

**DÉCIMA SEMANA DE LA MÚSICA
Y LA MUSICOLOGÍA**

**JORNADAS INTERDISCIPLINARIAS
DE INVESTIGACIÓN**

Subsidio FONCYT RC-2013 (en trámite)

**INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN MUSICOLÓGICA “CARLOS VEGA”
FACULTAD DE ARTES Y CIENCIAS MUSICALES
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA**

**CON EL AUSPICIO
DE LA SECRETARÍA DE CULTURA DE LA NACIÓN (en trámite)**

**INVESTIGACIÓN, CREACIÓN,
RE-CREACIÓN Y PERFORMANCE**

EJES:

La investigación musicológica previa a la performance
La investigación musicológica como base para la creación
La performance como punto de partida para la investigación

4, 5 y 6 de septiembre de 2013

“SALA GINASTERA”
FACULTAD DE ARTES Y CIENCIAS MUSICALES
ALICIA MOREAU DE JUSTO 1500 –
EDIFICIO SAN ALBERTO MAGNO - SUBSUELO

COMITÉ CIENTÍFICO:

**Dra. Sofía M. Carrizo Rueda - Dr. Pablo Cetta - Dra. Diana Fernández Calvo
Dr. Oscar Pablo Di Liscia - Dra. Olga Latourde Botas - Dr. Juan Ortiz de Zárate
Mag. Iván Marcos Pelicarić- Dra. Pola Suarez Urtubey - Lic. Nilda Vineis**

LA PARTICIPACIÓN DE LOS PROFESORES Y ASISTENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS ORQUESTAS INFANTILES Y JUVENILES DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES COMO UN ESPACIO DIFERENTE

FLORENCIA PAGANO FILIPE / LAURA CERLETTI

INFORME DE INVESTIGACIÓN

Resumen

En el transcurso de los últimos 15 años se han ido conformando, a lo largo y a lo ancho del país, numerosas *orquestas-escuela* tendientes a conectar posiciones educativas, musicales y sociales. Ya sea por iniciativa privada o estatal, estos nuevos espacios se fueron construyendo en torno a algunos objetivos similares. El principal interés del programa está puesto en lograr *inclusión social* por medio de una forma de educación musical caracterizada por la práctica orquestal. Debido al tipo de actividad artística, educativa, social y cultural que estas orquestas promueven el abanico de interpretaciones sobre ellas es amplio y polémico. El primer debate que se abre tras estos proyectos es el que refiere a la potencialidad de la música como agente de cambio social. En este aspecto, podemos suponer que, el trabajo de los docentes y organizadores es sumamente importante en la cotidianeidad de la puesta en marcha del proyecto. El siguiente trabajo apunta a describir algunas de las prácticas y los sentidos que los docentes configuran en relación al proyecto. Podría plantearse como un primer paso para entender de qué manera influyen las diversas formas de concebir el proyecto, las motivaciones, intereses, trayectorias, experiencias, actitudes y formas de trabajo de los docentes y organizadores en el desarrollo del proyecto de Orquestas Infantiles y Juveniles.

Palabras clave: Orquestas Infantiles y Juveniles, Antropología, Educación Musical, inclusión social

Abstract

In the last 15 years, many orchestra-schools have been shaped throughout the country, with the aim of connecting educational, musical and social positions. Both from public and private initiative, these new spaces have been built sharing some similar objectives. The main interest of this program is focused to reach the social inclusion through a type of music education where the practice in the orchestra is the main aspect. Due to the special combination of artistic, educational, social and cultural activities that these orchestras promote, the spectrum of points of view is wide and polemic. The first debate that is opened is referred to the potentiality of the music as a social change agent. In this aspect, we can suppose that the work of educators and coordinators is important in the everyday of the project. The present study intended to describe some of the practices and senses that the educators set in relation to the project. It posed that this is the first step to understand how the different ways to conceive the project, motivations, interests, trajectories, experiences, attitudes and ways of working of educators and coordinators influence the development of the project of Youth and Children's Orchestras.

Key word: Youth and Children's Orchestras, Anthropology, Music education, social inclusion

* * *

Introducción

En el transcurso de los últimos 15 años se han ido conformando, a lo largo y a lo ancho del país, numerosas *orquestas-escuela* tendientes a conectar posiciones educativas, musicales y sociales. Ya sea por iniciativa privada o estatal, estos nuevos espacios se fueron construyendo en torno a algunos objetivos similares. Si bien cada proyecto es particular, debido a las condiciones del lugar en que se inserta, a las motivaciones de sus impulsores, a las posibilidades de financiación, etc.; es posible establecer una conexión entre todos ellos observando sus objetivos y modalidades de trabajo.

