mejora. Los muchachos son muy críticos consigo mismo, cuando tocan, en los recitales, en los conciertos, exámenes individuales, incluso con respecto a la misma orquesta.

Se les pregunto, que si el que se sintieran mal respecto a lo “*mal que tocan*” significaba que no disfrutaban hacer música, y su respuesta fue un enérgico y multitudinario “*¡No!*”. Explican que con el tiempo el oído cambia, y pueden escuchar más, y buscar más, siempre se puede hacer mejor. Esta búsqueda de la perfectibilidad, del estar consciente de que siempre se puede hacer mejor, y más aún de que tienen que estar en la búsqueda de eso, es un aprendizaje personal de gran relevancia, además completamente identificable con la creatividad secundaria de Maslow (1971), como un medio para la realización de la creatividad.

El concepto de una capacidad crítica respecto a su ejecución y aprendizaje, es decir a la capacidad de escuchar, en comparación con sus maestros, los grandes, y lo que les gustaría lograr, y saber que aún falta, que puede y tienen que mejorar. En este sentido, aparece vinculada la capacidad crítica, al sentido del logro, y la posibilidad de perfectibilidad:

“O sea, de que, salgo y pues están como los morrillos... que está ahí afuera y dicen” no manches tocaste bien curada se escuchó súper bien”, y yo así de que no estuvo bien basura, es que se siente como, no sé yo pienso que esto te enseña cómo ha ser más humilde con la gente....

No eso no quiere decir que no disfrutes tocar, es como que te abre como los ojos a lo que puedes llegar a ser y el hecho de darte cuenta de eso hace que lo quieras lograr pero es difícil a veces no sé cómo explicarlo...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Quizás la prueba más relevante de la importancia y presencia de este estudio individual del instrumento, es la proporcionada por uno de los alumnos que fue solista en uno de los programas de la SJT. Al preguntársele el tiempo invertido de trabajo para tocar el Segundo Concierto para Piano y Orquesta de S. Rachmaninoff, contando sus clases individuales, ensayos con la orquesta, y estudio individual, su respuesta evidencia la necesidad de esta práctica: *"Unas doscientas (horas)..."*.

4.3.2.4 Resistencia psicológica, autoestima y valor.

Señalado en el grupo de maestros, consideran el aprendizaje de la resistencia psicológica, como el aprender a valorar las opiniones como subjetivas, a enfrentar un mal juicio, opiniones y resultados sin que estos te destruyan o afecten lo que has logrado. La determinación, o resiliencia, entendida como la constancia, a pesar de los obstáculos o problemas. La capacidad, *"con humildad"*, de no dejar que te destruyan opiniones negativas, y seguir adelante.

"Y la resistencia psicológica maestro, hablando de los resultados espirituales porque en este mundo como es un mundo de una apreciación tan subjetiva, pues a lo mejor tú has hecho un buen trabajo pero tienes 10,000 opiniones, 5 opiniones a tu alrededor, estas sentada para hacer un concierto, un concierto que hay 8 invitados, estas en ese ambiente de una mala onda y tienes que tener una, una confianza para no ser destruido psicológicamente, es que no se trata solo de tocar el instrumento, si tú lo único que sabes es saber tocar violín estas perdido, estás perdido porque cualquier cosa puede ser, es la, la fortaleza de esto ¿no?, de creer en ti en esto, hasta que sin dejar de aprender no, ya me entienden, con humildad no, pero sin destruir lo que has logrado" (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

4.3.2.5 Gestión del tiempo y organización.

La capacidad de organización, y gestión del tiempo, es señalada también como un aprendizaje importante. Aunado a la responsabilidad, y como un producto de las diversas responsabilidades, tareas y compromisos que se adquieren al formar parte de las orquestas, la organización del tiempo se presenta como un aprendizaje necesario para la estadía en las

orquestas, el aprender a aprovecharlo para rendir en la escuela, clases individuales y orquesta. Esta aprendizaje de la organización, deriva también, en que los muchachos aprenden y desarrollan estrategias y disciplina para la gestión del tiempo, para poder equilibrar sus responsabilidades de la orquesta, con las de la escuela.

“Yo profe, yo... este, pues primero cuando salgo de la escuela a la 1:30, porque, tengo que salirme de la escuela porque si no llego tarde, porque es como 1 hora y media de camino, entonces ya son las cuatro horas aquí, luego ya salgo y llego a mi casa como a las 8:30 y pues, este, hago tarea y ya todo eso pues dormirme, perdón antes de dormirme 2 horas antes estudio las 2 horas.” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Los muchachos señalan sus horarios, y su uso del tiempo, la dinámica entre sus responsabilidades de la escuela, sus clases en las orquestas, y sus tiempos de estudio personal. Algunos de ellos, en su gestión del tiempo, usan horas libres en la escuela, para hacer tareas, y así poder estudiar más en casa su instrumento. El establecer prioridades, entre escuela, orquesta y tiempo libre, como medio para organizar el tiempo y cumplir con las responsabilidades, es también un aprendizaje importante en el ámbito personal, el designar y escoger prioridades.

“Y es que todo depende de la organización que tengas. Como administras tu tiempo, cuánto tiempo le dedicas a estar jugando en la computadora, o a estar tomando fotos en este caso. O cuánto tiempo le dedicas a estar practicando tu instrumento, cuánto tiempo le tomas a estar tocando x pieza, a tu clase individual, a tu clase, a las clases con la orquesta, cuánto tiempo le dedicas a tus clases de la escuela. Desde ahí empieza una organización.” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

4.3.2.6 Relación con el instrumento.

La Responsabilidad y cuidado como aprendizajes, a través del cuidado e importancia que le dan a sus instrumentos. Despiertan una conciencia del valor, para ellos de sus instrumentos, y tratarlos acorde a esto. Este cuidado y responsabilidad se ve estimulado por un relación con su instrumento, como algo que se da entre cada ejecutante y su éste. Lo

mencionan como una relación de cercanía, de responsabilidad hacia éste, y de crecimiento. El afecto por su instrumento, su cuidado:

“A veces no necesitan decirle al papá, “tengo miedo, tengo hambre” si no “tengo mi instrumento” y con eso me basta y sobra para caminar ¿No? (risas). Crea mucho el sentido de intimidad con el instrumento.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

4.3.2.7 Compromiso y sacrificio.

Señalado de manera especial por los directivos y los padres, el valor del aprendizaje del compromiso, se presenta como algo que aprenden a temprana edad en la orquesta. La comprensión de que han adquirido un compromiso con algo más grande que ellos, y a ser congruente con ese compromiso.

“Mira el compromiso se da en forma individual. El que tú vengas a tu clase. Cumples con un horario, con una tarea. Pero eso lo tienes que reflejar de alguna forma. Que es el trabajo en la orquesta. Y el trabajo en la orquesta, tiene que ver el desempeño que tú estás teniendo a nivel individual. Tú te das cuenta como alumno, como niño, si estas realmente trabajando lo que te están diciendo. Porque ellos mismo te dicen: “No, estás haciendo playback”. Entonces quiere decir que me doy cuenta de que estoy engañando a mis compañeros entre comillas, pero a la que me estoy engañando soy yo. Eso como que hay una autocrítica para ellos, aprenden eso.” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

Así mismo, los alumnos señalan haber aprendido a hacer sacrificios, a elegir y priorizar, y a entender que para cumplir con un compromiso se tienen que dejar algunas cosas de lado. . . Esto va de la mano de la responsabilidad, y coincide con lo que en el grupo de directivos menciono respecto a que uno de los logros de la orquesta es que los niños y jóvenes aprenden a saber que es un compromiso, y hacerlo, a estar comprometidos con algo, y en vista de lo que han dicho los alumnos a hacer sacrificios para lograrlo.

“Son un montón de cosas y uno como que dices “aaaauhhh”... te duele a veces, así como que el 90% de las veces que me invitan a algún lugar es como que “no, tengo

ensayo... ” (risas), a que si quieres hacer algo tienes que sacrificar cosas.” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

4.3.2.8 Valor y seguridad.

Finalmente, como parte de los aprendizajes personales comprendidos dentro de la creatividad secundaria (Maslow, 1971), se encuentra el desarrollo de la seguridad, de la confianza y del valor, a través de la superación de los nervios y desafíos que implica subirse a un escenario a tocar en un recital individual o concierto colectivo. Como aprendizaje imprescindible para llevar a cabo la creatividad primaria, la superación del miedo y el nerviosismo al enfrentar las complicaciones técnicas de una pieza musical frente a un público, se nos presenta como uno de esos aprendizajes personales que conlleva un crecimiento personal: La autoestima y superación de aquello que se teme hacer. El nivel de preparación que exigen los conciertos de orquesta, y especialmente –en el caso de la SJT- los recitales y conciertos como solistas o individuales, se convierten en una práctica y un medio para desarrollar la seguridad, y facilitar el desenvolvimiento de los alumnos en actividades parecidas a estas, como el hablar o presentar en público:

“Bueno, Yo pienso que también se le da mucho es la seguridad, pues la seguridad para enfrentar retos, retos de diferente tipo, por ejemplo el reto de que quiero entrar a la OSIM, o el reto de un simple recital, o sea le estas dando seguridad para que se pare ahí en frente de todos aunque haga el ridículo aunque toque mal, o sea y él lo sabe porque se da cuenta como tocan los demás, entonces se va a comprar con los que tienen su edad que a lo mejor ya van más avanzados y el apenas está tocando “twinkle twinkle”, o sea y ellos lo ven, entonces yo pienso que aunque no vean que lo logran como los demás pues le estas dando la seguridad para pararse y tocar ahí lo que sea y frente a mucha gente y frente a sus compañeros que es lo que más les da miedo, frente a los demás, y el reto de muchas otras cosas, como de una orquesta, pues de hasta hacer exposiciones en sus escuelas, no pienso que el reto tan grande de una exposición en su escuela sea como aquí en un recital en frente de tanta gente...” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

4.3.3 Experiencias cumbre.

Una vez explorados los resultados concernientes a la creatividad primaria y secundaria, es necesario también explorar aquellos que se relacionan con la concepción de “*experiencias cumbres*” (Maslow, 1971). Entendidas éstas como indicadores y característica importante de una persona autorrealizante, la evidencia de la existencia o posibilidad de estas experiencias constituyen un hallazgo importante, especialmente en la relación de la creatividad dentro de las orquestas, con la teoría de Maslow.

Es así, que en la información obtenida, los padres no solo nos dan fe de momentos en los que sus hijos tuvieron algún tipo de experiencia que se aproxima a la concepción de “*experiencia cumbre*”, sino que se aventuran a hacer una descripción y dar una posible razón de éstas experiencias dentro de las orquestas. Entendiéndolas como un producto del proceso y quehacer musical, también consideran que el hecho musical compartido tiene una mayor capacidad de conmover, y de producir estas experiencias. De la misma manera, los propios padres vinculan la capacidad del hecho musical de producir y estar en contacto con las emociones tanto propias como ajenas, como un facilitador de estos momentos. En este sentido de las emociones, también hacen alusión a lo que ellos consideran, como la parte “*espiritual*” de la música, con el que la práctica orquesta los pone en contacto:

“Siento que espiritualmente obviamente la música nos une, y los une a los chicos, y cuando los chicos, es intangible cuando hacen lo que dicen los americanos el “Groove”(…) pegaditos, apretaditos, ellos están comunicándose sin saberlo y están haciendo, una de diez están haciendo una sola persona ¿no? y eso espiritualmente es un contacto, desde ahí un desarrollo.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Esto si bien va de la mano con los aprendizajes sociales, la unidad, el trabajo como un organismo, también nos pone cerca de lo que Rogers (1964) y Maslow (1971) nos señalan como elementos de creatividad primaria, un estado de conciencia y sensibilidad de la realidad de una manera más profunda. Ahora bien, entendiendo estas experiencias como aquellas que por su fuerza, intensidad y naturaleza, son capaces de revelar realidades y verdades hasta entonces ocultas, podemos concebirlas no solo como momentos de

contemplación o inmersión estética, sino como experiencias profundamente conmovedoras. Más allá de eso, como Maslow (1971) las plantea, son experiencias capaces de mostrar la realidad interior del individuo que las experimenta. En este sentido, el testimonio de uno de los padres del grupo de discusión, nos muestra lo que pasa en ciertas ocasiones en que su hija toca su instrumento:

“*M. muchas veces llora, se pone muy chinita, porque le llega al espíritu.*” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Así, la experiencia estética, señalada por Maslow (1971) como una de las posibilidades de tener acceso a la *experiencia cumbre* –junto con la intimidad, iluminaciones intelectuales y otras– se revela aquí como una realidad en el caso que se nos presenta, a través del hecho musical, y de los elementos que anteriormente hemos revisado de la mano de las creatividades propuestas por Maslow. La *experiencia cumbre* inducida por una profunda revelación de la belleza, una belleza que no solo se contempla, sino de la que se es activamente parte, al compartir con ella, el lugar y momento en que se produce, y en la que el *aquí y ahora* de Rogers (1964) se manifiesta en el *aquí y ahora* del discurso musical y su conciencia. Una revelación y conciencia, que por su fuerza, tienen la capacidad de conmover a quien en este caso, está haciendo música, y de quien nos da cuenta uno de sus padres.

En este sentido, muchos de los atributos y características de las que participan las *experiencias cumbres* son las mismas que son atribuidas a la creatividad primaria (Maslow, 1971), como la inmersión en el momento, la desaparición de los temores, la integración y la percepción del mundo interior y de la realidad, todos elementos que hemos analizado anteriormente, y que se encuentran presentes en el quehacer tanto educativo como musical de estas orquestas. Finalmente. Maslow nos presenta dos características de estas experiencias: la fascinación con el asunto que se maneja o lleva a cabo, y la sensación de abstracción e integración, la fusión de la persona con el mundo. En torno a esto, quizás el testimonio más comprensivo respecto a estas experiencias, nos lo da uno de los muchachos, en una de las entrevistas, justo después de terminar su participación como solista con la orquesta,:

“.....pero se disfruta mucho, y ya cuando la gente aplaude es.... Estado de gracia.”
(Entrevista a informante no. 1, 15/12/2013)

4.3.4 Autorrealización.

Finalmente, a manera de conclusión de este apartado, está la relación de todos los elementos de los que hemos dado cuenta, con los conceptos de *autorrealización* (1971) y de *persona plenamente humana* (Rogers, 1964). En última instancia, son estos dos conceptos los que se encuentran en la cúspide de las teorías de nuestros dos autores, y los que significan un logro en términos tanto educativos como humanos. Así, el deseo de un individuo *autorrealizante* de llevar a cabo sus potencialidades, de ser *plenamente* lo que puede ser, va de la mano con muchos de los elementos y evidencias vistas en este apartado. Ya sea a través del despliegue y contacto con su realidad y mundo interior, de las virtudes implícitas en la creatividad secundaria, o de las posibilidades de experiencias cumbres, las orquestas y el propio quehacer musical se presentan como facilitadores y medios de desarrollo el crecimiento, la realización y el desarrollo de sus potencialidades.

Así, uno de los padres nos comparte su opinión de cómo es que la orquesta le ha aportado a su hijo de este desarrollo, y de esta búsqueda y motivación de seguir creciendo y desarrollándose, y más aún, da fe de que esta búsqueda pasa las fronteras del quehacer puramente musical, o dentro de la orquesta, para formar parte del resto de las actividades y vida de su hijo:

“Porque sí, porque van adquiriendo esa disciplina y esa búsqueda de la excelencia que está a través de la música. Lo aprenden aquí en la música pero lo llevan a otros ámbitos de su vida, y esa parte yo creo que no deberíamos de perderla de vista.”

Es quizá también importante señalar una observación que hace uno de los miembros de la junta, de que los alumnos o integrantes de las orquestas, tienden a ser “*raros*”, en el sentido de que no son como todos los demás niños o jóvenes de su edad: tienen intereses, relaciones sociales, y forma de ver e interactuar con las cosas distintas, o lejos de la forma en que la mayoría o *normalidad* de los muchachos de su edad lo hacen. La importancia de esta nota, radica en el hecho de que puede ser relacionada con la característica mencionada por Maslow (1971), respecto a la capacidad de “*aculturación*” de las personas

autorrealizantes. Es decir, la capacidad de definirse a sí mismos, sus hábitos, costumbres y forma de relacionarse con el mundo y los demás, no en función de lo que se espera de ellos, sino en función de sus necesidades de crecimiento y desarrollo.

Es así, que podemos inferir, habiendo explorado los diversos elementos de las teorías en contraposición con los resultados y las evidencias aportados, que muchos de estos elementos se encuentran en las orquestas, en la forma que se aprende, enseña, y hace música, brindando a los miembros de estas orquestas de un lugar y un entorno que a través de la música, los lleva a buscar no solo el logro, sino el desarrollo de sus potencialidades, a hacer de la creatividad (tanto primaria como secundaria) y el trabajo algo con lo que se relacionan libre y constantemente, y a través de las cuales pueden tener la posibilidad de acceder a *experiencias cumbres*.

4.4 Aprendizajes Estéticos

En el presente apartado revisaremos los resultados en torno a los aprendizajes estéticos, siempre desde el punto de vista de las capacidades relacionadas con la contemplación, relación, exposición y apropiación de las obras artísticas y bienes culturales, en su forma de obras musicales.