El principal interés del proyecto está puesto en lograr *inclusión social* por medio de una forma de educación musical caracterizada por la práctica orquestal. Esta innovación tuvo sus primeros ejemplos en Venezuela, con el Programa de Orquestas Infantiles y Juveniles, comenzada en Copenhague por iniciativa de José Antonio Abreu.

Debido al tipo de actividad artística, educativa, social y cultural que estas orquestas promueven el abanico de interpretaciones sobre ellas es amplio y polémico. El primer debate que se abre tras estos proyectos es el que refiere a la potencialidad de la música como agente de cambio social. ¿Es posible plantear una relación entre la música y problemas sociales tales como la *exclusión social*, la marginación, la desfavorable situación económica de algunos sectores? ¿Cómo es que la música, y concretamente las orquestas-escuela pueden pensarse como política para la *inclusión social*? ¿Puede ser este arte productor de cambios sociales en el sentido de producir órdenes morales valores tensiones sociales o si es sólo o al mismo tiempo reproductora de lo social en el sentido de reproducir situaciones de desigualdad que se dan en el orden cultural?

En efecto, investigadores de diferentes ciencias sociales se han referido a la actividad musical como “factor socializante y de pertenencia cultural” (Fernández Calvo: 2008) argumentando que su aprendizaje trae aparejados cambios en el comportamiento, así como también genera ciertas implicancias simbólicas para el grupo en relación al contexto. Por otra parte existen miradas diferentes que aducen que “si bien estos sistemas de educación musical tienen un propósito integrador, reproducen modelos excluyentes” (LOPEZ, A: 2008)

Gran parte de los trabajos realizados sobre las orquestas se focalizan en analizar los objetivos explícitos en los programas políticos que las implementan y en el sentido enunciado por sus organizadores. También se hace énfasis en la distintividad del comportamiento, opiniones y aspiraciones de los jóvenes y niños que participan de ellas¹. En ambos niveles de análisis existe una tendencia a evaluar los logros o desaciertos detectados, fundamentada, en algunos casos, en una mirada esencialista del programa.

Debemos reivindicar, en este punto, la importancia de la existencia de un análisis antropológico de las expresiones musicales, y lo que este tipo de análisis puede significar para la comprensión de la cultura (BARREIRO, CERRA, SANTO: 2003). Este tipo de abordaje nos permitirá, partiendo de la observación en la cotidianeidad de la experiencia de los sujetos, llegar a comprender el sentido de las prácticas que se llevan adelante, y detectar como se van construyendo y reconstruyendo convenciones y actividades sociales a través del tiempo.

En el caso de las orquestas-escuela podemos suponer que el trabajo de los docentes y organizadores es sumamente importante en la cotidianeidad de la puesta en marcha del proyecto. Retomando el aporte de Elena Achilli (1987) es necesario considerar que la práctica docente no se define únicamente por la enseñanza de un conocimiento o de una práctica concreta, sino que involucra un posicionamiento respecto de aquello que se enseña y unas condiciones concretas en donde se construye cotidianamente el vínculo entre docente y alumno.

Muy pocas investigaciones sobre orquestas desarrollan a fondo la particularidad de éste actor privilegiado en el proceso de institucionalización de formas, pautas, actividades y representaciones. El siguiente trabajo apunta a describir algunas de las prácticas y los sentidos que los docentes configuran en relación al proyecto. Podría plantearse como un primer paso para entender ¿de qué manera influyen las diversas formas de concebir el proyecto, las

¹ Egaña, Pablo (2008) Morrison (1994) Fiske (1999) Hannon y Tridor (2007) Odges y O’Connell (2005) Bryce et al. (2002)

motivaciones, intereses, trayectorias, experiencias, actitudes y formas de trabajo de los docentes y organizadores en el desarrollo del proyecto de orquestas infantiles y juveniles?

Para elaborar esta monografía, realice el trabajo de campo durante los meses de Septiembre, Octubre y Noviembre del 2011 en el marco de la materia Metodología y técnicas de investigación en antropología. Lleve adelante cuatro observaciones en dos orquestas del proyecto Orquestas Infantiles y Juveniles de la Ciudad de Buenos Aires y una entrevista a uno de los directores, consulte fuentes periodísticas y espacios virtuales relacionados, recopile y examine en detalle los trabajos publicados sobre el tema. Finalmente analicé los registros y el resto de los materiales a la luz de la bibliografía del área de antropología de la educación.