4.4.1 Formación de públicos y desarrollo cultural.

Estrechamente relacionado con lo que Bourdieu (1968) denomina como *gusto*, la formación de públicos es una finalidad importante dentro de la visión y objetivos de la SJT. Ahora bien, esta *formación de públicos*, se encuentra con la teoría de Bourdieu en tanto depende del gusto que pretende generar en los individuos, un gusto particular por la música clásica de concierto, en la forma de música orquestal. Es en relación a esto, que la premisa de la SJT adquiere relevancia respecto a los aprendizajes estéticos: están integrados en la misma visión y objetivos de ésta. Es importante señalar, que dicha visión y objetivo, deviene de la propia historia de la SJT, y de la vida cultural de la ciudad:

“...es también empezar a formar un público en la sociedad, en la ciudad, que no existía en esa época. Los que tuvimos oportunidad de participar en la, como parte de la organización para apoyo de la Orquesta de Baja California, se acordaron

pues que teníamos un público extremadamente reducido. No iba casi nadie a los conciertos, y uno de los objetivos cuando se planteó lo de tener la orquesta de los niños, era precisamente el empezar a formar ese público...” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

De esta misma manera, los directivos y padres de la SJT la conciben no solo como un entorno o espacio de cultura, y de desarrollo cultura. Así, en la concepción de éstos, la SJT es un entorno de y para la cultura, un espacio para ésta y para que sus integrantes se vean expuestos y rodeados de cultura:

“Bueno, el esquema general, y mencionando en cierta forma la constitución de la SJT. La SJT aparece como un espacio de desarrollo cultural, o sea su hechura, su formación al menos en sus orígenes era presentar o crear un espacio de desarrollo cultural orientado principalmente a niños y jóvenes.” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

4.4.2 Capital cultural.

Teniendo como punto de partida la teoría de Bourdieu (1968), el concepto de capital cultural, así como la presencia y relación de éste en sus diversas formas con las orquestas, representa uno de los conceptos más importantes para la revisión de los resultados en torno a los aprendizajes estéticos. Ya sea por su relación con los conceptos de *código* y *competencia artística*, así como de estos con la formación y desarrollo del *gusto*, los resultados de este apartado están en gran medida dados por los conceptos de capital cultural.

4.4.2.1 Capital inicial: Lo que se escucha en casa

Entendido como el conjunto de conocimientos, herramientas y capacidades con que los integrantes de las orquestas llegan a éstas, en relación con su capacidad para relacionarse y apropiarse de las obras artísticas, este capital representa el capital cultural adquirido por los muchachos en casa y su entorno social. Así, a este respecto, los resultados, específicamente de los padres son bastante concisos: no existe un capital cultural de inicio relacionado con la música clásica de concierto, es decir los muchachos, en su mayoría, en sus casas no están o han estado expuestos a este tipo de música antes de ingresar a las orquestas. Más

específicamente señalan que no solo no escuchaban esa música en casa, sino que no conocían de ella, o de los compositores. En relación a esto, nos dicen, no solo aprendieron esto en la orquesta, sino que además adquirieron un gusto, un deseo de escuchar esta música:

“...ella no tenía ningún tipo de conocimiento en cuanto a la música clásica, ella llevo aquí a conocer quién era Bach, quien era Beethoven, quien era Mozart, todos ellos, entonces ahora ella prende el radio en alguna estación de música clásica y “ese es de fulano” como si oyera cualquier niña de su edad a One Direction, por ejemplo, que se sepa todas las canciones, ahora mi hija escucha a los compositores y así como que “¿tú no escuchas eso?” “no”. (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Este tipo de capital, el inicial, es importante porque nos muestra el punto de partida, el capital con el que los integrantes llegan a las orquestas, y se convierte en la referencia obligada para comparar con el *capital adquirido* durante la estadía en las orquestas.

4.4.2.2 Capital adquirido: Búsqueda e interés

Ahora bien, como se acaba de ver, la orquesta es capaz de dotar de cierto gusto, inclinación y capital cultural a los integrantes. No solo como se ve en la cita anterior, aprenden a identificar compositores, sino que desarrollan un gusto por la música clásica de concierto, por la música de esos compositores que logran identificar. A este respecto, el capital cultural y ese deseo, gusto o inquietud por la música es transmitido por los maestros, y el conjunto de las experiencias que los muchachos tienen en las orquestas. Al hablarles de las obras, y más que nada cuestionarlos, ¿Qué es? ¿De qué habla? Enseñarlos a escuchar, y despertar su interés y curiosidad, se transmite un capital cultural, que eventualmente formara un conjunto de conocimientos y herramientas traducidos en la posibilidad de descifrar un *código artístico* asociado a las obras musicales. Cómo narra uno de los maestros:

“No solamente es tocar instrumento, también tratas de hablar de la música. Hoy con núcleo estábamos en eso, ¿Quiénes son? Beethoven, ¿Qué es? Están tocando oda de alegría, ¿Qué es? ¿Por qué? Eso es parte. Pero tú tienes como maestro,

tienes que hacerlo. Y obviamente, si nunca te toco ver esta parte musical fuerte, entonces en los términos de crecimiento artístico es poco. Tiene que muchacho tener curiosidad. Pero alguien tiene que despertarle.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Aunado a esta transmisión directa por parte de los maestros, se encuentra la exposición continua a las obras artístico-musicales, y el aprendizaje *específico* del *código artístico*. Como vimos en el apartado de aprendizajes musicales, la SJT da clases de teoría, lectura, oído, armonía e historia musical a sus integrantes, además de las clases de instrumento y los ensayos de orquesta. Como vimos en este apartado, todas estas materias y capacidades musicales, están relacionadas no solo con el quehacer musical y la ejecución, sino con el *código* y la *competencia artística*, es decir suponen un conjunto de conocimiento y herramientas que les permitirán acceder de una manera más completas a las obras musicales.

Es importante el testimonio de los padres. Para éstos, la música en términos de aprendizajes estéticos se traduce en un despertar de la inquietud hacia la cultura, de una inclinación hacia ésta. En sus palabras, la labor de las orquestas es comparable a *plantar una semilla de cultura*, semilla que puede ser traducida como interés, pero también como *gusto*, en el sentido que Bourdieu (1968) le da a la palabra, así como el paulatino desarrollo de capacidades y conocimientos que les permita ser en cierta medida *artísticamente competentes*:

“Yo pienso que es una semilla. Lo que es la cultura para mí en ellos es una semilla...esa semilla que les queda, la multipliquen, la compartan.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Es ilustrativo al respecto, lo que nos narra la directora de la junta de padres de la SJT, respecto a uno de sus hijos, y antiguo miembro de la orquesta: Egresado de una carrera profesional ajena a la música, y actualmente radicado y laborando en Francia, sigue activo en el ámbito musical. Sigue siendo no solo público frecuente de conciertos de música clásica forma, sino miembro activo de una orquesta de aficionados a la que asiste después

de trabajar. En palabras de su madre, y actual directiva: “Que para él es ya un gusto y una necesidad tener música.”

Ahora bien, quizá lo más importante respecto a los resultados relacionados con el capital cultural adquirido, son aquellos que nos dan los alumnos, y que nos hablan desde su experiencia, de lo que han adquirido. Específicamente en términos de capacidades de audición, es decir de sus capacidades para escuchar activamente, para relacionarse con las obras musicales. Los mismos alumnos nos hacen mención de una audición más informada, más completa, comparándola con la audición que hacen sus conocidos no músicos, o que ellos mismos hacían antes de entrar a la orquestas, una audición atenta, con más elementos de juicio, y capacidad para identificar las partes o elementos que forman la obra. Esto claramente identificado como capital adquirido en la orquesta. En términos de conocimientos o lo que podríamos denominar *capital de contexto* respecto a las obras que interpretan, en su sentido histórico, formal o específicamente musical, nos dieron evidencias de haberlo adquirido, como herramienta para poder apropiarse en cierta medida de la obra. En este sentido, uno de los alumnos nos habla respecto al concierto que acaba de tocar:

“Pues la obra fue compuesta entre 1900 y 1901, y fue digamos la salida de Rachmaninoff de una depresión tras su fracaso en su primera sinfonía, en la que pues había invertido mucho tiempo y había confiado en que esa obra iba a ser muy buena, pero pues dicen que el director estaba ebrio y la orquesta tocó muy mal, y la obra no fue muy bien aceptada, fue muy criticada, y pues entro en una depresión, y se dedicó mejor a la dirección. Entonces, en ese lapso de tiempo, fue muy reconocido como director, y lo invitaron en Londres a que dirigiera obras de él, con la orquesta, y fue cuando pensó que tenía que hacer otra vez un concierto para piano, y cayo aún más en depresión porque estaba bloqueado como escritor... como compositor, y asistió con un doctor, el Dr. Dahl, un psicólogo. Entonces, durante un año estuvo en terapias con él, y en ese tiempo escribió este concierto, y se lo dedicó al doctor que lo ayudó.” (Entrevista a informante no. 1, 15/12/2013)

Más allá de este conocimiento o capital de contexto, los alumnos nos hablan también de su audición. De cómo está ha cambiado en el tiempo que han estado en las orquestas, como es

que las herramientas que han adquirido en éstas les han permitido relacionarse distinto con la música a través de una forma distinta de escuchar, una audición más informada. Es importante destacar que a este respecto si bien fueron bastantes los alumnos que aportaron distintas evidencias, todos fueron alumnos de la SJT, o exalumnos del Núcleo que llevan ya tiempo en la SJT. Éstos, nos dan una especie de antes y después en sus experiencias escuchando música, dejando claro que algo ha cambiado:

“Como... antes nada mas como ruidos con sonidos, ahora escucho la melodía y que tiene un sentido, la forma.” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

De igual manera, este capital adquirido se ve representado no solo por sus capacidades de audición y las herramientas para profundizar en ésta, sino en el repertorio y música que escuchan. En el caso de otro de los alumnos, violista, al preguntársele su pieza favorita, respondió un compositor muy poco conocido fuera del ámbito de los iniciados en la música clásica, o fuera del ámbito específicos de los violistas: “El concierto para viola de Hoffmeister”. Un pieza muy poco conocida, interpretada o programada, sin embargo un concierto obligatorio para violistas. A este respecto, también nos brindó información respecto a cómo cambio su forma de escucharlo:

“...y luego ya que empecé a tomar clases de piano con la maestra que estoy ahorita, ok, esta chido esta padre, pero nunca lo examine así a fondo así todo, ya hasta que entre aquí, ya cuando entre aquí empecé a ver más claro todo, y pues escuche el concierto y escuche muchos efectos que no me había dado cuenta antes.” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Finalmente, el cúmulo de conocimientos y herramientas que los integrantes de las orquestas adquieren, así como el desarrollo de esta audición informada, parece tener otra vertiente: la capacidad para escuchar y discernir no solo compositores, o elementos que conforman el discurso musical con mayor profundidad, sino también para escuchar atenta y activamente la interpretación. Es decir, son capaces de escuchar la apropiación que de la obra musical hace el intérprete, y las variantes que entre distintos interpretes resultan:

“Y como empecé a escuchar como que varios y como cada uno le daba su propia intención, su significado y variaba mucho, es el mismo concierto son las mismas notas pero cada uno le cambia y le da como su propio detalle...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

O como otro alumno del mismo grupo de discusión nos hablar respecto a la música de orquesta:

“...pero como la interpretas con cierto director o cierta orquesta es como si, tiene un significado, tiene un color y dicen “ah, este es azul” y lo escuchas con otra orquesta y es la misma música pero no es el mismo sentido...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Ahora bien, aunado a esta capacidad de escuchar activamente y de manera más informada la música, lo que podríamos considerar como una *competencia artística* para relacionarse con las obras musicales, está el desarrollo paulatino de un *gusto*, de una inclinación y preferencias en torno a la música en general, y a la música clásica de concierto en particular.

4.4.3 Desarrollo del gusto propio

A este respecto, los resultados muestran una clara incidencia del capital adquirido en las orquestas, sobre la música que sus integrantes escuchan. Es decir, la continua exposición a esta música, así como las capacidades, herramientas y conocimientos de los que hemos hablado anteriormente, dan a los integrantes de las orquestas, la posibilidad de desarrollar un gusto musical distinto al de su entorno familiar y social y al del resto de los muchachos de su edad. En el caso de uno de los padres del grupo de discusión que nos habla respecto a sus hijos, señala que sí, sus hijos siguen escuchando música *“moderna”*, sin embargo escuchan música clásica en mayor proporción:

“Bueno, te voy a decir que por ejemplo en nuestro caso O. si le gusta la música moderna, a la que le gustan todos los muchachos, pero él prefiere estar escuchando música clásica, igual R., a R. lo oyes tarareando Huapango, esta última que vino de Fernando de la Mora, digo, les está enriqueciendo mucho a ellos su apreciación

musical, no nada más música clásica sino también por ejemplo, tríos, música ya muy viejita.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Más allá de esto, los integrantes de las orquestas terminan desarrollando una predilección por algunos compositores, los que en términos personales prefieren. Se desarrolla un gusto personal no ya solo por la música clásica, sino por un estilo en particular, un lenguaje. Como nos narra uno de los muchachos, en términos un poco más que coloquiales, su predilección por el compositor germano G. Mahler:

“...como por ejemplo a mí en el caso personal con Mahler, es como... y lo escuche y por eso conocí a Mahler, después fue como ‘vamos a volver a escucharlo’ y escuche la sinfonía completa y fue como que ‘tsss’ (risas) y era como una silla como los luchadores así como ‘pauuw’ no sé cómo describirlo... te quedas sin palabras.” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

De la misma manera, otro integrante de la SJT nos narra su experiencia, en este caso respecto a la evolución de sus gustos, de su forma de escuchar, y de lo que le gustaba:

“Yo creo que vas buscando música más estructurada musicalmente, a que solamente escuchar que, no sé, la Rihanna, o cosas así, asquerosas, te aburre y luego... a mí la neta, era Miley Cyrus me gustaba mucho antes y pues como que yo estaba esperando que saliera su disco, la neta no lo compre y lo escuche primero en internet, y lo escuche y no lo soporté, fue horrible, y me sentí muy triste, que me paso, o no sé si a ella le paso o yo cambie (risas).” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Aunado a esto, tenemos la capacidad de los muchachos, de relacionarse de una manera personal, y empática con las piezas musicales. Más allá de una audición activa e informada, se encontraron evidencias –entre los alumnos más antiguos y avanzados de la SJT- de una audición que les permite *dejarse llevar* por la música, y de entrar en contacto con el contexto emocional de la obra, y del propio. Acercándonos a lo que nos dice Swanwick (1979), el fragmento de bitácora que se muestra a continuación nos permite ver no solo un cúmulo de información de contexto respecto a la pieza, sino una perspectiva personal, emotiva y subjetiva de ésta. La entrada de la bitácora constituye una reproducción del texto

escrito por uno de los alumnos del grupo de armonía e historia musical de la SJT, como parte de su tarea de la clase. El texto, fue tomado de la sección de comentarios de un video puesto en el grupo de *Facebook* que el grupo tiene:

“La Sinfonía No. 3 de Henryk Górecki fue compuesta entre octubre y diciembre de 1976, también es conocida como la "Sinfonía de las canciones tristes". Fue compuesta para soprano solista y orquesta, y consta de tres movimientos. En cada uno, la soprano canta tres diferentes textos polacos en los que el tema dominante es la separación de seres queridos a causa de la guerra.

Creo que el vídeo deja muy claro el contexto del segundo movimiento. A diferencia de los otros dos, el segundo movimiento está escrito desde la perspectiva de una hija que se ha separado de su madre y, como lo explica el video, el texto fue extraído de un mensaje que escribió Helena Wanda Blazusiakówna, una joven de 18 años en las paredes de una cárcel de la Gestapo en Polonia.

Sublime, esa fue la primera palabra que me vino a la mente cuando la terminé de escuchar por primera vez. En lo personal, me encantó el primer tema. La armonía me dio una sensación ventosa, como brisa en la cumbre de una montaña o alguna sensación similar. Debo admitir que me pareció cautivante y bastante bella a pesar de que la disonancia está presente durante toda la pieza aunque no resulta cacofónica o desagradable. En el segundo tema, la modulación cambia el humor drásticamente, resulta en un ambiente bastante denso, trágico. Algo que me llama la atención es que el texto no es precisamente un lamento si no, según mi opinión, una manera de reconfortar a su madre biológica (aunque también hace referencia a la madre espiritual, María). Hay dos (o tres) temas bien definidos en la pieza, el primero es ligero, el segundo es bastante más denso y el que podría decir que es el tercero está presente en el desarrollo y, supongo yo, se deriva de una escala modal de la que no tengo idea cual sea. Me atrevería a decir que solamente existe una voz, aunque no demerita la complejidad ni mucho menos la calidad de la pieza.”
(Bitácora de observación participativa, 30/10/12)

Finalmente, sobresale un elemento más. La forma en que algunos de los integrantes señalan su predilección por los conciertos en vivo. Como son capaces de distinguir las condiciones del fenómeno musical de un concierto en vivo, a las de una grabación en casa. Es decir, se convierten en escuchas activos, no solo en su forma de escuchar la música, sino en su forma de relacionarse con los medios que la producen:

“También cuando como afuera del ámbito, yo una vez, yo creo que es como relacionado a cierta apreciación musical que tienes con la música clásica lo puedes tener con todo tipo de música. La vez que fuimos a San Francisco a ver Sigur Ros,, pues no es una orquesta tocando pero al fin de cuentas es una experiencia audiovisual muy intensa, es que no es lo mismo, tú estás en tu computadora escuchando o viendo un viendo en Youtube, no es lo mismo estar ahí, que poder presenciarlo, porque es un momento que nunca va a volver a pasar.” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

En suma, considerando todos los elementos explorados, nos da una visión de lo que los integrantes de estas orquestas aprenden en términos estéticos en éstas. En términos de capital cultural inicial, el adquirido en su entorno social y familiar, la gran mayoría parece tener las mismas condiciones: no hay un capital cultural específico a la música clásica. Sin embargo, las orquestas ya sea a través de la educación *específica* o *difusa*, son capaces de transmitir en distinta medida una significativa cantidad de este capital. Ya sea a través de conocimientos de contexto, o capacidades específicas, las orquestas, en base a lo que los mismos integrantes nos señalan, parecen permitir el desarrollo de la forma en que escuchan y se relacionan con la música, creando cierta *competencia artística*, y cierto dominio del *código artístico* requerido para adentrarse en las obras musicales. Así, este desarrollo y aprendizajes, se traducen en un *gusto*, por la música clásica, y en el desarrollo de predilecciones personales.

4.5 ¿Cómo se Aprende?

El presente apartado pretende dar respuesta a la pregunta de investigación de ¿Cómo es que se dan los aprendizajes al interior de estas orquestas? Tomando como punto de partida el análisis de la información obtenida, se abordan ahora no ya los aprendizajes en sí, sino

como es que estos se presenta, en qué circunstancias, a través de que dinámicas y formas. Es así, que se presentan éstos de manera indiferente, ya sean medios, formas, vías, o factores que causen, faciliten o cooperen con los aprendizajes antes vistos.

En este entendido, analizaremos las formas en que se aprende, ya sea por medio de las vías directas como los maestros, así como su relación con los alumnos, didáctica y metodología; de los medios que fomentan el aprendizaje, entendidos como dinámicas, entornos o actitudes que contribuyen a éste, y finalmente los factores que de forma directa o indirecta se asocian con la calidad, dinámicas, y funcionamiento de las orquestas que permiten o potencian las formas en que se aprende.

4.5.1 Maestros

La primera vía, y quizá la más importante como vía directa para el aprendizaje, es la de los maestros. Considerados como actores fundamentales, tanto en el Núcleo, como en la SJT, los maestros se presentan como la vía principal para el aprendizaje. Como se verá más adelante, en el apartado concerniente a la calidad, tanto para los directivos como para los padres -especialmente para los de la SJT- la calidad, y su gran respeto a la labor de la orquesta con sus hijos, está directamente relacionado con los maestros. Desde la perspectiva de los mismos alumnos e integrantes de las orquestas, en particular de la SJT, la figura del maestro no solo se erige como una figura de enseñanza y de respeto, sino como un ejemplo a seguir, un ejemplo de algo que les gusta e interesa. Más aún, comienza en este punto a surgir un resultado no esperado de la investigación: la contraposición de la escuela con la orquesta por parte de los actores. Lo alumnos ven y consideran a sus maestros de la orquesta de una manera distinta a los maestros como se les concibe en el ámbito escolar:

“...es que aquí los maestros los vez muy diferente porque para empezar, puede ser que ellos estén haciendo lo que tú quieres llegar a ser tal vez, o sea, ellos tocan muy bien, y están haciendo y te enseñan algo que te gusta...”(Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Si bien a continuación profundizaremos en los distintos aspectos que tienen que ver con los maestros cómo vías de aprendizaje en el marco de las orquestas, es importante puntualizar antes la diferencia entre el papel del maestro en un proyecto como la SJT, y la orquesta del

Núcleo. Esta diferencia radica fundamentalmente en la forma en que se enseña en uno y otro. Mientras que en la SJT, la enseñanza del maestro de instrumento se imparte de manera individual, entre un maestro y un alumno de manera periódica cada semana, aunado a una serie de clases teóricas y prácticas, en el Núcleo la dinámica es distinta: Unos o más maestros imparten clases por varias horas varias veces a la semana, siendo la enseñanza del instrumento y todos los demás aspectos de manera grupal: un maestro y varios alumnos simultáneos. Si bien las dos orquestas tienen clases grupales, la SJT tiene clases especializadas para los diversos aspectos de la enseñanza musical, como lo hemos visto anteriormente –solfeo, música de cámara, historia de la música, armonía, etc.–, y contempla la enseñanza instrumental solo de manera individual. Entendido por uno de los alumnos de la SJT, se tiene un espacio personal de desarrollo:

“Pero esa es la diferencia, en la sinfónica es un sentido más personal como cada músico tiene su espacio de clase por así decirlo y los núcleos...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Una vez habiendo puntualizado la diferencia entre las distintas dinámicas que tienen los maestros en las orquestas, exploraremos uno a uno los diversos aspectos concernientes a los maestros, que tienen que ver con la forma en que se aprende –y enseña– en las orquestas.

4.5.1.1 Relación maestro-alumno

Quizás uno de los elementos más trascendentes que aporto la información respecto a las maneras en que se aprende, es el de la naturaleza de la relación maestro-alumno al interior de las orquestas. Principalmente en lo que toca a la relación entre los maestros de instrumento y los alumnos, esta se describe como una relación compleja, pero de una riqueza personal y afectiva que parece tener repercusiones no solo en la manera que los alumnos ven y se relacionan con los maestros, sino en la manera que se relacionan con la música y cómo aprenden ésta. Así también, se nos presenta, por los mismos actores, como una relación fundamentalmente distinta de la relación maestro-alumno en un ámbito escolar. Así, esta relación, marcada por la complejidad y la cercanía, tiene dos parte: está la posibilidad de una relación riquísima de amistad, de complicidad, de una gran confianza y cercanía; y al mismo tiempo, contrapuesta a una exigencia y estándares de calidad altos,

que los maestros esperan de los alumnos, para los cuales tiene que haber un compromiso mutuo, mucha práctica, y por lo tanto disciplina y exigencia en clase.

En palabras de los mismos maestros, la complejidad y riqueza de esta relación, radica en que admite en si todas las formas posibles y variantes de relacionarse con un alumno, una que va ofreciendo en el camino miles de retos, pero también miles de posibilidades, y un alto grado de cercanía y de involucramiento personal con el alumno, su aprendizaje y su trayectoria.

“Porque es lo que distingue al maestro individual del maestro colectivo, ninguno es mejor que el otro, pero en el caso del maestro individual todas las formas son posibles, se supone que para mí en lo personal, yo pienso que debe de haber una relación humana de amistad, bonita, donde hablemos de todo, del instrumento y de la vida porque al final, en el instrumento lo que tu expresas es tu vida, tu vida emocional, de todo,” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Esta cercanía, nos dicen, viene de la mano de la confianza, del mutuo entendimiento, y también de la misma dinámica que se da al interior de una clase individual. La misma naturaleza de la enseñanza instrumental individual brinda las posibilidades para la cercanía y la confianza. Como la describe uno de los maestros:

“Yo sí me lo tomo muy personal, o sea, porque estás ahí 50 minutos de tu vida frente a frente, nada más estás tú y él, tiene que ser súper personal, porque si le estas dedicando toda la clase a él,... pero yo si les pregunto, soy muy platicona, yo si les pregunto, ‘ah, ¿cómo te fue, cómo vas en la escuela?’ y ya me platica de su papá, su mamá, sus hermanitos, etc., etc., si trato siempre de preguntarles, porque ahí estás, empieza con la confianza,” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

En lo que respecta a este elemento de la cercanía y la confianza, es importante desarrollar que es lo que pasa en el caso de la orquesta Núcleo. En el núcleo, aunque las clases no se dan de manera individual, sino grupal, la relación de los alumnos con el maestro, en su experiencia no carece de cercanía, confianza, o muchos de los elementos que se señalan en

relación a la dinámica maestro-alumno individual, pero aún así, fundamentalmente distinta al tipo de relación que conoce en las escuelas, entre el grupo y el maestro. La cercanía nos dice uno de los maestros, se extiende a los padres, no solo conoce el nombre y personalidad de cada alumno, o su avance y dificultades técnicas, conoce a todos los padres de manera personal.



Maestra de violonchelo en clase grupal del NUCAM. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

A este respecto los maestros se aventuran a proponer que es por la naturaleza de la enseñanza, y la mediación de la música, que se acerca al maestro con el grupo, y viceversa. En este mismo rubro, uno de los maestros hace también una hipótesis: Quizás es por la gente de este proyecto. Él trabaja en otra orquesta como el núcleo en otra parte de la ciudad, y dice no encontrar la misma cercanía con los padres, y con una dinámica distinta entre maestros y alumnos. Esta cercanía entre el grupo y el maestro se ve bien representado en las palabras de uno de los maestros del Núcleo:

“...yo no tengo más experiencia de clases grupales más que el núcleo, pero es chistoso, está ahí con todos, y hay un alumnito que se acerca en el recreo y ¿cómo

te fue?´ como supieron que me accidenté, ¡todos!, que ¿cómo estás?, ¿cómo te fue? ¿cómo fue el accidente?¿cómo pasó?... de los alumnetos, así de la clase grupal yo no me acuerdo nunca, en la primaria, en la secundaria o en la prepa, que eran grupos grandes, yo no le preguntaba a mi maestro ¿cómo estás? o decirle “Ah, es que mi mamá me dijo que...” (risas) o quizás yo no era así, pero en las clases del núcleo, yo conozco a cada niño, yo conozco al papá de cada niño, yo los conozco entre sí, a donde van, que hicieron, que el fin de semana largo, que si fueron a la playa, que si fueron al CECUT, y yo no les estoy preguntando, no estoy llegando “a ver niñitos, cuéntenme”, así son, ellos en su afán de expresarse, en su afán de...”
(Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Regresando al caso de la SJT, y la relación maestro-alumno en el contexto de la clase individual de instrumento, los elementos al interior de esta, se siguen desplegando. Es el caso de la cercanía y confianza con los alumnos. Esta vez traducida en pláticas, platicas que denotan no solo un alto grado de confianza, sino que se traducen también en un alto grado de influencia por parte de los maestros en los alumnos. Es quizás importante hacer notar, la naturaleza dialógica de esta relación. Más allá de la clase propiamente dicha, hay una relación de confianza y diálogo con el maestro, lo suficiente para posibilitar el acercamiento entre maestro y alumno en formas de conversaciones y consejos, más allá de lo que significa la clase.

“Entonces yo le dije en una de las clases, ¿tú qué onda? ¿vas a terminar la carrera?, te lo pregunto para yo saber que hacer contigo, si tú piensas que si quieres dedicarte a la música, entonces yo necesito darte otras cosas para que te preparen mejor pero si esto va a ser el “hobbie”, entonces te doy cosas que te... que si sean complicadas pero no te voy a mortificar la vida, entonces eso fue una pregunta como durante un año, una cosa así, y lo platicábamos, que no sé, que no se sentía a gusto, que si quería con la música, pero que la carrera, que bla, bla, bla...”

Entonces de un de repente se platicaba, pasaban meses sin platicar y así llego un día y me dijo “ya me salí de la carrera”, si, yo nada más... (risas) yo le decía, yo no quiero ser el culpable de que te salgas de la carreta, tu piénsalo, tu solo le dije,

yo nada más te digo que las cosas están así y así, las cartas sobre la mesa, que lo platicó con los papás y decidió que se salió de la carrera y ahora quiere dedicarse, quiere hacer la carrera de percusión en música, entonces también entra en juego el caso ese, a lo mejor extremo de la influencia del maestro sobre el alumno.” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Como se puede observar en este pedazo de testimonio, la relación es compleja, y rica en términos personales. Más allá de aportar evidencias de la posibilidad de profesionalización en la música, para aquellos alumnos destacados, e interesados, nos deja ver que existe un nivel de confianza y cercanía que permite al maestro estar al tanto de las situación personal de cada alumno, y más aún de afrontarlo y dialogar con el directamente, de manera honesta y directa. De manera más significativa, permite al alumno buscar al maestro, encontrar en él un interlocutor, y una fuente de consejos y guía. De igual manera se ve claramente la influencia, a través del diálogo, de la figura del maestro.

Esta dinámica, que trae consigo la confianza, se ve quizás mejor representada en los grados de cercanía que los alumnos señalan tener en su relación con sus maestros de instrumento. La calidad de la relación humana, más allá del papel de maestro y alumnos, rompiendo un poco con la distancia existente entre quien enseña y quien aprende, nos recuerda a Freire (1981). Más aún, nos permite ver cómo es que la calidad de la relación en términos humanos, de la confianza, cercanía y posibilidad de diálogo tienen sobre el alumno el efecto de relacionarse con la música y su propio aprendizaje de una manera positiva. En palabras de una de las alumnas de la SJT:

“...es diferente (a la escuela) como más personal y son como una guía para ti, o sea yo la verdad a mi maestra yo la quiero mucho y ella también me quiere, me da como muchos consejos así de todo, también del instrumento pero también de otras cosas que no tienen que ver con música, con relaciones humanas y cosas así, porque pues también son muy importantes en este ámbito, y pues no es lo mismo que un maestro de la escuela, porque un maestro de la escuela pues son muchos alumnos y pues, no sé, es como que nada más estas en la escuela por la calificación y te tienes que portar bien con ellos por eso, y pues cuando estas con tu maestro de instrumento pues yo pienso que estás ahí porque te gusta tocar y porque quieres

aprender, entonces es diferente...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)



Maestra y alumna: Clase individual de piano en la SJT. Fotografía: Álvaro Hipólito

En las palabras de esta integrante de la SJT, podemos vislumbrar no solo la calidad de la relación que tiene con su maestra, sino el efecto que tiene esta relación sobre ella misma y su conciencia de porque quiere aprender. Como señala, el aprendizaje en clase, no se limita a solo el instrumento, sino que se enriquece dejando entrar al aula aprendizaje para la vida, a través del diálogo, del consejo.

Todavía explorando las distintas características de la naturaleza de la relación maestro-alumno en estas orquestas, podemos ver como la naturaleza de ésta, y la cercanía y confianza que la caracteriza, tiene otra vertiente: Para los alumnos, los maestros se erigen como ejemplos a seguir, como personas que han logrado el nivel de calidad que ellos quisieran tener, verdadera enseñanza por el ejemplo, y motivación

Esta motivación aparece de dos maneras: la primera por el hecho de que los alumnos ven en los maestros verdaderos ejemplos a seguir, figuras de calidad en algo que les gusta, interesa y comparten:

“Es que la diferencia es que por ejemplo en la escuela siempre lo que te enseñan, los maestros no los vez en su campo haciendo lo que hacen o sea nomas los vez ahí parados diciéndote cosas no, y a veces dices como será esta persona en su trabajo, capaz que ni lo hace bien y aquí me está dando clases, pero está bien diferente porque en la sinfónica te metes como de lleno es como que vas a los conciertos y ves a los maestros y vez como tocan y luego lo comparas como tu tocas y te puedes quedar como...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

La segunda, la percepción por parte de los alumnos, de un genuino interés por parte de los maestros de que ellos aprendan. La cercanía de la relación maestro-alumno, llega a tal punto, que afecta lo que se espera del alumno, y la forma y estándares de la enseñanza del maestro. Así, los alumnos conciben que ellos son una representación del trabajo de su maestro, que como ellos tocan representa a sus maestros. Hay una especie de compromiso mutuo:

“Ah, y también otra cosa es que prácticamente el alumno representa al maestro, algo así, es como, si mi alumno no toca bien significa que yo no enseño bien, entonces tengo que hacer que el alumno toque bien o algo así. Así lo veo yo a veces como ... y es como que hay.. es que tengo que tocar bien porque significa que ella me está dando clases, entonces se supone que tengo que tocar bien o algo así, es como, sientes un compromiso más grande porque estas representando a tu maestro cuando tocas...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

Más aún, esta concepción, y seguridad que los alumnos sienten de parte de sus maestros, y del deseo de éstos por su crecimiento y desarrollo, no solo es una característica de la relación maestro-alumno, sino un elemento importante en el aprendizaje, y en la manera en que se da dentro de las orquestas.

Aunado, tenemos –como exploraremos más a profundidad adelante- , la posibilidad de la personalización de la trayectoria, de la clase, y del aprendizaje, acorde no solo al estilo y posibilidades del maestros, sino del alumno:

“...estas ahí (en la escuela) y los maestros es como, generalmente no está ahí porque les interese realmente que tu aprendas sino que muchas veces nomas lo están haciendo pues porque les van a pagar o lo que sea, y cuando estás aquí en la sinfónica es diferente es como mas, se nota que el maestro quiere que tu hagas bien las cosas, es como por ejemplo, mis clases de piano, contrabajo, es como muy diferente y cada uno tiene como su método. Por ejemplo con O. es como que muy, pues como dice disciplina rusa, así como que, hazlo bien o ahí aprendes como si no hago las cosas bien pues no voy a llegar a nada o algo así ¿no? Y luego ya, con la profe Ol. es como que diferente, como más psicológico, acá... como te hace sentir esto... es como, no o sea los maestros si son como la parte más importante, porque a pesar de lo que tú puedas aprender en la orquesta o lo que sea ellos son como que la guía principal, si tu entras a la orquesta así nomás, puedes aprender las cosas muy diferentes a cómo te las pueden enseñar alguien que ya paso por todo eso pues...” (Citado en el grupo de discusión de alumnos, 11/12/2013)

La importancia del testimonio de este alumno radica no solo en el identificar a los maestros individuales de instrumento como la vía principal de aprendizaje, sino en la identificación de la importancia que tiene el hecho que de cada uno de ellos se aprenda no solo algo distinto, sino de manera distinta. Además de esto, es importante hacer una mención particular respecto al tema de la contraposición entre la escuela y la orquesta.

En casi todas las citas utilizadas para evidenciar las características de la relación maestro-alumno, los alumnos de manera personal, hicieron la diferenciación entre la forma en que se relacionan y conciben a los maestros en la escuela, y la forma en que lo hacen con sus maestros en la orquesta. Esta contraposición espontánea de los dos entornos de aprendizaje, es un resultado que no se buscaba o esperaba en la investigación, sin embargo la continua mención al respecto amerita el que sea explorado. Para los distintos alumnos que hicieron mención de esta contraposición, resulta evidente que en la comparación de los dos entornos, la orquesta emerge como un lugar en el que las cosas son distintas: Tienen la

seguridad de la competencia y calidad de sus maestros, así como del interés de éstos por su crecimiento y aprendizaje, y más aún, la relación con sus maestros parece ser mucho más cercana y positiva en la orquesta.