* * *

Las orquestas: contexto, objetivos, sujetos

En diversos contextos, la música, y por ello también la formación musical, han ido adquiriendo diferentes sentidos provocados por la puesta en valor de determinados elementos. En lo pragmático, las manifestaciones artísticas son modeladas por políticas estatales, formas de concebir la cultura y la educación, tradiciones musicales foráneas, condiciones económicas y sociales de diferentes sectores, etc. El lugar que se le da a la música en cada caso, ya sea entendida como *patrimonio*, como *técnica*, como *arte*, como parte de la *cultura*, como lugar de disputa de identidades o como *nexo social*, propone no sólo formas de apropiación del conocimiento, sino también pautas de interacción social. La música viene a ubicarse entre los sujetos desde el momento en que incita una relación particular entre ellos: ya sea de oyente-intérprete, creador-intérprete, co-intérpretes, etc.... Partiremos entonces de concebir a la música como práctica cultural, desarrollada en un contexto específico de producción y relacionada estrechamente con otros planos de la vida social.

El Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, o llamado también *Fundación Musical Simón Bolívar*, fue uno de los primeros en llevar adelante la propuesta de vincular a la música con la inclusión social. Iniciada por José Antonio Abreu en el año 1976, constituye una obra social del Estado venezolano consagrada al

“rescate pedagógico, ocupacional y ético de la infancia y la juventud, mediante la instrucción y la práctica colectiva de la música, dedicada a la capacitación, prevención y recuperación de los grupos más vulnerables del país, tanto por sus características etéreas como por su situación económica”².

En la actualidad El Sistema venezolano ha sido reconocido por organismos internacionales como modelo para otros países Latinoamericanos.³

La labor iniciada por Abreu llega a nuestro país a través del programa de Nacional Orquestas Infanto-Juveniles de la Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación, de la Dirección de Música y Danza, con la coordinación del Licenciado Eduardo Pugliese y del programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria) dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a cargo del Mtro. Claudio Espector. Se crean entonces las primeras orquestas-escuelas en Buenos Aires y en San Carlos de Bariloche.

En la Ciudad de Buenos Aires, el proyecto de orquestas infanto-juveniles se inicia en el año 1998, con la orquesta de Lugano. Inicialmente, ésta formaba parte del programa ZAP destinado a “disminuir la problemática del fracaso escolar considerando que este no es un problema exclusivo de la escuela.”⁴

² Fundación Simón Bolívar. Gobierno Bolivariano de Venezuela - Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia. Disponible en <http://www.fundamusical.org.ve>

³ José Antonio Abreu recibió por su incesante labor en pro del desarrollo musical y cultural de niños y jóvenes en Venezuela y en América Latina el Gran Premio del Consejo Internacional de la Música de la UNESCO, en 1995, y el Premio Nobel Alternativo del año 2001 por el éxito del programa de las Orquestas Infantiles y Juveniles de Venezuela, como signo de renacimiento cultural y social.

⁴ Pagina del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2005

Hoy existen 16 orquestas infantiles y juveniles, y el propósito inicial vinculado a la escolarización se fue reorientando:

“Las Orquestas Infantiles y Juveniles tienen como objetivo principal promover y acercar ciertos bienes culturales en sectores sociales tradicionalmente alejados (...) los niños y jóvenes encuentran un espacio propio de reconocimiento social. Asimismo les ofrece la oportunidad y los medios alternativos para apropiarse y fortalecer valores y hábitos solidarios de convivencia que facilitan su aprendizaje y su inserción social de forma armoniosa”.⁵

Todas las orquestas tienen ensayos y clases semanales y un ensayo general el sábado. Cuentan con profesores de instrumento, de lenguaje musical y directores, pero también en cada orquesta hay al menos dos asistentes que se ocupan de múltiples tareas que van desde tomar asistencia hasta organizar los nuevos materiales y los alimentos que llegan a la escuela, abrir la puerta, conocer a los padres, hacer informes, etc.

Los involucrados en la organización y gestión de las orquestas tienen, al menos de derecho, un rol delimitado, especificado por la ley 3623 de la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires (2011) En ella se incluyen en planta funcional de cada orquesta “Asistente, Luthier, Arreglador/a, Profesor/a, Coordinador/a de Sede, Coordinador/a y Coordinador/a General”⁶. Sin embargo en la práctica las actividades que realiza cada uno se confunden. Son algunos los casos en que un profesor que se ofrece para hacer un arreglo musical de una obra, un director reparte la merienda o que se queda esperando a que se vaya el último chico de la escuela.

Los directores de orquesta tienen como tarea principal integrar el trabajo de los chicos y profesores en la ejecución musical orquestal y coordinar los esfuerzos de todos con una meta común. El director de una de las orquestas de Balvanera me comentaba al respecto:

“La línea pedagógica que puedo bajar es: qué me gustaría que se vea en el año de obras, y en lenguaje que temas me gustaría que se vean, y cada tanto pregunto cómo andan y los profesores van mucho más allá de lo que yo quería” (4º Registro, 8).

En algunas orquestas los directores también realizan tareas de coordinación (arreglar presentaciones, conseguir materiales que no entran en el subsidio, etc.)