4.5.1.2 Concepción de la enseñanza.

Los maestros muestran una especie de "herencia didáctica" en su aproximación a la enseñanza, teniendo muy presente la forma en que ellos aprendieron, lo que ellos les funciona como alumnos, y los maestros y las formas de enseñar de estos de quienes más aprendieron. Es decir, hay una especie de tradición, transmitida a través del acto mismo de la enseñanza. De igual manera, los maestros señalan que enseñan teniendo como fin la música, más allá de las complicaciones técnicas específicas del instrumento o la partitura, se enseña pensando en la música en hacer música. Así, si bien su objetivo principal es la enseñanza del instrumento, se concibe este como un medio, cuyo objetivo superior es el discurso musical, estando bastante cercano a la concepción de Swanwick (1979) de la educación musical y sus finalidades:

“En mi experiencia, yo lo que yo hago es básicamente enseño a mis alumnos de la manera que a mí me enseñaron, bueno, no sé, creo que es el caso de la mayoría como que, usamos como ejemplo la gente que nos enseñó a nosotros y a mí una manera que me gusta enseñar y la manera como me enseñan, todo es basado con el fin... el objetivo siempre es la música, entonces en mis clases lo que hago que a mis alumnos les digo, o les encargo que para la siguiente clase escuchen una obra, la que gusten, obviamente que traigan su instrumento, y que escuchen una o dos grabaciones, al punto que puedan.... cuando quieran tocarla la pueden escuchar en su cabeza y eso es como que, aparte de que... ya con el hecho de que escuchas tu instrumento como que agarran un poco de interés en la música,” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Así mismo, uno de los maestros señala su concepción de su papel como un guía, como un facilitador, dejando que la música y el entorno se encarguen uno de los maestros señala que la labor del maestro es ayudar con el aprendizaje de la música, específicamente a través del instrumento, pero que muchos de los demás aprendizajes, los sociales como la amistad, las

relaciones humanas, la convivencia y los personales como las emociones, el control del miedo para las presentaciones, lo que conlleva estar preparado para una presentación, seguridad, se dan solas ya sea a través de la naturaleza de la música, o de las dinámicas de la orquesta.

“...tú les enseñas, pero ya la música te lleva a otras cosas, entonces la música que les estás enseñando ellos la utilizan de muchas formas, como ya en relacionarse aquí en la orquesta, los amigos aquí en clases, la compañía, y ya la música te lleva los sentimientos, lo personal, y a desarrollarte ya para presentarte, todo el miedo que te da una presentación, te desarrolla muchas competencias, pero básicamente nosotros pues nada más les damos como que la mano en una cosita que es nada más enseñarles, y ya lo demás la música sola lo hace.” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

En esta misma perspectiva del maestro como un guía, otra de las maestras de la SJT nos da una perspectiva más completa, describiendo el proceso más a fondo. Si bien nos dice que el maestro está ahí para instruir en el instrumento, para guiar, nos dice que el aprendizaje de este se da realmente en las manos del alumno, en una práctica individual de lo visto en clase por con el maestro, en su casa, "en la soledad", como algo que es muy propio, muy personal, y que pone gran parte de la responsabilidad en el alumno, una responsabilidad compartida entre el guía y quien recorre el camino. Más tarde, esa práctica en la soledad, guiada por el maestro, se convierte en avance, que finalmente es probada, públicamente, y de nuevo en la soledad - el alumno entra al escenario sin maestro- , en los conciertos y recitales. Así vemos tres partes de un proceso: Clase en la que el maestro es un guía-facilitador, el estudio "en soledad" individual, y la prueba final pública del recital-concierto. Eso, nos dice, es un crisol, donde se forma no solo al instrumentista, sino al ser humano. Finalmente, en el caso de la orquesta, los dones, talento y dotes de cada uno, con cada uno de sus procesos, de sus crisoles, se unen para formar un grupo, unir esfuerzos, caminos y experiencias para hacer música juntos:

“Mira, en esta dinámica entra un caminito, un caminito, de las artes, los pintores y los escritores se encierran, pueden borrar y quitar, pero actores, bailarinas y

músicos, cuando salen a escena ahí no pueden borrar nada (risas), ¿verdad? (risas) entonces, quiere decir que el individuo tiene que tener una práctica en la soledad, guiada por un maestro y después tiene que salir a ser probada, en la individualidad, que son nuestros recitales, pues el camino de aquí es muy hermoso, porque se cuecen en un crisol, en un cuartito humilde donde se hablan cosas trascendentes de la cultura, de la humanidad, de la historia y después como con los hijos, tú los preparas para ir pero no puedes ir con él ahí, él está solito. Yo le enseño a tocar el violín, yo le digo como tiene que tocar el violín, pero en realidad él aprende solo, en su cuartito en sus cuatro paredes a manejar ese aparato, entonces ese caminito que sale a los recitales y que tu sales a probar lo que cantaste en la ducha de tu casa, después entonces se une con los dones de este, de aquel, con las dotes del otro cultivadas ya y se forma ese resultado hermoso, pero que fue probado, en la soledad, y eso es lo que distingue la relación del maestro individual... “(Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Así, en este proceso, la disciplina, la calidad y la exigencia, tienen un papel fundamental como principios de la perfectibilidad, no como resultados de una disciplina militar obligatoria, sino como medios para la búsqueda de la belleza. Inculcar al niño que estos elementos de trabajo, de disciplina son en pos de crear belleza, de una perfectibilidad que busca crear, que busca desplegar sus capacidades. Así, nos dicen los maestros, la perfectibilidad y el trabajo no pueden ir de la mano de una competencia malsana, o de la comparación negativa, estos deben ser desterrados, sino en pos de sus capacidades y de la inspiración. Es importante remarcar como todos estos elementos que nos son dados por los maestros, van de la mano de los elementos de creatividad primaria (Maslow, 1971), en el caso de la inspiración y la búsqueda de la belleza; y de la creatividad secundaria, en el caso de la disciplina y la búsqueda de la perfectibilidad:

“...debe siempre dentro de la formación de la confianza del niño está en exigirse a sí mismo, los métodos son los que son diferentes, pero no siempre la vida es amable, si uno enfoca esa exigencia desde el punto de vista de la búsqueda de la belleza para el alumno, si nosotros le explicamos al niño que esto no es una disciplina militar, sino que es la búsqueda de una perfección que tiene que ver con

la belleza, y que todo lo que a ti te rodea no puede ser competencia, es decir, todo lo que tu veas nunca puedes comparar, tú tienes que desterrar del niño el hábito de comparar...” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

La exigencia y disciplina se nos presentan de esta manera entendidos como medios, como puntos de partida que buscan "un sueño de belleza, de expresividad". Es decir se parte de educar buscando la expresión, la búsqueda del alumno, de un ideal, un ideal que se alcanza por medio de disciplina y práctica. Así entendido, esa búsqueda de belleza y de la expresión propias, se harán en base a las propias capacidades, y los otros se convierten en una fuente de inspiración, motivación y sana competencia, no en comparación negativa. Los otros se convierten en ejemplos, en voces que escuchar, no para ser como ellos, sino quizás para ser mejor o menos que ellos, pero buscando la belleza, y "darte un placer enorme" en el camino de esa búsqueda. De nuevo la cercanía con el despliegue de las propias potencialidades de Fromm (1957) y las teorías humanistas de Roger (1964) y Maslow (1971) es mucha, teniendo múltiples puntos de coincidencia.

También plantea la relación con el talento o las dotes, cada cual con sus propias capacidades, y cada cual con su propio camino y búsqueda de la belleza a través de la perfectibilidad que sus capacidades le permiten.

“...tu siempre debes de enfocar a que el está persiguiendo un sueño de belleza, de expresividad, que eso no puede ser militar, ni puede ser competitivo en el sentido de la comparación, que los demás siempre deben ser inspiración y motivación para buscar, no para ser igual que ese, sino incluso mejor que ese, o para simplemente, ojo, ser menos que ese, pero darte un placer enorme, porque esa es también es lo que nos permite este tipo de perfil de formación, que no tiene aquella exigencia, que tú puedes permitirte que tal vez no lo haga igual también como aquel, pero te das un gusto enorme, y que también sabes aceptar tus propios límites y le enseña al maestros a no rechazar a aquellas personas que no han sido dotadas, te das cuenta...” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Finalmente, en la concepción de la enseñanza de la música, está la cuestión de lo que los maestros consideran como vocación. Indisoluble de su papel de maestro, consideran a éste

como una vocación de "amor incondicional", donde se aprende del alumno, y del proyecto, donde se siembra, y se enseñan muchas cosas, aparte del instrumento o la música. En otras palabras, se da una verdadera enseñanza simultánea de aprender para la música y a través de la música.

“...entonces pero eso es importante para el maestro, tú siembras y siembras, esto es una vocación de amor incondicional, porque tú nunca sabes que vas a cultivar de lo que estas sembrando, el chamaco se te va, pero cuando él se vaya, que es lo que tiene este proyecto, que él tenga un dominio de sí, él tenga una formación espiritual, me refiero a eso a no envidiar, a...no sé cómo decirles... eso me ha enseñado a mí.” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Esta concepción de la “vocación de amor”, así como el hecho de que los maestros dicen aprender continuamente de los alumnos, de los retos, de sus logros, de cada una de sus muy diferentes capacidades, dotes y contextos, nos acerca mucho de nuevo a la concepción freireana de la educación (1981), donde quien enseña, de manera solidaria, también aprende del alumno.

4.5.1.3 Metodología

De las diversas opciones de aproximaciones y metodologías expuestas en nuestro capítulo de fundamentación teórica, solo se encontró evidencia de una de ellas, la metodología Suzuki, utilizada en diferentes medidas por los maestros de cuerdas tanto de la SJT como del Núcleo:

“...de la metodología Suzuki, es que todo siempre se los relaciono con lo más básico que han visto, siempre todo les encuentro de alguna manera algo de relación con los dos primeros libros Suzuki...” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Por otro lado, si bien no encontramos más menciones o referencias al uso de metodologías, si encontramos menciones de métodos musicales, haciendo referencia a los libros de estudios técnicos, de dificultad progresiva, como son el caso del método “Czerny” y el “Hannon”, ambos para piano.

Más allá de estos, los maestros nos hablan de una enseñanza personalizada, y de una metodología similar. Una metodología que varía de niño a niño, dependiendo de su edad, de su contexto, capacidades y aspiraciones. Así, en lugar de seguir una metodología genérica preestablecida, forman una propia y particular para cada niño, una ruta de repertorio, métodos y estudios personal.

“...pero al final no hay repertorio, hacen un repertorio creativo así como hacemos nosotros aquí, buscando de aquí y de por allá y es una clase que se va haciendo al instante de lo que tú puedas crear con imaginación y con cosas, valiéndote de todo, según la edad no, así que en este proceso de la enseñanza es infinito la cantidad de cosas que un maestro tiene que hacer para que no sea lo que es normal en el cuerpo, es decir tú la música la haces con el cuerpo y el cuerpo tiene fuerza, elasticidad, resistencia y coordinación espacial, y todo eso lo tiene que tener el violinista tiene que tener músculos, el chelista, tiene que tener flexibilidad, tiene que tener resistencia para aguantar una, y tiene que tener coordinación, eso es una parte física, pero en la otra parte de la imaginación como tú lo haces...” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Se nos presenta así, una concepción de la enseñanza, que permite la posibilidad de enseñar de más de una manera, como un reto, adaptándose a cada alumno y su circunstancia; construyendo a partir de encontrar lo mejor de cada alumno y potenciarlo, de manera muy individual:

“...como no destruirte, no destruir tu carácter para enseñarte de la única manera que ellos saben, así “pum, pum” si no agarrar así las riquezas que tiene cada quien, de su carácter, esa tímida, le voy a dar aquí, ese es así “aahhgg” vamos a darle por acá, como que eso también es un reto, encontrar lo mejor de cada alumno y potenciarlo, y la enseñanza es muy individual de cada uno.” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

4.5.2 Vinculación y relevancia del conocimiento: Interconexiones entre las clases de la SJT y la Orquesta.

Los maestros señalan que el aprendizaje en la SJT como un "ciclo de niveles que se entrelazan", es decir lo que aprenden en clase de instrumento se refuerza y practica en la orquesta, las dudas o problemas que salen en la orquesta se resuelven en su clase, la clase solfeo, ensambles, música de cámara e historia, se entrelazan en una dinámica que potencia el aprendizaje, y la relevancia de este. Así, esta interconexión de los conocimientos, los dota de relevancia, así como de una utilidad práctica, perfilándose así como una vía útil en que se generan y potencian los aprendizajes:

“También creo que en diferentes niveles, como que lo que aprenden los muchachos de nosotros es algo que les sirve para algo más, y creo que eso es un ciclo de niveles que se entrelazan, quizás, no sé, por mencionar alguno, lo que aprender en la clase con nosotros les sirve para usarlo en la orquesta/pre-orquesta, lo que aprenden en la pre-orquesta les sirve para X cosa más, así es un ciclo de cosas tan grande como les busquemos, así que es un aprendizaje muy integral, muy general que abarca muchos aspectos, yo digo.” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

La relación entre la orquesta y el aprendizaje instrumental, como una de interrelaciones, de potencial para el apoyo mutuo, si se maneja bien. Así, lo aprendido en clase se practica en la orquesta, y los retos de la orquesta, o dificultades se ven en clase. Se nos presenta una interrelación de crecimiento y reforzamiento mutuo del aprendizaje, a través de una dinámica de crecimiento en espiral, en la que los retos y problemas se alimentan mutuamente en pos del crecimiento del alumno.

“Yo pienso que es una cuestión de canalizar bien, a veces la orquesta tiene, introduce conocimientos en el alumno que él no ha dado en su clase individual, por eso siempre le pregunto “tú tienes algo de pasaje de orquesta, tú tienes...” pero es cuestión de estar coordinados, porque viene y me dice “Maestra, esta nota no sé dónde se toca” esto es una cosa de la orquesta, entonces yo ya sé que tengo que apurarme con eso, y que tengo que priorizarlo, y ok quita lo que tiene y vamos a

poner la tercera, depende de... y así que aparentemente pudiera haber una grieta, a veces entre por donde vamos aquí por dónde vamos allá, pero yo pienso que si eso se integra de manera armónica, y pues una cosa nutre a la otra y acelera a lo mejor algo que tu tenías para después que ya el chamaco lo está...” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Así mismo, la existencia de ensambles instrumentales en la SJT, representan medios de apoyo, y de contingencia. Funcionando con maestros específicos de la familia de instrumentos como directores, se pueden ver más cosas a detalle que en la orquesta. En el caso del ensamble de percusiones, funciona como un espacio donde las percusiones tienen un papel protagónico, y mayor nivel de dificultad en las piezas, que su papel más limitado en la orquesta.

“...por ejemplo el escape para los muchachos es el ensamble de percusiones, porque ahí es donde estamos poniendo cosas más difíciles que a ellos les hace como reto...” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Ejemplificando con una de sus alumnas de instrumento que no está involucrada en ninguna de las otras clases y dinámicas de la SJT, ni en la orquesta, y con su propia experiencia como alumna de la SJT en el pasado, una de las maestras nos muestra cómo es que se apoyan mutuamente cada una de las actividades de la SJT.

4.5.3 Interés, gusto y pasión

Como elementos generadores, es decir, como razones de fondo por las cuales los alumnos, y en extensión los padres involucrados –ya sea como ayudantes, o como miembros de la junta de padres-, están en las orquestas de manera voluntaria, el interés, el gusto y la pasión por lo que se hace y aprende, son fundamentales para entender a las orquestas. De esta manera, estos elementos se nos presenta como medios de aprendizaje, como facilitadores y posibilitadores de gran parte de lo que sucede y se aprende al interior de las orquestas. El carácter no obligatorio de la permanencia en la orquesta, es el resultado de este gusto e interés por aprender y hacer música. De esta manera, las orquestas son

CAPÍTULO IV: Resultados

lugares y comunidades en los cuales a sus integrantes les gusta estar, en las que se sienten a gusto, con los que se identifican y en los que se sienten bien:

“...es que es mi segunda casa, ahí me siento a gusto.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)



Oboísta de la SJT tocando el *banjo* en su tiempo libre. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

Esta familiaridad con el entorno y comunidad que significan las orquestas, constituye un factor por el cual los alumnos no solo van a éstas con gusto, sino que se quedan en los

espacios más tiempo del necesario, ya se a estudiar, escuchar, o solo convivir. Lugares de enseñanza donde los estudiantes van y estan con gusto, por voluntad propia, de manera personal y espontánea:

“Son casi las 2:30 pm. Al fondo, detrás del sonido del ensayo del quinteto de alientos, se escucha una melodía al piano, proveniente de uno de los salones posteriores. Me acerco a ver quién está tocando. Con gusto descubro que es L. A. L. que toca la Sonatina en Do mayor de W. A. Mozart. Aunque hace ya casi media hora que las actividades del núcleo terminaron y podría haberse ido a casa, él está tocando el piano. Alrededor de él, sentados en el piso, están sus compañeros S., E., A. y M., escuchándolo atentos. Entro al salón, cierro la puerta para que el sonido no interfiera con la clase de música de cámara. Unos minutos después, termina la Sonatina, todos le aplauden. (Bitácora de observación participativa, 27/10/12)

Encontrado frecuentemente, y mencionado de distintas maneras por los padres, uno de los puntos centrales es el gusto de los muchachos que integran las orquestas. El gusto, pasión o interés por estar en donde están, por formar parte de la orquesta y hacer música. Este elemento podemos considerarlo como un elemento o factor que potencia el aprendizaje: ellos desean estar ahí, y aprender.

4.5.4 Perfectibilidad: Reto-Logro-Esfuerzo

Una constante que apareció tanto en el Núcleo como en la SJT, es la mención del reto, y su contraparte, el logro, como un elemento de motivación, crecimiento y aprendizaje. Aunado a la concepción de la enseñanza musical de los maestros, como una constante de perfectibilidad en búsqueda de la belleza, el reto-esfuerzo-logro, se convierte en un medio constante de aprendizaje. Así los retos musicales que los muchachos tienen que enfrentar para poder realizar su función en la orquesta, o su recital de manera individual, se convierten en un medio para un fin: El logro a través del esfuerzo. El reto como aliciente al estudio, la práctica y el esfuerzo. Esto nos lleva a pensar que el reto es un medio para el desarrollo de la disciplina y del trabajo (creatividad secundaria), a través de la práctica instrumental individual:

CAPÍTULO IV: Resultados

“...yo creo que el reto en los maestros desde acá están enseñándoles lo que van a tocar el siguiente concierto, yo creo que cuando le ponen un reto, si estoy en lo correcto, es que así es ¿no? les enseñan desde los ensayos lo que van a tocar, entonces ellos tienen el reto enfrente y le digo a mi hija cuando llega con la partitura nueva, toda emocionada, todavía no sabe ni como la va a tocar “¡Mamá, me dieron una partitura nueva!” llega como si trajera juguete nuevo y ella solita en la casa se pone y agarra su viola y empieza...” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)



Violista de la SJT, seleccionado para formar parte de la Orquesta Sinfónica Infantil de México los dos últimos veranos. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

Si bien, el reto se nos presenta como un medio, y mecanismo importante en el proceso de los aprendizajes, su contraparte, o resultado, el logro, y el reconocimiento de este, también se señala como importante:

“Puede cambiar el motivante, lo que hacen de que los avanzados... ¿sí?, un motivante de que el niño diga: “ha ya estoy en los avanzados” ¿sí?, entonces hablan como si fuera una jerarquía, verdad, pero eso como que los alimenta a ser más puntillosos o más hee... disciplinados en esa responsabilidad, porque si, el avance, ya que el maestro lo reconoce, entonces si pasan a una parcela, en la que ellos, como que se eleva su autoestima y se toma en cuenta su desarrollo de tocar ese instrumento, su avance en ese instrumento.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

De esta manera, la experiencia del aprendizaje musical, desde la asimilación del principio de que para aprender y avanzar es necesario un esfuerzo individual, consciente y determinado, “en la soledad”, concepto que quita la carga total del aprendizaje para centrarlo en el esfuerzo propio, hasta la aportación de las capacidades propias para un esfuerzo colectivo, se convierte en un verdadero crisol de la experiencia humana a través del sonido, de las dotes individuales y de la relación y cooperación con otros.

“...y que pasa es que la persona es probada en todas sus formas, lo mismo individual que colectiva.” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Así, a través del esfuerzo, trabajo y búsqueda de la perfectibilidad y superación del reto, viene la posibilidad del logro. Este logro, se convierte a sí mismo en un estímulo, en una fuente de motivación para la superación de nuevos retos, y seguir en busca de esa perfectibilidad de la que se nos habla:

“Pues... mi manera de ver a la gente. Como yo siempre estaba acostumbrado a tocar en un recital solamente una pieza y ya, un movimiento de algo, o en un concierto, incluso cuando estoy con la orquesta, que todos aplaude, pero aplauden a todo la orquesta, no a ti. Si se siente como... ese sentimiento de felicidad.. de orgullo de ti mismo.” (Entrevista a informante no. 2, 04/12/2013)

4.5.5 Motivación-competencia

Entendido como una motivación, la competencia se presenta, especialmente para padres y maestros, como un medio por el cual los integrantes de las orquestas crecen y aprenden. Competitividad en base al avance, y al logro musical, por mérito. Distribución de sillas en la orquesta en base a eso, son muy competitivos en ese aspecto, aunque venga con más responsabilidad.

Competencia, al interior entre los miembros de la orquesta que ven lo que logran los más avanzados. Así mismo, en el caso particular de los pianistas, que la maestra los lleva a competencias nacionales de piano.

La competencia intra-orquesta, los ejemplos y el avance de los compañeros como medio de motivación a avanzar en la clase de instrumento. En contraparte, si no se supervisa correctamente, la practica orquestal puede acarrear “mañas” técnicas.

“Yo tengo tanto cosas buenas como malas, buenas es que salen del aula y están viendo lo que está pasando, salen desde esa dinámica de que yo soy, en la clase toco bien o toco mal y aquí pueden ver, a lo mejor es malo como dice la profesora Ada en compararse, porque empiezan a compararse y empiezan a competir, empiezan a ver que uno toca más y otro toca menos y eso a mí me gusta, porque yo me doy cuenta de que le echan más ganas, empiezan a leer más, pero otros empiezan a agarran mañitas, entonces tienen cosas muy buenas, como salen, como ven, se desenvuelven más, empiezan a tocar más, y empiezan a leer, y otra cosa un poquito no tan buena es que están demasiado tiempo y son dados a agarrar mañas o a copiar sin fundamento del porqué el otro lo está haciendo así, puede ser un problema, obviamente inclinándose al bueno.” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Competencia por el puesto de *concertino* como medio de motivación para el avance instrumental.

“Que era la competencia así mortal para ver quién era el concertino y yo no los conozco muy de cerca como ustedes pero como de repente veo ese mismo caminito

ahorita con Mariano y ¿cómo se llama?” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Ejemplos a seguir, dentro de la orquesta como motivación para los más nuevos, o los que no están estudiando tanto. El ejemplo de que es posible, para un niño de su edad los motiva.

“¡Exacto! entonces ellos lo pueden hacer, exacto, siempre es algo, como lo dice V. acerca de N., cuando dice que alguien lo puede hacer, y ve el de al lado lo está haciendo, yo debo también poder hacerlo.”

“Esa es una competencia sana, que sea motivación, inspiración, “órale, yo quiero eso para mí también” que es lindo, en esa onda, no de quitárselo al otro y “yo voy a ser mejor que ella” y crea una competencia sana, yo creo que los chamacos ahí están bastante bien armonizado en eso.” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

4.5.6 Solidaridad y aprendizaje horizontal.

La solidaridad como medio de aprendizaje, propiciado por el propio entorno y dinámicas de las orquestas, es uno de los elementos importantes a considerar las formas en que se presentan los aprendizajes. El aprendizaje y/o enseñanza de manera horizontal, entre pares, al interior de las orquestas, se convierte así en un medio más por el cual los integrante de estas orquestas aprenden. Denominada como educación horizontal, o “*en cascada*” (Sánchez, 2007), se encuentra muy cercana a la educación solidaria o vinculante de la que nos habla Freire (1981).

Este proceso particular en que se presentan los aprendizajes, se da entre pares, de un alumno a otro, o en grupos, de un alumno a su sección orquestal. Lo encontramos, de boca de los padres, como una de las formas en que ellos han visto que sus muchachos aprenden. Ya sea por medio del ejemplo constante (y a través de la práctica común y compartida) de los más avanzados, o porque de hecho, éstos se toman el tiempo para enseñar a los nuevos o menos avanzados:

“...muchas de la información que tienen los muchachos más jóvenes también la obtienen de los muchachos más grandes, no solo la información que dan los

maestros, adquieren alrededor, y mucho de ellos adquieren mucha información por medios de los otros jóvenes, de los muchachos más grandes obtienen muchísima información, obviamente no puedo pensar que no sea también los maestros hayan informado a los muchachos más grandes pero obtienen mucha información de los muchachos más grandes.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

En este testimonio, encontramos un ejemplo claro de educación en cascada, en el que los conocimientos transmitidos del maestro al alumno, son a su vez transmitidos por éste hacia sus compañeros.

“...yo veo por ejemplo a B., a R., a P., a F. si le echan la mano, esa parte me gusta mucho, que es que le hiciste mal, no entra así y como se le acercan y le rayan ahí porque de repente papalotea y le ponen ahí sus notas, no mira J. es así...” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Así mismo, mencionan los elementos de solidaridad, reconocimiento del logro y la competencia entre los mismos alumnos en la orquesta. El que se dan cuenta y reconocen cuando “le está echando ganas”, o está mejorando en la orquesta, o cuando no avanza, y está haciendo “playback”. En lo que concierne al núcleo, los propios alumnos reconocen que por la dinámica de enseñanza grupal, a diferencia de la individual en la SJT, la cercanía con el maestro no es tanta, sin embargo, eso lleva a un desarrollo del aprendizaje colaborativo, a apoyarse más entre ellos, a ser más autodidactas, y depender del compañerismo. Como da cuenta la bitácora, esta solidaridad y cooperación para el aprendizaje es especialmente notable en el NUCAM, donde la enseñanza en grupos, requiere que los alumnos cooperen y utilicen el aprendizaje horizontal:

“Tanto L. como Á. destacan en su labor de ayudar a sus compañeros, tanto en disposición como en eficacia. Mientras reviso a la sección de violas, L.A.L. se ofrece para ayudarlo a repasar a M., mientras yo estoy con las secciones. Respondo que sí, que sería de gran ayuda. Esto me permite revisar mejor las secciones, profundizar más en ejemplos y explicaciones, sin tener el pendiente de que M. me está esperando, y no tiene supervisión para realizar sus ejercicios. L. Á. L. me pregunta:

-¿Qué le enseñó?

-Está haciendo ejercicios de cuerdas abiertas y primer dedo. Revisa que su arco este derecho y su mano izquierda no se pegue al brazo de la viola.

-Está bien. Reviso entonces su muñeca, que la flexione ¿Verdad?”

(Bitácora de observación participativa, 27/10/2012)

4.5.7 Recitales y conciertos: Un crisol de formación.

Entendidos como la culminación del esfuerzo, tanto individual como colectivo, son al mismo tiempo prueba y práctica, punto de partida y de llegada del esfuerzo, tanto de los maestros como de los alumnos. Así, tanto los recitales individuales, como los conciertos colectivos, se presentan como medios de aprendizaje, en tanto son etapas clave del proceso. De igual manera, son medios de experiencia, de prueba ante el público, como puntos de llegada y reto para la preparación, la práctica, el trabajo, disciplina y responsabilidad, donde mostrar la calidad y la exigencia trabajada por el alumno en la práctica individual, guiado por el maestro, como también lugares de partida para crear seguridad y confianza, valor al enfrentar los nervios.

“Bueno, Yo pienso que también se le da mucho es la seguridad, pues la seguridad para enfrentar retos, retos de diferente tipo, por ejemplo el reto de que quiero entrar al OSIM, o el reto de un simple recital, o sea le estas dando seguridad para que se pare ahí en frente de todos aunque haga el ridículo aunque toque mal, o sea y él lo sabe porque se da cuenta como tocan los demás, entonces se va a comprar con los que tienen su edad que a lo mejor ya van más avanzados y el apenas está tocando “twinkle twinkle”, o sea y ellos lo ven, entonces yo pienso que aunque no vean que lo logran como los demás pues le estas dando la seguridad para pararse y tocar ahí lo que sea y frente a mucha gente y frente a sus compañeros que es lo que más les da miedo, frente a los demás, y el reto de muchas otras cosas, como de una orquesta, pues de hasta hacer exposiciones en sus escuelas, no pienso que el reto tan grande de una exposición en su escuela sea como aquí en un recital en frente de tanta gente...” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)



Alumna de violín de la SJT en recital público de final de semestre.

Fotografía: Álvaro Hipólito

4.5.8 Música lúdica.

El juego como medio de aprendizaje. Aunado al interés y al disfrute de los alumnos por lo que hacen, éstos posibilitan una actitud lúdica respecto a su instrumento y a sus compañeros, siendo no solo una forma de aprender, sino un medio para que los integrantes mantengan el interés, y el deseo en perseverar no solo en su instrumento sino en la comunidad de la orquesta.

“Y muchas veces en forma lúdica, o sea, están jugando, muchas veces se van enseñando o van aprendiendo cosas jugando, me toco el día que estaban jugando a tocar el violín como cello, los tenían aquí (...) estaban aburridos, no tenían nada que hacer y empezaban a inventar algo, pero esos como inventos los lleva a ir trabajando ¿mejor lo que tengan que hacer no?” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

4.5.9 La orquesta como laboratorio de experiencias: Dinámicas propias de la práctica orquestal

Uno de los medios más claros que propician el aprendizaje, es la misma orquesta: La orquestas como entorno, como comunidad y como colectivo con dinámicas específicas que más allá de la enseñanza esquematizada o la práctica musical, es capaz de ser un entorno de experiencias en sí misma. Como lo señala uno de los directivos de la SJT, la orquesta es también

“...un laboratorio extraordinario de experiencias, que no serían lo mismo si fueran por ejemplo solistas. Sería muy parecido a la escuela, porque en la escuela son solistas, o sea tú vas a la escuela, y aunque conviven y todo, lo que tu estudiaste y tu examen y se a cabo. No se ven las consecuencias de tu trabajo en el grupo, en cambio en la orquesta, tu experiencia personal, en la orquesta tu experiencia personal afecta a todos los demás.” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

Es así que el aprendizaje del trabajo en equipo, de la responsabilidad, la solidaridad, la cooperación y el esfuerzo se da a través de la orquesta como entorno, de las secciones de instrumentos y de la concepción de que el trabajo individual se suma al de los otros, que uno tiene una responsabilidad individual para con el grupo.

“...sino intentar hacerlos saber de la sección, son cuatro violines primeros, entonces le sale a L. y a los otros tres no le sale, entonces hacerlos saber que individual no les sale, pero aparte están haciendo a la sección quedar mal o que no salga, si no le sale a uno no le sale a la sección, y les digo, no les sale a la sección, y entonces eso está haciendo que no les salga a los violines, y está haciendo que no les salga a las cuerdas... que repercusiones tiene que tu no hagas tu trabajo...”(Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

Una característica importante de este entorno, y elemento importante para entender cómo es que se lleva a cabo los aprendizajes en estas comunidades, es el número de horas que los alumnos pasan en las orquestas. La gran cantidad de horas que pasan en las orquestas, y la diversidad de clases, maestros y actividades que ahí llevan a cabo como alumnos, es un

dato imprescindible para entenderlas. A este respecto, los alumnos dieron un estimado de las horas que pasan en las orquestas. En el caso de la SJT, dan un estimado total, incluyendo los ensayos de orquesta, las clases grupales, individuales y ensambles, de entre 13 y 21 horas semanales, en un rango de 3 hasta 5 días a la semana. En el núcleo se dan de 12 a 16 horas semanales, en cuatro días a la semana. Es importante hacer notar que mientras en el Núcleo es un total constituido de clases grupales de instrumento, y ensayos grupales de orquesta, en la SJT es una suma de clases individuales, grupales, ensayos de orquesta, y ensayos gestionados autónomamente por los alumnos, que cubren desde clase de instrumento individual, hasta clases de habilidades aurales -como solfeo- y de contexto -armonía-, y ensayos colectivos de grupos diferentes a la orquesta, como música de cámara y ensambles.

4.5.10 Ciclos

El funcionamiento de las orquestas como un continuo de ciclos, en el que se van creando generaciones, y se alcanza un punto clímax, en el que se tiene un elenco con un gran nivel de instrumento, por su trayectoria larga de estudio. Es el punto de llegada de una generación, llegado el cual por lo general, se reinicia un ciclo, bajando el nivel, ya que los avanzados salen de la orquesta para proseguir con sus estudios. Este ciclo, es un medio de aprendizaje, ya que los que estaban atrás, tienen que esforzarse para retomar el nivel, y se crea una nueva generación de “avanzados”.

“Porque ellos mismos te dicen “le está echando ganas”. “Ahora si se puso a estudiar profe”. Entonces eso se va aprendiendo en la práctica. No hay necesidad que yo le diga respeta a fulanito de tal. Eso se da en el acto. Y eso, las vivencias te pueden enseñar más que la lectura en un libro.” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

Es importante hacer notar los ciclos, incluso en la planta de maestros. Está el ejemplo de la maestra de violonchelo, que fue también alumna de la SJT de niña y joven. Es hija del director, y ahora es una de las maestras de la SJT y del Núcleo. Si consideramos esto junto con el caso de la pareja de maestros (piano y percusión) que también fueron alumnos de la SJT, que en ésta se conocieron y que ahora están casados, con hijos que ahora son alumnos

de la orquesta podemos ver claro el funcionamiento en ciclos de la orquesta, y del alcance del proyecto, es decir, fue cuna de al menos tres maestros, que se dedican a la música.

Los ciclos dentro de la orquesta, las generaciones de músicos que compiten e inspiran a los más jóvenes, es a juicio de los maestros, uno de los factores que ha elevado con el tiempo la calidad de la orquesta. Un ciclo ascendente de estándares, y de puntos de comparación y ejemplos de llegada.

“De ahí la importancia del contexto en donde está, , porque igual un proyecto de esta naturaleza cuando empieza a funcionar, así como que “no toco nada”, y están los demás que tampoco tocan nada, pues (risas)...que ya son 16 o 17 años de estar generando y ciclando eso...” (Citado en el grupo de discusión de maestros, 18/03/2014)

4.5.11 Encuentros orquestales: Viajes y horizontes.

Otro medio, o agente importante que surgió, fue el concepto de “encuentros”, o viajes de practica orquestal, a cursos, conciertos, selecciones, orquestas de fuera, etc. Estas prácticas, no solo refuerzan los aprendizajes musicales, sino que les brindan seguridad, y cierto empoderamiento, al ver que su esfuerzo personal se traduce no solo en un reconocimiento del logro al ser seleccionados, sino en un beneficio, el conocer otros lugares, viajar. Como señalan los directivos, les “da otra panorámica de la vida”.

“P. sigue haciendo su servicio social. Hoy en la noche sale con un maestro, a la ciudad de Puebla a la concentración nacional de orquestas de esperanza azteca y núcleos. Por parte de la sinfónica, N., C., E. y A. están como invitados al encuentro nacional de orquestas juveniles, en Mazatlán. Josué, de oboe y Marisol de fagot, salen mañana como invitados a la BANDIM, banda sinfónica infantil de México, inaugurarán el programa de Opera Prima.” (Bitácora de observación participativa, 30/10/12)

4.5.12 SJT-Núcleo. Una dinámica

A considerarse no solo como un elemento importante de la investigación, es decir cómo se conforman y como se relacionan, también se considera un elemento importante como

medio o vía de aprendizaje, las dinámicas que se dan entre los dos proyectos facilitan o dan condiciones para ciertos aprendizajes.