Los profesores llevan adelante las clases de instrumento, lenguaje musical o coro con grupos reducidos de alumnos. En ocasiones también acompañan y aconsejan a sus alumnos durante el ensayo orquestal. Las clases se desarrollan dentro de las aulas en módulos de 40 minutos.

El cargo de *asistente* en la orquesta fue implementado para contribuir a la organización de la orquesta en todo aquello que tiene que ver con el seguimiento de los alumnos el trato con los padres, la administración de materiales, la organización de salidas, etc. Inicialmente, en la orquesta de Lugano, un grupo de madres y padres voluntariamente llevaba adelante estas tareas. En palabras de una mamá de dos chicos de la primera orquesta de Lugano, que hoy es asistente en la orquesta de Balvanera:

“No hay algo específico, de todo un poco: recibimos la comida, hablamos con los padres, nos fijamos que esté todo para los conciertos, nos encargamos de las listas de los profes y de los chicos, y todos los días tenemos que elaborar un informe por escrito. A veces incluso tenemos que tomar decisiones, o mediar en situaciones de conflicto”. (3º Registro 15/10/11: 7)

Este puesto lo ocupan personas con diferente trayectoria y provenientes de distintas áreas (maestros, profesores de música, psicólogos, antropólogos, etc.) pero que parecen tener un perfil

⁵ Página del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2011

⁶ Ley 3623 de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 2011

parecido: pertenecer a carreras sociales o tener alguna experiencia en proyectos similares (3º Registro, 15/10/11 : 8).

Cada uno de estos sujetos tiene una mirada diferente sobre lo que es y debería ser la orquesta, trayectorias e intereses que en algunos casos son comunes y en otros confrontan. Sin embargo, su compromiso con una u otra postura no está determinado por el lugar que ocupan en la orquesta. Por este motivo es que denominare como gestores y organizadores de las orquestas a todos ellos sin hacer distinciones a priori según el rol que desempeñan.

* * *

Fundamentos de la actividad musical como *factor socializante* y de *pertenencia cultural*.

La importancia de la música como elemento socializador ha sido estudiada por investigadores en diferentes áreas. El primer paso fue dado por la pedagogía musical, con mayor intensidad, desde mediados del siglo XX. Músicos como Zoltan Kodaly, Carl Orff y Suzuki fueron quienes pusieron de relieve la importancia de la experiencia musical en la educación de los niños, a través de la interpretación, la práctica en conjunto instrumental y coral.

A pesar de ser cuestiones todavía poco trabajadas desde las ciencias sociales, algunos estudios realizados desde la década del 90 nos permiten afirmar que la práctica o la escucha musical potencian ciertos comportamientos. Favorecen la atención, la concentración, la memoria, (FISKE 1999) la tolerancia, el autocontrol, la sensibilidad; contribuyen en el aprendizaje de otras disciplinas (EGAÑA 2004) y de valores estéticos y sociales (FINNEGAN 2002); fomentan el desarrollo intelectual (KELLER 1990), afectivo, interpersonal, psicomotor, físico y neurológico.

La música también ha sido tratada como elemento de pertenencia cultural, enfatizando su valor simbólico.

“No es ‘social’ ni ‘culturalmente’ lo mismo participar de un conjunto de rap o reggaetón que integrar un conjunto de música sinfónica, independientemente que ambos caminos contribuyan a la participación y la integración social. En ambos hay instrumentos y estímulos, pero caminos muy distintos para llegar a ejecutarlos y expresarse musicalmente, porque el instrumento docto es en sí un objeto de diferenciación social” (FERNÁNDEZ BUSTOS, 2006:44)

Partiendo de estos trabajos, es posible pensar que la música en determinadas circunstancias puede ser productora de cambios en los comportamientos de las personas y en consecuencia también modificar las relaciones interpersonales. Lo que no niega que, al mismo tiempo, pueda reproducir modelos sociales institucionalizados. En consecuencia la música puede pensarse como contribuyente a la superación de problemas sociales tales como la exclusión social, la marginación de algunos sectores o la deserción escolar.

Los espacios y los proyectos educativos constituyen un campo en donde se juegan intereses contrapuestos y en el que se involucran actores tales como: el Estado, los profesionales, las comunidades, los medios de comunicación y la opinión pública. En este terreno se da también una constante interacción entre lo instituido y lo instituyente⁷, se perfilan experiencias y modelos que en el largo plazo evidencian las mutaciones, y que posteriormente pueden ser fuente de transformaciones a mayor escala.