A juicio de la directiva artístico-musical, no hay mucha diferencia entre los fines y objetivos de los dos proyectos. Lo que ve es una diferencia de niveles, calidad, y funcionamiento. Siendo la SJT, con un nivel más avanzado, más calidad y un funcionamiento más autónomo.

“No veo mucha diferencia. Bueno, obviamente con la diferencia de que es más allá, poquito menos acá, pero aquí la sinfónica juvenil tiene su, como los menos, más calidad. Pero por lo general es lo mismo”. (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

Coincidencia y cooperación de los dos proyectos, gracias a que durante un par de años tuvieron una coordinación compartida, y una dirección compartida. En la actualidad, solo el puesto de director es compartido, siendo el Mtro. Pavel, director musical en ambas. La mutua ayuda, y cooperación tanto de maestros, alumnos y directivos ha sido benéfica para los dos proyectos:

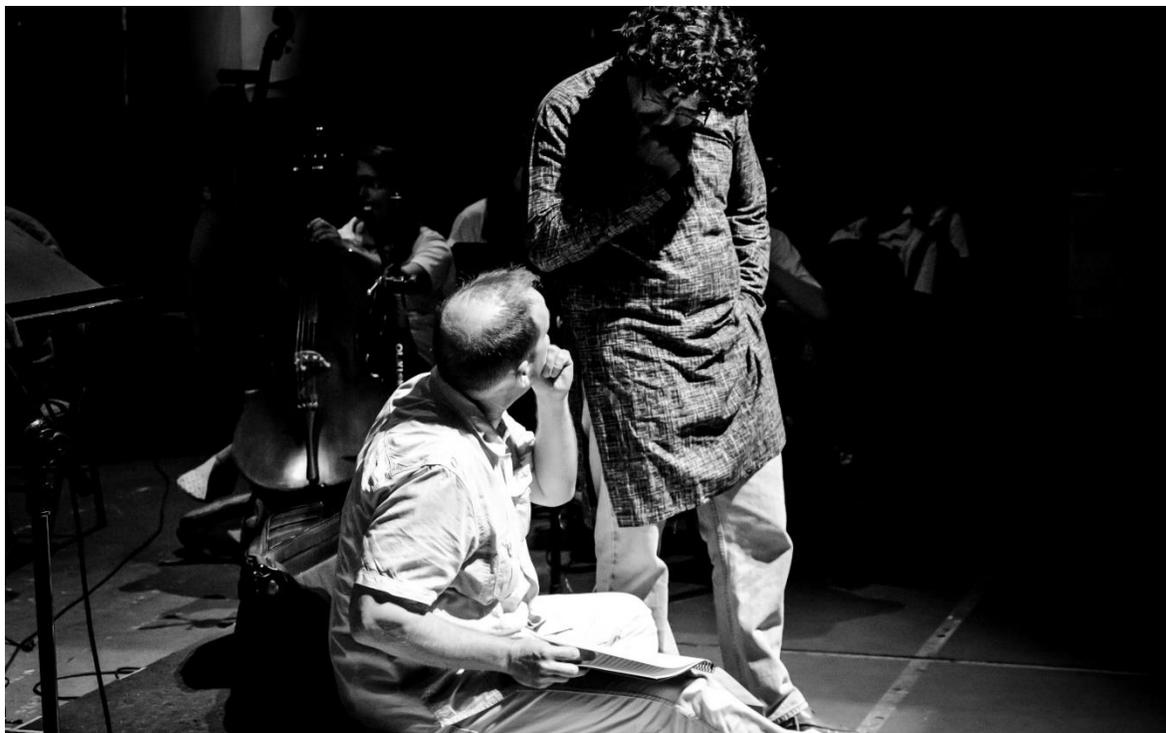
“La integración de R. y M. (alumnos de la SJT) al núcleo como herramienta para ayudar a sus aprendizajes en la SJT, puede ser una muestra no solo de la dinámica de mutuo apoyo y ayuda entre los dos proyectos, sino de que contrario a lo pensado, esta dinámica se da en dos vías, la ayuda no solo es de la SJT al núcleo.” (Bitácora de observación participativa, 23/10/12)

La dinámica entre las dos orquestas, en lo que concierne a los alumnos, es de ver a la sinfónica y sus músicos, como un elenco mucho más avanzado, hay admiración por parte de los músicos del núcleo hacia los de la sinfónica, y se convierte en una orquesta a la que desean entrar, siendo esto una motivación para estudiar y crecer.

4.5.13 Gestión: La SJT

La administración, gestión y toma de decisiones al interior de la SJT, se convierte en un factor importante en lo que se refiere a la naturaleza, entorno y desarrollo del proyecto, sus dinámicas y las maneras en que en éste se aprende. La naturaleza de autonomía de la SJT,

organizada, administrada y gestionada de manera autónoma por los padres de los muchachos, es un rasgo no solo característico, sino central de la orquesta. El modelo de toma de decisiones no solo les permite una mayor flexibilidad y adaptabilidad a las circunstancias o retos a los que haya que enfrentar –al tomarse las decisiones por los actores involucrados en el mismo lugar donde acontecen-, sino que permite y fomenta el diálogo entre los actores: padres, directivos (padres también), maestros y director musical.



Director artístico y musical de la SJT antes de concierto. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

A este respecto es importante acotar el papel del director musical, o director de las orquestas (pre-orquesta o elenco B, y orquesta o elenco A). Si bien es la autoridad en el podio de la orquesta, y en todo lo referente al programa y asuntos académicos específicamente relacionados con la orquesta, su papel en la toma de decisiones académicas, administrativas y de otra naturaleza es diferente. Es decir, la toma de decisiones académicas se hace ya sea en pleno de junta (con padres, administrativos, director y maestros presentes), o se dejan dependiendo el caso a juicio y criterio de los maestros correspondientes. Así mismo, las decisiones administrativas se someten a

consulta, propuesta y debate, ya sea con los maestros o la junta de padres. De esta manera, el papel del director, si bien sigue siendo uno de autoridad y verticalidad frente a la orquesta, se convierte en uno de diálogo, horizontalidad y trabajo de equipo en lo que concierne a decisiones académicas o administrativas.

En la SJT hay una marcada tendencia a la autonomía, y están orgullosos de eso. El que no se dependa para la toma de decisiones de una entidad gubernamental. Del hecho de que los mismos padres, directivos y maestros señalan el rumbo del proyecto. Así mismo, hacen una crítica de los grandes proyectos gubernamentales de cultura, en los que hay no solo un derroche o desperdicio de recursos, sino en los que las decisiones tomadas por el centro no necesariamente coinciden con la realidad del proyecto en la periferia. Así la SJT, remarca su crecimiento como una serie de retos y logros, de problemas y búsqueda de soluciones, de necesidades y búsqueda de recursos, en base a lo inmediato, a lo que se tiene enfrente.

“La misión es a cinco años, no a veinte.” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

Su financiamiento, es semi-autónomo. Si bien funciona en parte por las cuotas que pagan los padres, estas cubren solamente una parte de los servicios que reciben los alumnos. Han estimado, en un estudio hecho por los padres, que el 55% del costo por alumno en la sinfónica, es subsidiado por la misma sinfónica, a través de conseguir recursos público, patrocinios privados, o realización de conciertos.

Núcleo

Su estructura y organización, así como el financiamiento, recursos y toma de decisiones administrativas depende de la administración gubernamental, desde el centro del país. Si bien hay una dirección-coordinación, en la que recae tanto la dirección de orquesta, como la académica y coordinación de la administración, este puesto siempre depende de las decisiones y lineamientos de la dependencia federal.

4.5.14 Involucramiento de los padres

Uno de los medios o vías que fomentan los aprendizajes, y la calidad de los aprendizajes, es el alto grado de involucramiento de los papas en el funcionamiento y

organización de la SJT. Al ser ésta una institución formada y operada por una junta de padres, que no depende de nadie más, los padres están al pendiente de la calidad de la enseñanza de sus hijos.

“Y el tener involucrados a los papas te hace que sean más conscientes y que busquen más la calidad en sus hijos, porque estamos hablando de sus hijos, y no de alguien que viene y que cubre un puesto y ya adiós, me voy. Sino que los mismos papas se ponen la camiseta, y uno quizás no sea un 100% pero si la mayoría de los papas están conscientes de que es un trabajo de equipo, que el trabajo no nada más lo tienen que hacer los maestros, lo tienen que hacer los papas y los muchachos, y que por eso se ha dado el resultaos que se ha dado.” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)



Junta de padres de la SJT para organizar logística de un concierto próximo y toma de decisiones respecto al funcionamiento de la SJT. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

También se encontró, que el trabajo en equipo por parte de los padres, la coordinación, y la directiva musical, junto con los maestros es el motor del funcionamiento en la SJT. Un medio importante que permite la labor de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO IV: Resultados

“...pero si la mayoría de los papas están conscientes de que es un trabajo de equipo, que el trabajo no nada más lo tienen que hacer los maestros, lo tienen que hacer los papas y los muchachos, y que por eso se ha dado el resultado que se ha dado.” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)



Padre de uno de los miembros de la orquesta ayudando con necesidades de escenario en concierto. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

Este involucramiento, parece tener como resultado un compromiso de todos los actores. Así, otro de los medios que aparecen como vía para el aprendizaje, es el compromiso. Ya sea como medio para otros aprendizajes, o como aprendizaje en si mismo en los alumnos, señalan el compromiso, ya sea de la dirección, la administración, maestros y padres (así como de alumnos) como un medio importante.

En el caso de la directiva:

“Yo no vine aquí por misión, yo vine aquí porque me gusta hacer y dar a todos muchachos lo que puedo lo mejor. Es lo único, pero así pensar mi misión aquí ... no

la verdad no es como lo pienso. Hacer lo que yo sé y que ellos aprendan lo máximo.” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

A este respecto, uno de los padres miembro de la junta de la SJT, recalca este compromiso, de la junta directiva de padres, entregada, para el desarrollo de sus hijos como seres humanos a través de la SJT.

“Yo este, quisiera tocar nada más esto de la visión, como lo veo, como papá también. Este, la misión de la orquesta, por lo que oigo de la mesa directiva, que la oigo muy sensible, muy entregada la verdad, es que sus hijos tengan un buen desarrollo personal, sean buenas personas de bien, que sean buenas personas integras, y que sean unos buenos ciudadanos a través de la música.” (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores, 11/11/2013)

Parece haber una mucho menor participación, involucramiento y conocimiento del y con el proyecto por parte de los padres, en relación a lo que se ve en la SJT, al menos no es mencionado por los directivos presentes como un factor importante. Si bien, las coordinadoras son madres de muchachos de la orquesta, no parece haber mayor ingerencia que esa.

El involucramiento de los padres, ya sea en el funcionamiento mismo de la sinfónica, o en la toma de decisiones, pero de manera importante en el aprendizaje de sus muchachos, escuchándolos, ayudando en la organización de conciertos, etc.

4.5.15 Calidad

La búsqueda de la calidad, la continua exigencia de los maestros, y la calidad de la instrucción, son al menos para los padres de la junta de la SJT, unos de los principales medios para el desarrollo y aprendizajes de los alumnos.

Señalan tres medios fundamentales: La calidad de los maestros y la instrucción, la calidad de la sinfónica como orquesta e institución, y la calidad de la dirección (artística y musical).

“...instrucción de tan alta calidad. Eso ha sido fundamental. Eso los ha desarrollado como personas. La parte pedagógica ha sido una consecuencia del

trabajo de calidad. Yo creo que no ha sido antes el desarrollo personal, sino la calidad de la instrucción, la calidad de la sinfónica y la calidad de la dirección, súper importante. “(Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

La información obtenida en los grupos de discusión, nos da la calidad también como una vía de aprendizaje, como un medio por el cual los alumnos aprenden otras cosas:

“...y el objetivo de tener en los jóvenes una instrucción de tan alta calidad. Eso ha sido fundamental. Eso los ha desarrollado como personas. La parte pedagógica ha sido una consecuencia del trabajo de calidad. Yo creo que no ha sido antes el desarrollo personal, sino la calidad de la instrucción, la calidad de la sinfónica y la calidad de la dirección, súper importante.” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

4.5.16 Escuela vs. Orquesta.

Entre los resultados que se encuentran fuera de lo que se buscaba, es la contraposición que hicieron los padres entre las orquestas y la escuela. Propuesto de manera espontánea por unos de los padres, como pregunta y tema de discusión, se exploró el papel de la escuela y el de las orquestas en relación a los aprendizajes, valores y crecimiento de sus hijos.

En esta exploración, surgieron dos tópicos sobresalientes: La contraposición entre el gusto, y pertenencia voluntaria a la orquesta por un lado, y la obligatoriedad y enfado de ir atender a la escuela por el otro. En segundo lugar, los mismos padres se preguntaron si los mismos aprendizajes de los que hablan sus hijos han experimentado en la orquesta, se han dado en la escuela. La respuesta fue unánime: No. Los aprendizajes que los padres creen más importantes como la disciplina, responsabilidad, trabajo en equipo, disciplina de grupo, identidad, pertenencia, creatividad, etc., no se dan, al menos no en la misma medida en la escuela. De esta manera, ellos mismos, concluyen, que los aprendizajes realmente importantes para la vida, se están dando en las orquestas, y dicen “se dan en instituciones como estás”.

“Yo sin saber música ni nada, he planteado que la sinfónica ha cambiado mi percepción al plan educativo. No porque tenga que tomar la sinfónica la parte musical, si no para mí ha cambiado la percepción de la prioridad de la educación, entonces eso cuesta mucho trabajo, porque, porque yo me dedico a un fin muy parecido y he logrado que los papas den un giro completo para que entiendan que la escuela solo enseña a sumar y a leer, que los que enseñan las características que todos ustedes están diciendo es precisamente instituciones como estas y no mucha...” (Citado en grupo de discusión de padres, 09/12/2013)

Contraposición importante entre el modelo de la orquesta, en cuanto a experiencias y aprendizajes, con la escuela. La primera contraposición, es que en la escuela estas por tu cuenta, de manera individual, en cuanto a los resultados, calificaciones, rendimiento, “eres un solista”. Tu examen, tu resultado. “En la orquesta, el resultado es grupal, tu experiencia personal, afecta la experiencia grupal”.

También se contrapone la motivación del aprendizaje, en la escuela -señalan- se esté ahí porque se debe, porque tienen que ir por una calificación, mientras que en la orquesta van porque hay un interés, y ganas de aprender, quieren aprender a tocar.

La contraposición de orquesta-escuela, desde una nueva perspectiva. No solo el interés, es decir que en la orquesta, o en la música están por un genuino interés y ganas, en contraparte de la obligatoriedad de la escuela, sino la diferenciación de que la orquesta para ellos es algo personal, algo que hacen para y por sí mismos, en contraparte de la obligación que significa la escuela, como lo "que la sociedad espera de ellos".

CAPÍTULO V

Conclusiones



SJT en camerinos después de concierto en el Centro Cultural Tijuana. *Fotografía: Álvaro Hipólito*

Finalmente, en este capítulo hacemos un recuento de los resultados obtenidos, y viéndolos a la luz de los fundamentos teóricos utilizados, obtuvimos las conclusiones de la investigación. Es necesario enunciar, que ya habiendo realizado una gran parte de la discusión entre los resultados y nuestra teoría en el capítulo anterior, en éste nos limitamos a enumerar de forma más puntual los resultados generales, y a resumir la discusión teórica. Retomando los objetivos de los cuales partimos, así como de los presupuesto teóricos enunciados en un principio, este apartado pretende ser al mismo tiempo un resumen, como una narración de los objetivos, teoría, resultados y finalmente las conclusiones del trabajo.

Partiendo de nuestro objetivo de investigación, el de conocer a profundidad el fenómeno, sus particularidades y unicidades, se desprenden nuestras dos preguntas de investigación, que son en buena parte nuestra estructura general en la narración de estas conclusiones. Es decir, conocimos las orquestas y el fenómeno que representan a través de conocer qué es lo que se aprende en éstas, y cómo es que los aprendizajes se llevan a cabo. Así, dando respuesta a nuestra primera pregunta, ¿Qué se aprende en estas orquestas?, y de la mano de los supuestos teóricos relacionados a ésta, es que damos inicio a nuestras conclusiones. Así, es necesario retomar, a manera de punto de partida y contrapunto obligado a nuestros resultados, dichos supuestos teóricos:

- Los aprendizajes al interior de estas orquestas infanto-juveniles son múltiples y de distinta naturaleza, abarcando tanto los específicamente musicales y de habilidades relacionadas a estos, como aprendizajes de diversas índoles. (Rodríguez, 2012).
- El fenómeno artístico-musical así como su aprendizaje a través de un colectivo de pares que conforman las orquestas infanto-juveniles propicia la posibilidad de apropiación del mensaje y el lenguaje estético (McLaren, 2011).
- Las dinámicas comunitarias al interior de estas dos orquestas infanto-juveniles y entre ellas, potencian la posibilidad de sus aprendizajes. (Leme, 2011).

Habiendo categorizado –partiendo de la fundamentación teórica- los aprendizajes al interior de las orquestas en aprendizajes musicales (Swanwick, 1979; Hargreaves, 2003; Longueira, 2011), sociales (Freire, 1981), personales (Rogers, 1964; Maslow, 1971) y estéticos (Bourdieu, 1968), la pregunta al que se aprende tuvo en los resultados cuatro respuestas distintas.

Así, en los resultados musicales, encontramos que se adquieren aprendizajes *para la música* (Longueira, 2011), y *por la música* (Longueira, 2011). Específicamente en esta categoría, son los aprendizajes *para la música*, los que nos competen, siendo los resultados organizados según la categorización de Swanwick (1979). Así, los resultados y la evidencia, nos arrojan aprendizajes relacionados con la adquisición de habilidades como el aprendizaje instrumental, habilidades aurales, la lectoescritura musical, y la práctica colectiva/orquestal de la música. Dentro de éstos, es importante destacar la relevancia, y calidad medular que se le da al aprendizaje instrumental, como punto de partida para las orquestas, y a la importancia que a la técnica propia de cada instrumento se le da. Así mismo, en la misma categorización, encontramos aprendizajes en lo que Swanwick denomina como de literatura o de contexto, entre los que encontramos la armonía e historia de la música, específicamente en lo concerniente a la Sinfónica Juvenil de Tijuana (SJT). En lo que toca a los aprendizajes relacionados con la audición, los resultados arrojan del desarrollo de una audición informada y crítica, y de manera especial, una capacidad de empatía y de emotividad ante el discurso musical. Es importante remarcar como conclusiones, que no se encontraron evidencias de la categoría de composición propuesta por Swanwick, siendo la única de éstas de las que la investigación no pudo encontrar evidencias de aprendizaje. En contraparte, los aprendizajes relacionados con la ejecución, parecen ser los más abundantes, y más aún, los centrales, hacia los que todos los demás aprendizajes se encuentran supeditados. En este sentido, los aprendizajes musicales se desarrolla en dos sentidos: la interpretación y la ejecución o presentación en el escenario. En los dos casos, estos aprendizajes son la suma de los anteriores, el resultado cúspide del desarrollo y crecimiento de los alumnos en el quehacer musical. Así, tanto la interpretación de la partitura para hacer música, entendida como la búsqueda de un sentido para ésta, a través de un compromiso, y del uso tanto de sus capacidades como de sus conocimientos; como la ejecución en escenario son no solo los aprendizajes musicales de mayor relevancia, sino el pináculo de estos. Finalmente se encuentra la profesionalización, es decir, la cúspide el punto más alto dentro del proceso educativo de los alumnos de estas orquestas. Si bien se da solo en algunos casos, y hasta el momento solo en la SJT, representa el mayor logro en términos de aprendizajes – al menos para los padres, directivos y maestros-, el dotar a los alumnos de las capacidades y conocimientos para poder acceder a una institución superior

de educación musical. Es en esta manera, ya sea como un camino que va de los distintos aprendizajes musicales antes mencionados para converger en la ejecución y la interpretación; o como un camino que va desde el ingreso a las orquestas, hasta la posibilidad de profesionalización, que podemos entender los aprendizajes musicales como un camino de desarrollo, y crecimiento, partiendo de una base general, hasta una posible cúspide en la que convergen tanto los aprendizajes acumulados, como la trayectoria.

En lo que respecta a los aprendizajes sociales, todos giran en torno a la concertación, a la práctica colectiva de la música, y como es que ésta se relaciona con ellos. Es así, que se presenta la pertenencia, e incluso el desarrollo de una cultura propia al interior de las orquestas, una cultura que se desarrolla no solo alrededor de la música, sino de la música concebida en una comunidad. Esta cultura, vinculada fuertemente a la pertenencia que genera, tiene sus propias dinámicas, sus niveles de cercanía, y relaciones sociales al interior de las orquestas, al grado que los propios integrantes diferencian claramente entre las relaciones sociales, y sus dinámicas en su entorno escolar, y las que mantienen en las orquestas. Estas relaciones, que se generan en torno al quehacer musical compartido, ya sea en forma de compañerismo o amistad, trascienden el tiempo y la estadía en las orquestas, probando ser relaciones significativas y duraderas, aunque no los integrantes ya no estén en estas orquestas. De igual manera, en torno a las características y dinámicas propias del quehacer musical en las orquestas, y quizás como el aprendizaje más significativo en este rubro, se presenta el trabajo de equipo. Claramente ligado a la cooperación del trabajo orquestal, a la necesidad de “concertar voluntades para crear belleza (Abreu, cit. en Cabedo, 2010), el trabajo en equipo y el aprendizaje de éste, aparece vinculado no solo como un reflejo de la práctica orquestal, sino del entendimiento de un fenómeno tan complejo como el hacer música en una orquesta, y más aún, de la aceptación de la responsabilidad propia hacia el colectivo. La responsabilidad del individuo como instrumentista para consigo mismo y su sección y la orquesta. Todo esto, contextualizado con la teoría freireana de la educación, (Freire, 1981) nos permite entender las implicaciones de estos aprendizajes sociales. Es decir, el aprendizaje a través del quehacer orquestal, que permite a los muchachos aprender no solo algo que les interesa, y les gusta – algo que es relevante para ellos, no impuesto-, sino a través de un elemento eminentemente práctico, donde la *praxis* de la música a través de la música es principio, medio y fin de su

proceso. Esto permite que su aprendizaje se convierta en acción y práctica, que se concrete en aquello que persiguen, algo relevante; más allá de un aprendizaje teórico en una realidad que les es ajena. Este proceso continuo de la *praxis*, a través de la cual se aprende, posibilita un elemento social más, y de gran importancia: El entender la música, y especialmente la práctica colectiva de ésta como un vínculo. Esta concepción de la educación como un puente, hacia el mundo y los otros, es una de los elementos importantes de la teoría de Freire, y se traduce en estas orquestas en un puente sonoro, entre sus integrantes y su instrumento, un puente hacia sus compañeros con quien hace música, y un puente hacia el mundo, hacia afuera, para quienes escuchan. Finalmente, el elemento del “aprendizaje en cascada” (Sánchez, 2007) nos presenta un elemento más de la concepción freireana: el aprendizaje solidario y vinculante. Éste entendido como una forma de aprender, pero al mismo tiempo como un aprendizaje, es decir la capacidad de transmitir el conocimiento adquirido a los más nuevos, se da de manera horizontal entre los propios miembros de la orquesta. Un proceso de enseñanza-aprendizaje que se da de manera paralela al encontrado en las aulas, o con los maestros, que permite a los mismos integrantes y alumnos empoderarse y enseñar a aquellos menos avanzados o más nuevos. Es así, que en vista de todos estos elementos podemos hablar no solamente de una fuerte presencia de aprendizajes sociales, sino de que estos aprendizajes se encuentran cercanos a la pedagogía crítica de Freire (1981).

En nuestra tercera categoría de aprendizajes, los personales; y de nuevo respondiendo a nuestra pregunta de investigación de qué es lo que se aprende en estas orquestas, encontramos una serie de resultados que contextualizados con las teorías de Maslow (1971) y Rogers (1964) nos permiten hablar de aprendizajes que van en dirección del desarrollo y realización del individuo. Así, encontramos evidencias de aprendizajes en torno a la creatividad primaria propuesta por Maslow (1971), en las que se nos permite observar cómo es que los integrantes de las orquestas, en particular los de mayor avance y estadía en los proyectos son capaces de percibir la realidad de una manera distinta. Ya sea a través de su capacidad para afrontar y estar en contacto con emociones –propias o ajenas-, de la capacidad de introspección, o más a un de la capacidad de una percepción ampliada de lo que ocurre alrededor de ellos, podemos ver elementos de creatividad primaria. De igual manera, y de manera aún más clara y repetida, se encuentran aprendizajes personales

vinculados a la creatividad secundaria propuesta por Maslow. Aprendizajes como la disciplina, el trabajo y la responsabilidad; el compromiso y sacrificio, la resistencia psicológica, la gestión del tiempo y la organización; así como el valor y la seguridad en sí mismo, nos presentan una serie de actitudes, disposiciones y virtudes que se dirigen hacia la posibilidad de la realización de la creatividad primaria. Finalmente, se nos presenta también evidencias de experiencias cumbre (Maslow, 1971). Encontradas entre los alumnos más avanzados de la SJT, y con mayor estadía en la orquesta, se presentan como momentos de una intensa relación con el momento, y lo que se hace: música. Entendidas como una experiencia de una profunda emotividad al hacer música, y de consecución del logro, son encontradas al interior de las orquestas, y vinculadas al quehacer musical, específicamente a la interpretación y ejecución en público. En conclusión, los aprendizajes personales se dan no solo en forma de aprendizajes de creatividad primaria, o en un cúmulo de aprendizajes vinculados a la consecución de ésta creatividad primaria, sino en la posibilidad de sus integrantes de convertirse en personas creativas, con capacidad de llevar a término y concretar esa creatividad. En otras palabras, la concepción de Maslow de que la educación artística es quizá un modelo ideal para la educación por sus cualidades de creatividad y apertura a la experiencia, así como de acceso a experiencias cumbre, y de un crecimiento y despliegue de las capacidades del individuo, se encuentra bien representada en estas orquestas.

Finalmente, tenemos los aprendizajes de carácter estético. En éstos, el resultado más trascendente es el de la adquisición de los miembros de la orquesta, de un capital cultural que les permite acceder y apropiarse de las obras musicales de la música clásica de concierto. Partiendo de las evidencias que nos hablan de una falta de capital cultural inicial en casa y el entorno, las orquestas funcionan como lugares de mediación para la cultura, así como entornos en los cuales pueden los integrantes adquirir el capital cultural necesario para entender el *código artístico*, y la *competencia artística* (Bourdieu, 1968) para apropiarse de las obras musicales. A través de la continua exposición a la música formal de concierto, o “clásica”, así como a las explicaciones y conocimiento por parte de los maestros, los integrantes de las orquestas desarrollan no solo una curiosidad y hábito por escuchar este tipo de música por su cuenta, sino con el paso del tiempo desarrollan un gusto particular y propio. En este sentido, podemos corroborar uno de nuestros presupuestos

teóricos de la investigación: El fenómeno artístico-musical así como su aprendizaje a través de un colectivo de pares que conforman las orquestas infanto-juveniles propicia la posibilidad de apropiación del mensaje y el lenguaje estético (McLaren, 2011).

De igual manera, y esta vez en el sentido global de los aprendizajes observados, la investigación permitió encontrar evidencias que prueban el presupuesto teórico respecto a la múltiple naturaleza de los aprendizajes al interior de la orquesta. Es decir, se aprende mucho más que solo música. En términos del presupuesto teórico, los aprendizajes al interior de estas orquestas infanto-juveniles son múltiples y de distinta naturaleza, abarcando tanto los específicamente musicales y de habilidades relacionadas a estos, como aprendizajes de diversa índole (Rodríguez, 2012).

Entendidos de manera comprensiva y global, estas diversas categorías de aprendizaje – con sus diversos resultados, teorías de contexto y evidencias-, se encuentran y convergen en una visión humanista de la educación. De la mano de la ética humanista de Fromm (1957), todos y cada uno de los aprendizajes y elementos vinculados a éstos que hemos señalado tienen una estrecha correspondencia con la visión ética que Fromm nos plantea: La ética –y en este caso la educación- entendida en torno al desarrollo de las propias potencialidades. De igual manera, las dinámicas, naturaleza y aprendizajes sociales nos presentan un entorno que permite y enseña eventualmente a sus integrantes a relacionarse con sus semejantes en una manera regida por la cooperación, la vinculación y el diálogo, todos elementos centrales en la ética humanista propuesta por Fromm.

Ahora bien, toca el turno a la segunda pregunta de investigación: ¿Cómo se llevan a cabo los aprendizajes al interior de estas orquestas infanto-juveniles? La respuesta a ésta es más compleja y variada que la anterior, habiendo múltiples respuestas, dinámicas, y formas en las que se presentan los aprendizajes, así como factores que si bien no participan directamente en el proceso de aprendizaje, si lo posibilitan, y se constituyen como rasgos fundamentales que dan forma a estas orquestas. Aunado a esto, encontramos también una profunda interconexión no solo entre las formas en que se presentan los aprendizajes, sino entre los actores, y los aprendizajes mismos. Así, el papel de los maestros se presenta como una de las respuestas principales a esta pregunta, sin embargo este papel va más allá de lo tradicional, desdoblándose en una serie de características que le confieren una unicidad y

particularidad que lo destaca como vía de aprendizaje. Dicha unicidad, descansa en la calidad y naturaleza de la relación maestro-alumno, naturaleza marcada por la cercanía y la confianza. Estos elementos, permiten que los maestros sean medios no solo para transmitir conocimientos musicales, sino interlocutores en una relación que abarca mucho más que solo lo estrictamente musical, que abarca dimensiones humanas y personales. Aunado a esto, los maestros se erigen también como ejemplo. Su calidad como músicos e instrumentistas, demostrada continuamente en el aula y el escenario, les permite ser para sus ejemplos no solo un maestro, sino un ejemplo de la calidad y perfectibilidad que buscan enseñar a sus alumnos. De esta manera, la relación con el alumno se nos presenta como un rasgo distintivo de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje al interior de las orquestas, así como un elemento importante que permite el aprendizaje.

Aún en lo que toca a los maestros como elementos indispensables para los aprendizajes, se encuentra la concepción del proceso de formación de los alumnos que éstos tienen. Es decir, se consideran a sí mismos como guías, facilitadores que están ahí para acompañar al alumno en el proceso de aprender a hacer música. En esta percepción, dicen ser si bien actores importantes en su papel de guía, no los principales, dándole a la música y al alumno esta atribución. Así, el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje es descrito por los maestros como un camino, un camino que es dado por la música, y recorrido por el alumno, de manera personalísima y única en cada caso, con la guía y auxilio del maestro. Dándole un papel fundamental al trabajo individual, al esfuerzo, dedicación y estudio del instrumento, nos dicen, el aprendizaje en sí, y la mayor parte del camino, se da en soledad por parte del alumno. Es un camino que recorre él, que hace él, en su casa o cuarto de estudio, siguiendo las indicaciones que se le dieron en clase. Así, nos dicen, es un camino marcado por la búsqueda de la belleza, por la mejora constante, y la perfectibilidad, todos factores que se persiguen y transmiten en clase, y que darán la pauta para esa búsqueda individual “en la soledad”. Finalmente, el resultado de ese camino y búsqueda, de los esfuerzos conjuntos de maestro y alumno, es la ejecución. El tocar y presentar en público aquello que se construyó en la soledad, el compartir los resultados del camino emprendido, la ejecución como término del proceso, y finalidad de la enseñanza. Estas presentaciones o conciertos en público, se constituyen como “crisoles de formación”, como fin del proceso de enseñanza en sí, pero también como aprendizajes en sí, el salir y enfrentar el público.

Finalmente, en lo que concierne a los maestros como elementos para el aprendizaje, se nos presenta la forma en la que enseñan, estrictamente en lo referente a metodologías. A este respecto, solo se encontró evidencia de la utilización de la metodología Suzuki, por parte de algunos de los maestros de cuerda de la SJT y el Núcleo. En lo que respecta al resto de los maestros, no se encontró evidencias de que éstos utilicen alguna de las metodologías de enseñanza musical bosquejadas en nuestro marco teórico. Por contraparte, la totalidad de los maestros nos habla de dos factores que definen la manera en la que enseñan. Por una parte se encuentra una especie de herencia didáctica, es decir la asimilación de aquello que fue utilizado para enseñarles a ellos y que dio resultados, una especie de compendio de las prácticas didácticas de todos los maestros de los que ellos aprendieron. Aunado a estos, esta también una especie de metodología-ruta-didáctica personalizada, es decir, la posibilidad de crear una ruta de aprendizaje específica y única para cada alumno. Especialmente en la SJT, donde las clases individuales de instrumento lo permiten en mayor grado, los maestros parecen concebir esta metodología personalizada como un elemento que les permite desarrollar lo mejor de cada uno de los alumnos, atendiendo a sus especificidades, a su única dotación de talentos y necesidades.

Ahora bien, se encontraron más elementos aunados a cómo es que se dan los aprendizajes. Es el caso de elementos que si bien no intervienen de manera directa en éstos, si posibilitan, facilitan, permiten o potencian los aprendizajes. Así, se nos presentan elementos como el gusto e interés de los muchachos en lo que hacen, es decir, al ir a aprender de manera voluntaria, como resultado de un interés y gusto propio, es un elemento que no puede ignorarse al momento de analizar la forma en que se dan los aprendizajes. Este elemento, muchas veces mencionado –en particular por los padres- como una verdadera “pasión” de los integrantes por la música, facilita el crecimiento y desarrollo de éstos. De igual manera encontramos que el concepto de reto, se presenta como un elemento autónomo que intervienen en los aprendizajes. Éste, como medio para el desarrollo y la superación de las propias habilidades, se erige como un elemento que en forma de nuevas y más complejas dificultades que han de ser superadas, permite el constante crecimiento, que a su vez se transforma en un incentivo: El logro. En este mismo sentido, y muy cercano a los conceptos de reto y logro, se encuentra la búsqueda de la perfectibilidad como un factor importante para el crecimiento y desarrollo de los aprendizajes. La perfectibilidad, como un concepto

cercano a la naturaleza artística y musical del quehacer de la orquesta, se transforma en un motor de búsqueda, de la constante mejora de las habilidades y conocimientos propios, un vehículo para el crecimiento y el aprendizaje. Una búsqueda, que como los maestros señalan, trasciende la sala de ensayos o el salón de clase y se convierte en algo personal, buscando –a través de la perfectibilidad- el crecimiento. Ahora bien, cuando esta búsqueda personal de la perfectibilidad se combina con el entorno de la orquesta y los compañeros, se ve transformada en una competencia, y fuente de motivación. Esta competencia al interior de la orquesta –señalada por todos los actores-, se nos presenta como un motor de carácter social. Ya sea a través de la competencia directa entre dos integrantes, o secciones, o a través de la observación del desarrollo, capacidades y crecimiento de los pares, estas dos dinámicas se convierten en una motivación para el estudio y el desarrollo de las capacidades de los miembros que se ven envueltos en estas dinámicas.