Los efectos del proyecto en las comunidades, no son homogéneos, varían de un lugar a otro y de una persona a otra. Sin dar por supuesto que la implementación de las orquestas en los barrios va a llevar indefectiblemente a la realización de los objetivos propuestos y la solución de los problemas sociales existentes, es justo advertir que proyectos de ésta índole motivan cambios en las comunidades en que se implementan. El problema principal sería entonces, en

⁷ “Habrá siempre distancia entre la sociedad instituyente y lo que está, en cada momento instituido- y esta distancia no es un negativo o un déficit, es una de las expresiones de la creatividad de la historia, lo cual impide cuajar para siempre en la forma “finalmente encontrada” de las relaciones sociales y de las actividades humanas” (Castoriadis, C. La institución imaginaria de la sociedad 1 p 195)

concreto: ¿cómo es que estos cambios se producen en la cotidianeidad? ¿Cuáles son los agentes involucrados en este proceso?

* * *

La cotidianeidad en las orquestas

La perspectiva histórico-etnográfica de la educación, impulsada en los años 70 desde México por Rockwell y Ezpeleta, es desarrollada a partir de los análisis etnográficos sobre las prácticas educativas en contextos escolares. Esta se fundamenta en la tradición marxista de tinte gramsciano y el concepto de *vida cotidiana* de Agnus Heller. Uno de los elementos que reformula esta escuela, desde el cual parto para abordar la investigación, es considerar a los sujetos como agentes activos, transformadores reales de los procesos sociales, desde las situaciones más cotidianas. Se pone entonces en relevancia, las particularidades de las historias y experiencias de vida, así como también los espacios en que los sujetos se mueven y que al mismo tiempo modifican. En contraposición a la mirada reproductivista según la cual la educación reproduce desigualdades sociales, la perspectiva etnográfica comienza a seguir a los sujetos. Desde las prácticas y sentidos concretos que se dan en la cotidianidad y ya no solo a los planes institucionales o estatales, se puede dar cuenta de las particularidades y complejidades de los procesos escolares.

Esta perspectiva resulta insoslayable al momento de abordar la investigación sobre un proyecto, como el de las orquestas, que surge desde el ámbito escolar, pero con una impronta totalmente diferente. Sabiendo que la escuela es “uno de los lugares privilegiados en donde se encuentran el estado y las clases subalternas (...) donde confluyen intereses de ambas partes” (EZPELETA Y ROCKWELL 1985: 196) La relación estado-clases subalternas constituye el trasfondo de la realidad escolar, pero adquiere allí contenidos variables, se matiza, se filtra a través de la trama específica de cada escuela. Siguiendo este camino es que atenderemos en el trabajo a la yuxtaposición, articulación o confrontación de elementos, metodologías, discursos y sentidos provenientes de distintos sectores del proyecto.

“Las sucesivas políticas estatales sostienen y delimitan la institución escolar. Su intencionalidad se traduce en normas para regir y unificar su organización y actividades. El estado define contenidos de la tarea central, asigna funciones; orden, separa y jerarquiza el espacio para diferenciar labores, y de este modo define – idealmente- relaciones sociales. Filtrándose en todo ello, dispone sistemas de control. Pese a esta intencionalidad estatal, es imposible encontrar dos escuelas iguales. La institución escolar observada desde nuestras preguntas existe como un “concreto real” en donde la normatividad y el control estatal están siempre presentes, pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre los sujetos, sentido de las practicas observadas”. (EZPELETA Y ROCKWELL 1985: 198)

Como advierten las autoras, un actor importante para el desarrollo de este proyecto es el Estado. No es posible soslayar que una de las características constitutivas del sistema es que tiene aval político (con todo lo que ello implica): tanto financiación, como recorte del presupuesto, organización de la disposición de las orquestas en los barrios de Buenos Aires, etc. Esto resulta fundamental a la hora de pensar la relación entre: las diferentes gestiones de la Ciudad y el casi permanente plantel de organizadores y gestores del Proyecto. Se nos escapa un análisis profundo de dicha interacción por la corta duración del trabajo de campo. Sin embargo es posible notar que los objetivos explícitos en las medidas políticas referidas a las orquestas, en muchos casos, no se condice con los objetivos propuestos por los gestores y organizadores.

El mismo gobierno fue cambiando los propósitos en las distintas gestiones. La intención inicial de disminuir la deserción escolar fue dejada de lado, para la gobernación actual de la Ciudad, por la de llevar la ‘cultura’ a zonas tradicionalmente alejadas de ella.

Existe una multiplicidad de concepciones sobre lo que debería lograr el proyecto, tanto para el Estado como para los profesores y organizadores. Principalmente se identificaron dos

posturas: la idea de que la orquesta cumple (o debería cumplir) un papel de inclusión social y de crecimiento personal de los chicos, y la concepción de que es (o debería ser) un espacio de aprendizaje musical innovador.

Por un lado, uno de los directores propone no tomar a la orquesta como un programa social únicamente:

“Para mí hay que abrir una orquesta por barrio, los chicos tienen que ir a aprender música, vayan descalzos o no. Lo que tienen que hacer es que vayan todos con zapatillas, pero no es algo que tenga que hacer el proyecto. Entonces, para mí tiene que haber orquestas en todos lados, hay que laburar con los chicos desde el aspecto musical, y sacarle el estigma de la cuestión social, porque un conservatorio es un conservatorio, y una orquesta es una orquesta social, ¿Por qué? ¿Porque van pobres?” (4º Registro 2/11/11)

Una profesora de instrumento concuerda con esta postura al decir que:

“[...] hay una tendencia muy marcada a generar una imagen de pobre: con las uñas sucias y la ropa rota; solo se pone en el foco ese tipo de chicos. Conozco chicos que salieron de la droga, de robar, de las calles, hay que ocuparse de ellos, y de los otros también.” (2º Registro 22/9/11: 14)

La idea anterior se encuentra en oposición con lo que un profesor de violoncello, organizador y uno de los fundadores del proyecto dijo en una entrevista para el programa *Acercando Naciones* en el año 2009

“Es un proyecto musical pero la música es una excusa [...] cuanto necesita la sociedad de la música para que sencillamente sea un nexo social”⁸

Estas concepciones son relevantes puesto que guían decisiones tales como: privilegiar que toquen todos o que la orquesta ‘suene bien’ y la articulación entre ambas; pretender que los chicos ‘estén adentro’⁹ a pesar de que no participen activamente de la clase; proponer la apertura de una nueva orquesta o preguntarse si ‘¿es necesario para un barrio?’¹⁰. Si hay diferentes modos de concebir al proyecto, las decisiones que se tomen y las formas de abordarlas serán también diversas. En muchos casos se generarán conflictos, o se abrirán nuevas propuestas para articular ambos sentidos e intereses.

Vida cotidiana

Cada orquesta-escuela es producto de una constante construcción social por lo que, para comprender el proyecto, es preciso desentramar esa construcción y no tomar como dados los elementos que la constituyen. Allí radica la diferencia entre un abordaje científico social y uno periodístico.

Cada forma social viva, cada institución es historia acumulada, re articulada. Es producto de todos los actores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente. (EZPELETA Y ROCKWELL 1985) En cada orquesta interactúan diversos procesos sociales.

⁸ Entrevista a Nestor Omar Tedesco. Programa *Acercando Naciones*. 2009

⁹ “Para mí, lo más importante es que los chicos acá tienen un espacio de contención, algo que les interesa y les ocupa el tiempo, y que tal vez también sea un futuro distinto. Es su espacio” (Profesora de lenguaje Registro 1 9/9/11: 9)

¹⁰ Conversación con un director de orquesta sobre la disposición de las orquestas en los barrios: “Pasa que también hay que ver cuál es el discurso: ‘no sé si hacía falta’ Lo digo, no desde mi punto de vista porque yo no estoy de acuerdo en abrir orquestas para todo eso que no es lo estrictamente musical. Para mí hay que abrir una orquesta por barrio.” (4º Registro 2/11/11: 13)

Definiendo la *vida cotidiana* como "el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los individuos particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social", Heller (1977:19) coloca en el centro de sus reflexiones el individuo de la vida cotidiana, concebido como sujeto concreto e histórico.(HELLER 1972) Considero que Rockwell, retomando a Heller, propone un modo particular para abordar proyectos de iniciativa estatal con fines educativos en articulación con la puesta en práctica llevada a cabo por los sujetos en la cotidianidad de la experiencia. Su tratamiento del tema es sumamente relevante para profundizar en un proyecto en donde la actividad de los docentes y de los alumnos es primordial en la vida y características de cada orquesta. Solo en el ámbito de la vida cotidiana, los hombres se apropian de usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado. Coincido con Rockwell en que lo cotidiano es el lugar de construcción de lo no cotidiano, es decir que a través de las prácticas y diálogos de todos los días es en donde los sujetos van construyendo su lugar, el que a simple vista se ve cómo dado y estático. Por lo tanto para dar cuenta de cómo docentes del proyecto significan y materializan su participación, es necesario recurrir a la cotidianidad.

Modalidades de trabajo

La organización de clases, horarios y espacios se da de una forma muy similar al sistema escolar formal, los chicos se dividen en grupos etarios y por instrumentos y asisten a las clases, que se desarrollan en las aulas, con sus respectivos profesores y duran cuarenta minutos. No obstante, la elección del instrumento corre por cuenta del alumno y la pertenencia etaria a un grupo o a otro es más bien relativa. Depende de otras variables que no tienen que ver exclusivamente con la edad, sino con el desempeño con el instrumento, el año de ingreso a la orquesta, el grupo de afinidad, etc.