Los viajes, y “encuentros” se nos presentan también como medios importantes para aprender al interior de las orquestas. Entendidos como concentraciones eventuales, los encuentros agrupan a músicos de distintas orquestas del país, que se reúnen por un tiempo limitado para preparar y presentar un programa específico. De diversa naturaleza, estos encuentros significan la posibilidad para los alumnos de viajar, de conocer otros lugares, otras orquestas, así como nuevo repertorio y nuevas aproximaciones a la música. Más allá de la motivación que representa la posibilidad de ser elegido para uno de estos viajes o encuentros, el mismo viaje, como experiencia y espacio de aprendizaje, tiene una importancia especial. Es a este respecto, en lo que toca a la cuestión del espacio y la experiencia, que se nos brinda una concepción interesante respecto a las orquestas. Se presentan como “laboratorios de experiencias, es decir, entornos en los cuales no solo se aprende a través de la *praxis* y la experiencia, sino como espacios propiciatorios de experiencias de muy diversa índole: sociales, musicales, personales, cumbre y estéticas. Ya sea a manera de la posibilidad de hacer música en orquesta, o la experiencia de tocar en distintos escenarios, o más aún, el viajar a distintas partes del país o el mundo.

Ahora bien, el mismo funcionamiento de las orquestas es un elemento importante en los aprendizajes. Específicamente, la interconexión de los conocimientos y capacidades, entre lo aprendido en las diversas clases que conforma a las orquestas. Es decir, hay un continuo

reforzamiento de lo que se aprende, a manera de vasos comunicantes, al interior de los proyectos. De manera más palpable en la SJT, ya que ofrece una mayor cantidad de clases, los aprendizajes se ven entrelazados: Lo aprendido en la clase de instrumento se ve complementado por lo que se ve en la clase de solfeo, y lo practicado en la orquesta se ve de manera más puntual en la clase de instrumento, o en los ensambles o música de cámara. Sea cual sea la combinación, los aprendizajes se entrelazan, entre la teoría y la práctica, y entre la orquesta y el resto de las clases. Así, lo que se aprende en cualquier clase, tiene siempre un refuerzo, y una aplicación en alguna de las dinámicas o clases de la orquesta.

De igual manera, en lo que respecta al funcionamiento de las orquestas, están los ciclos. Abordados como un continuo, de carácter generacional en los integrantes de la orquesta, son una forma particular en que se da el desarrollo de las orquestas. Como proyectos en los que hay un punto de ingreso, y uno de salida, las generaciones de alumnos integrantes de las orquestas tienen una trayectoria temporal en éstas, misma que va acompañada de un crecimiento musical, en conocimientos y posibilidades, de dichas generaciones. Estas generaciones de músicos, tienen la característica de impulsar el crecimiento de los integrantes más nuevos, ya sea por el ejemplo, o el reto. Así, cuando un grupo de integrantes llega a su momento de egreso, hay otro grupo de integrantes con menos tiempo que viene detrás de ellos, siguiéndolos, y que tendrá que asumir y enfrentar el reto de sustituirlos como la nueva generación de avanzada. De esta manera, se da un complejo sistema de ciclos, en los que poco a poco se avanza en lo que concierne a posibilidades musicales, en los retos que se pueden afrontar.

Finalmente en lo que respecta a factores relacionados a los aprendizajes, tenemos aquellos que hemos considerado como contextuales. Es decir, no están directamente relacionados con los aprendizajes, sin embargo son factores importantes que definen el funcionamiento de las orquestas, y que de alguna manera tienen repercusión en las dinámicas de éstas. Es así, que la gestión y organización de la SJT surgió como un elemento importante a considerar. La naturaleza autónoma de esta orquesta, así como la forma en que se organiza, repercute no solo en la calidad y trayectoria del proyecto, sino en sus posibilidades. Al ser una asociación civil dirigida exclusivamente por una junta de padres, todas las decisiones y organización de la SJT recaen en un grupo de padres interesados en el crecimiento de sus

hijos. Esto no solo tiene repercusión en la forma en que se concibe a la orquestas, en sus objetivos y misiones, sino en la organización misma que da forma a la orquesta. Permite una flexibilidad para afrontar retos, y una gran comunicación entre padres, maestros y alumnos. Así mismo, fomenta una gran participación por parte de los padres, estando la gran mayoría muy cerca de las actividades y acontecer diario de la orquesta. Esta parte es cierta para las dos orquestas: la participación de padres es un factor importante en las dinámicas de éstas.

De esta manera, se da también respuesta a nuestra segunda pregunta de investigación, explorando las distintas maneras en que se llevan a cabo los aprendizajes. Así mismo, retomando nuestros supuestos teóricos, se corrobora el tercero de ellos, en el que se considera que las dinámicas comunitarias al interior de estas dos orquestas infanto-juveniles y entre ellas, potencian la posibilidad de sus aprendizajes. (Leme, 2011).

Finalmente, como un resultado que surgió de la investigación, y que fue dado de manera espontánea por los actores, sin que haya sido buscado activamente por el investigador; se encuentra la concepción de la orquesta en contraposición con la escuela. Los actores, principalmente los padres y maestros, tienen una concepción y postura clara: Si bien las dos son lugares de aprendizajes y enseñanza, son –para ellos- radicalmente distintos. En el caso de los padres, la escuela se presenta como un lugar donde de hecho se aprende, a través de la calidad y de un trabajo dedicado. Así, la los padres señalan no solo la calidad, y la presencia de aprendizajes palpables, sino la relevancia de estos aprendizajes: para los padres los aprendizajes más significativos y relevantes que han visto en sus hijos, se los ha dado la orquesta. Por otra parte, los alumnos conciben, de igual manera a la orquesta y la escuela como dos lugares o entornos de aprendizaje, aunque igual, de naturaleza y características muy distintas. Para ellos, la orquesta es un lugar donde la naturaleza de las relaciones se trastoca en relación a la escuela: hay cercanía, relevancia, y un tipo de relaciones e intereses muy distintos a los que encuentran en su escuela. Comenzando por el interés en torno a las razones por las que asiste: tanto ellos como sus compañeros tienen en común el gusto por la música y el interés por estar en ese entorno de aprendizaje. Así, pasando por los intereses, las relaciones personales, y de gran importancia las relaciones con sus maestros, la continua contraposición y comparación con la escuela –comparación

en la que invariablemente resultaba ganadora la orquesta- con la orquesta es un elemento que no puede faltar en estas conclusiones.

Así, las orquestas se nos presentan como comunidades educativas, artísticas y musicales, en las cuales se llevan a cabo diversa índole de aprendizajes, con muy distintas características y naturalezas. Se aprende *para* la música, sí, pero se aprende –y mucho- *a través* de la música. Comunidades que se presentan no solo como un complemento a la escuela, sino en muchos casos como el principal entorno de aprendizaje, que tanto los padres como los mismos alumnos consideran verdaderamente relevantes. Comunidades con una compleja red de características y dinámicas que las definen, dinámicas que no solo permiten, sino que apoyan, complementan y potencian las distintas clases de aprendizajes que se dan a su interior.

Finalmente, en el contexto nacional en el que hoy en día hay un incremento y crecimiento notable de programas de orquestas infanto-juveniles, las orquestas representadas por la SJT y el NUCAM no solo nos permiten conocer a profundidad como es que funcionan éstas, sino también que es lo que se aprende en ellas, y como es que se aprende. En el caso particular de la SJT, su peculiar naturaleza se nos presenta como una prueba de que proyectos como una orquesta que enseña no necesariamente tienen que necesariamente ser creados, financiados y organizados por una dependencia o entidad gubernamental o institucional. Así, el modelo de la SJT nos propone una vía alterna: la autogestión, la participación de los padres, y la organización y dirección horizontal del proyecto. Así mismo, propone, frente a la educación musical tradicional de corte individual, y las nuevas modalidades de educación mayoritariamente grupal, un modelo que toma rasgos y características de ambos paradigmas: Mantiene la importancia y práctica de la educación instrumental individual, en un proyecto en el que la orquesta o la práctica colectiva de la música no solo es central, sino es la razón y motor de los aprendizajes y de las voluntades que se concertan para dar paso a estos aprendizajes.

5.1 Recomendaciones

Ahora bien, de la presente investigación, del conocimiento de las orquestas y de los resultados que se obtuvieron en términos de aprendizajes y la manera en que estos se efectúan, se derivan las siguientes recomendaciones:

Para la comunidad en general, tanto para los estudiantes como para los padres interesados en el desarrollo integral de sus hijos, en el más amplio y humano sentido de la palabra, se recomienda considerar estas orquestas, o comunidades musicales como medios para la educación, crecimiento, socialización y para la formación, tanto musical, como humana. Tener en cuenta, que estas orquestas tienen la doble función de enseñar *para* y *por* la música, así, como la diversidad de aprendizajes que al interior de éstas se presentan.

Para las instituciones de educación musical no superior, se recomienda considerar el enfoque de estas orquestas, en particular el de la SJT: Una educación en la que si bien se presentan las clases individuales de instrumento a la manera tradicional, se hacen en un modelo y entorno en el que la actividad orquestal es principio y fin del proyecto educativo y artístico. Así mismo el modelo de autonomía y autodeterminación de la SJT en la gestión y organización del proyecto representa una alternativa propositiva e incluyente frente a los modelos más tradicionales, de naturaleza vertical y/o dependientes de alguna institución. De igual manera, la alta participación e inclusión de los padres en ambas orquestas, se presenta como un posible ejemplo de éxito a seguir por parte de otras instituciones de naturaleza similar.

Para las orquestas, la SJT y el Núcleo, se recomienda hacer un mayor énfasis en la enseñanza de elementos aunados a la composición, de los que no se encontraron evidencias significativas. Si bien, se hallaron evidencias de todos las demás categorías propuestas por Swanwick (1979), la parte relacionada con la composición, podría ser el elemento faltante para una educación musical completa.

De igual manera, hacer una búsqueda o fomentar ésta respecto a metodologías de enseñanza musical para los maestros, a manera de ampliar las posibilidades de perspectivas y herramientas más esquematizadas.

En lo que toca a futuras investigaciones, si bien el presente trabajo nos permite conocer la riqueza del fenómeno, se encontraron un gran número de elementos y dinámicas que podrían ser estudiados de manera independiente y con mayor profundidad. Dinámicas como la gestión autónoma del proyecto educativo musical, la participación de los padres en las orquestas, el aprendizaje horizontal, la cultura al interior de estas orquestas, y con mayor profundidad, la relación maestro-alumno en los proyectos.

La realización de un estudio enfocado en los aprendizajes estéticos, particularmente en la capacidad de la diferenciación de estilos como rasgo de la *competencia artística* (Bourdieu, 1968), es una recomendación particular.

Finalmente, para el sistema educativo en general, la recomendación de voltear a ver que es lo que sucede en estas orquestas, de considerar los resultados en términos de aprendizajes, así como de dinámicas y formas en que estos se presentan. Muy particularmente, la relevancia de los aprendizajes personales y sociales, en lo que toca al desarrollo integral de los estudiantes como seres humanos plenos y capaces de realización. Así, quizás retomar la idea de Maslow (1971) respecto a la educación artística y creativa, y la importancia de ésta como un posible modelo de educación no solo en la creatividad, sino hacia la autorrealización.

Referencias.

- Abreu, R. (1986). México a través de la palabra. *Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*. (421), 40-44. Recuperado de:
<http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/historico/10490.pdf>
- Aguirre, L. (2012). *Encuentro de la universidad con el barrio: conocimiento aprendizaje, servicio y desarrollo comunitario*. Mexicali, Baja California: Departamento Editorial. Universidad Autónoma de Baja California.
- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus escenarios* (2). Recuperado de:
<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewArticle/1611>
- Barriga, M. (2004). La enseñanza del piano en Japón un estudio de los métodos de enseñanza para principiantes. *El Artista*. (1). Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87400103>
- Berenson, B. (1948). *Estética e historia en las artes visuales*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bergson, H. (2008). *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico*. España: Ed. Alianza.
- Blacking, J. (1973). *¿Hay música en el hombre?*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Booth, E. (2009). Thoughts on seeing. El sistema. *Teaching Artist Journal*. 7 (2), 75-84. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=EJ856026>
- Bourdieu, P. (1968). *Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística*. En Silbermann, A.; Bourdieu, P.; Brown, R. L.; Clause, R.; Karbusckky, B.; Luthe, H. O. y Watson, B. *Sociología del arte*. (pp. 44-80). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. México, D.F.: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Brenner, M.(2006). Interviewing in educational research. En J. Green, G. Camilli & P.B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabedo, A. (2010). La Educación musical como modelo para una cultura de paz. *Jornades de foment de la investigacio*. Universitat Jaume. Recuperado de: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi14/psicoped/3.pdf>
- Carrit, E. (1951). Introducción a la Estética. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (1998). La era de la información. Economía Sociedad y Cultura, *El fin del nuevo milenio*. Vol. 3. Madrid, Alianza Editorial.
- CONEVAL, (2011). Pobreza en México y en las Entidades Federativas 2008-2010. Recuperado el 3 de Febrero del 2013, de: http://web.coneval.gob.mx/Informes/Interactivo/Medicion_pobreza_2010.pdf
- Dal Pino, C. (s.f.). *Las Orquestas Infantiles y Juveniles: El proyecto venezolano y la propuesta del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ZAP) ¿Una Réplica ?*. Presentado en: II Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Recuperado de: <http://www.saece.org.ar/autores2.php>
- Fadiman, J. y Frager, R. (2001). *Teorías de la personalidad*. México, D.F.: Oxford University Press México.
- Fernández-Carrión, M. (2011). Proyectos inclusivos. *Tendencias pedagógicas*. 17. Recuperado de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_08.pdf
- Flores, S. (2009). La educación musical y el desarrollo humano integral liberador en el contexto de la escuela básica. (Tesis doctoral, Universidad Fermín Toro). Recuperado de: <http://padron.entretemas.com/Tesistas/TesisSandraFlores.pdf>

- Freire, P. (1981). *La educación como práctica de la libertad*. México, D.F.: Siglo veintiuno editores.
- Fromm, E. (1957). *Ética y psicoanálisis*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Garat, G. (2010). Las orquestas infantiles como herramienta para democratizar el acceso a una educación de calidad. En *Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021*. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCARTISTICA/R1919_Garat.pdf
- Hargreaves, D., Marshall, N. y North, A. (2003). Music education in the twenty-first century: A psychological perspective. *British Journal of Music Education*. 20 (2), 147-163. Recuperado de: http://journals.cambridge.org/abstract_S0265051703005357
- Hemsey de Gainza, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*. 16, 33-48. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3325931>
- Jorquera, M. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica de Lista Europea de Música en Educación*, 14 (1), 1-55. Recuperado de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera.pdf>
- Kay, A. (2000). What is effective in music education?. *Teaching Music*, 8 (1), 50-53. Recuperado de: <http://libproxy.sdsu.edu/login?url=http://search.ebscohost.com.libproxy.sdsu.edu/login.aspx?>
- Leme, M. (2007). Convivencia em uma orquestra comunitária: um olhar para os procesos educativos. (Tesis de maestría, Universidade Federal de Sao Carlos). Recuperado de: <http://www.processoseducativos.ufscar.br/disse7.pdf>
- Leme, M. C., & Leme, I. Z. (2011). Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. *Revista da Abem*. 19 (26), 79-91. Recuperado de: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista26/revista26_artigo7.pdf

- Lesniak, M. (2012). El Sistema and American Music Education. *Music Educators Journal* 2012. 99 (63), 63-66. Recuperado de: <http://mej.sagepub.com/content/99/2/63>
- Longueira (2011). Educación musical: Un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical. (Tesis doctoral, Universidad Santiago de Compostela.). Recuperado de: <http://dspace.usc.es/bitstream/10347/3697/1/TESIS%20SILVANA%20LONGUEIRA.pdf>
- Ma, Y. (2013). *Art for Life's Sake: A Roadmap for One Citizen Musician*. Ensayo presentado en la Nancy Hanks Lecture 2013. Recuperado de: http://www.artsusa.org/pdf/events/2013/hanks/Art_for_Lifes_Sake_Hanks_2013.pdf
- Maslow, A. (1971). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México, D.F.: Trillas
- Muñoz, S. (2010). La práctica musical colectiva. Aprendizaje artístico y social. *Revista Iberoamericana de Educación*. 52 (2), 1-9. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/3589.html>
- Oliveira, M. (2011). A rede de sociabilidade em projetos sociais o processo pedagógico-musical. *Revista da ABEM*. 19 (26), 37-46. Recuperado de: http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista26/revista26_artigo3.pdf
- Osorio, J.M. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*. 26(105-106). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982004000000005&script=sci_arttext
- Perfetti, M. (2002). *Actitud y participación ciudadana a través de la Educación Musical: ¿Qué pasa en Venezuela?*. Presentado en: Universidad en Ciencias Sociales y Humanidades. Cátedra: Participación Interdisciplinaria. Recuperado de: http://es.wikieducator.org/images/b/bb/Actitud_y_Participaci%C3%B3n.pdf
- Rivera, M. y López, A. (2012). Trabajo Social comunitario y educación musical: potenciando a la juventud del siglo XXI. *Revista de estudios de juventud*. 97, 197-

205. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/45/publicaciones/revista%2097_12.pdf
- Rogers, C. (1964). *El proceso de convertirse en persona*. México, D.F.: Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Roman, S. (2003) Beneficios del aprendizaje músico-instrumental: Los paradigmas Suzuki y Yamaha. *Biblid* (19), 81-95.
- Rowell, L. (1983). *Introducción a la filosofía de la música*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Sánchez, F. (2007). El sistema nacional para las orquestas juveniles e infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. *Revista da Abem*.18. Recuperado de: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista18/revista18_artigo8.pdf
- Suzuki, S. (1998). *Shinichi Suzuki: His speeches and essays*, Miami, Florida: Warner Bros. Publications.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. London: Ed. Routledge.
- Villalba, M. (2010). La política pública de las orquestas infanto-juveniles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1) Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692715X2010000100006&scrip=sci_arttext&tlng=pt
- Wald, G. (2011). Los usos de los programas sociales y culturales: El caso de dos orquestas juveniles de la ciudad de Buenos Aires. *Question. Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*, 1(29) Recuperado de: <http://www.perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/viewArticle/563>

Yin, R.K. (2006). Case Study Methods. En J. Green, G. Camilli & P.B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.