Existen principalmente tres tipos de clases: las de instrumento (reducidas en número), las de lenguaje musical (por grupos etarios y con mayor cantidad de alumnos), los ensayos de orquesta y de grupos de instrumento.

“Incluir en la diversidad”

En las clases de lenguaje musical, una de las mayores dificultades es trabajar con la gran diversidad que hay, no solamente en relación al crecimiento musical sino a los intereses y aspiraciones de los chicos. Una de las docentes me decía que:

“Hay que incluir en la gran diversidad (...) No puedes echar a nadie (...) eso es algo que viene desde el proyecto mismo, por lo tanto tenés que ver cómo te las ingenias para trabajar con todos” (3° Registro: 12)

Esto se vio muy claro en una de las clases de lenguaje que observe, en donde el profesor, paciente e insistentemente, estuvo tratando de convencer de que toquen el instrumento junto con sus compañeros a tres alumnos que no querían hacer nada en la clase.

En relación a las clases de instrumento, “el foco no está puesto en la técnica” (Profesora de Violín – 1° Registro 9/9/11: 6), sino en la experiencia musical, por lo que el trabajo instrumental es muy intensivo. El objetivo principal es comenzar a tocar en la orquesta. “Esto no es como un conservatorio, queremos que salgan a tocar, después la técnica se va puliendo” (Profesora de Violín – 1° Registro 9/9/11: 6). Si bien se intenta que aprendan a leer música, “porque eso les da independencia” (Profesora de Violín – 1° Registro 9/9/11: 6), no es lo primero que se enseña, al comienzo se trabaja mucho con la memoria.

La apelación al humor

En los ensayos que presencié observé una característica distintiva en los directores que fue la de recurrir a lo lúdico o a expresiones humorísticas.

En el ensayo de la orquesta de niños de Balvanera que se desarrollaba en el primer piso, interpretaban la última canción “My Girl”. El comienzo lo repitieron varias veces porque

algunos apuraban el tiempo, el director bailaba mientras dirigía e iba dando las indicaciones en voz alta “¡No te apures papá!” “Vuelvan todos al piano¹¹”. (3º registro: 16)

En la orquesta de jóvenes también la directora utilizó expresiones y analogías como: “Bien, ahora con el corazón. Toco y me emociono.” o “¡Todos conéctense con mi mano!” (2º registro: 5)

En la observación del ensayo de la orquesta de Retiro, el director también utilizó expresiones que apuntaban al humor: “Tenemos que arrancar con más fuerza, se tiene que escuchar hasta el avión que acaba de pasar.” “A esta parte le falta muchísima sopa” (1º Registro 9/9/11: 7)

Situaciones problemáticas

En muchas de las conversaciones que mantuve con los docentes, organizadores y padres del proyecto se hizo hincapié en el excelente comportamiento de los chicos cuando estaban en la orquesta o gracias a ella. Lo que nunca quedaba claro en el discurso era (si es que esos logros en responsabilidad, comunicación, tolerancia y constancia realmente existían) ¿cómo es que se generaba el proceso de cambio en la conducta? A primera vista, en la mayoría de los casos, se daba una explicación casi mágica del fenómeno. Pero indagando en las situaciones más concretas fue posible ver qué mecanismos influían en estas transformaciones.

Vale aclarar que, la forma de trabajo en su totalidad (de la cual sintetice algunos elementos característicos) es el fundamento para explicar las transformaciones que se dan. Sin embargo, las situaciones problemáticas que se generan espontáneamente resultan muchísimo más explícitas, porque es donde afloran con más claridad los intereses contrapuestos, las normas, los límites, etc.

En una de las clases de lenguaje, antes mencionada, en la que algunos alumnos no querían sacar su instrumento para tocar, el profesor luego de insistentes, constantes y pacientes pedidos les preguntó: “¿Para qué vienen?” Luego de eso, uno de ellos tomo su flauta y se incorporó al semicírculo para tocar con los demás. (3º Registro). En éste caso el docente apunta a la reflexividad, intentando demostrar la aparente incoherencia de la actitud de los alumnos.

Uno de los directores, explicando lo que sucede cuando la respuesta de los chicos a las propuestas docentes no es positiva, me comentó que:

“Y cuando se portan mal, yo los siento y los recontra reto¹², no tengo drama, [...] termino bajando y hablando de la orquesta, del espacio del lugar que lo aprovechen. Toda una bajada de línea así, y no una amenaza de ‘¡Te voy a echar!’ o ‘La próxima vení con tu papá!’” (4º Registro 2/11/11).

La negación a la amenaza o al castigo es también algo que distancia a la orquesta del estereotipo de la escuela, es algo que desde lo organizativo se baja a los docentes¹³. Este proceder tiene una explicación y justificación para algunos profesores:

“Digamos, cuando haces algo mal y descubris que Dios no existía porque no te pasó nada... y, hacés mil. Y pasás el semáforo en rojo porque igual no está la cana, entonces siempre hay que hacer algo porque está la cana, o Dios, o el director. Me parece que lo que hay que transmitir es que hay que hacer las cosas, bien o mal por una cuestión del compañerismo, de compartir o de ser mas personas”. (4º Registro 2/11/11: 10)

* * *

¹¹ Piano es una expresión musical que en este caso no hace referencia al instrumento, sino a que se toque suave en volumen.

¹² El entrevistado utilizó palabras menos formales para expresar esta idea.

¹³ Tal como me explico una profesora de lenguaje, algunas pautas referentes a la forma de trabajo como por ejemplo: no echar a nadie del aula.

El lugar del docente

El lugar del docente en el proceso cotidiano de institucionalización de prácticas y normas sociales es por tanto privilegiado, debido a que ellos están presentes en la cotidianeidad del proyecto y que “en la vida cotidiana se reproduce la existencia de la sociedad” (EZPELETA Y ROCKWELL 1985: 199) No podemos pensar la práctica docente en términos de reproducción de modelos estereotipados. Sino más bien partir de una conceptualización dinámica del sujeto, sabiendo que estos no reaccionan ante las disposiciones estatales de modo homogéneo, unidireccional y por tanto predecible.

Iniciativas docentes

En la transformación y puesta en escena del proyecto, los docentes efectivamente tienen un papel protagónico, en muchos casos introduciendo cambios novedosos en la cotidianeidad, que después pasan a nivel institucional. Es el caso, por ejemplo, del **coro** de jóvenes y niños que fue introducido por los profesores de lenguaje musical en la orquesta de Retiro como actividad para fomentar el desarrollo del oído y de la voz. Hoy se ha extendido en otros lugares llegando a ser una actividad igualmente convocante como la orquesta.

Las iniciativas de los docentes y organizadores son un elemento generador de cambios al interior del proyecto. Al respecto un director me comentaba:

“En cuanto a lo que influye la estimulación de un profesor en los niños: en todo. En todo porque... no sé, yo el plantel con el que estoy trabajando yo acá es excelente y muy preocupado. Entonces, viene un profesor y me plantea: los chicos de trompeta están arriba de las mesas, no sé qué hacer. ¿Puedo hacer tal cosa? Entonces formó un conjunto de cámara de metales”. (4º registro 2/11/11: 8)

El conjunto de metales de Balvanera, la orquesta de tango de Lugano, el coro de Retiro son ejemplos de la influencia que tienen las iniciativas docentes en la constitución de las orquestas.

Motivaciones

Un componente principal en el desarrollo de estas propuestas es la *emotividad*¹⁴ “(...) ya que resulta productor, constitutivo (y no accesorio) de la estructuración de los recorridos singulares de maestros y profesores, de la construcción de espacios y relaciones en la escuela y del proceso institucional general. (PETRELLI, 2010: 131)

Desde el análisis del trabajo de campo rescaté lo que algunos docentes enunciaban como motivaciones y motores de su acción en el proyecto. Para algunos docentes lo importante es “que los chicos tengan un espacio de contención” (Prof. de Lenguaje 2 – Orquesta de Retiro); “que los chicos se esfuercen superando las dificultades que puedan surgir por algunas problemáticas situaciones de vida, “que no está en otro lado, está acá con alguien” (Prof. de Lenguaje musical-Balvanera) Para otros, lo importante es que se vean los frutos de su trabajo: “(...) que canten, porque no son los niños cantores de Viena, son ellos, con sus problemas, sus sueños, sus intereses” (Prof. de Lenguaje 1 – Orquesta de Retiro). En especial, que *otros* puedan apreciar los resultados del esfuerzo: “Cuando los escuchan tocar en la escuela porque sus compañeros se quedan sorprendidos, en general los que vienen a la orquesta son chicos que les va mal en la escuela” (Prof. de Lenguaje musical-Balvanera).

Unificando los discursos: existe un interés muy fuerte en que los chicos puedan mejorar su desempeño en la orquesta superando las dificultades que se le presenten por su desfavorable situación de vida, y que ese esfuerzo sea reconocido al nivel de la comunidad escolar, familiar, barrial, etc.

¹⁴ “[...] la emotividad puede ser entendida como una instancia de positividad y construcción. Como una instancia que lejos de ser concebida como obstaculizadora de la acción es, en si misma, configuradora de prácticas y relaciones sociales” (Daich, Pita, Sirimarcó, 2007: 84)

* * *

La relevancia de la actividad de docentes, asistentes y directores.

Sin duda, un momento muy significativo para la definición del tema de investigación fue la conversación que mantuve con la directora de una de las orquestas-escuela que funcionan en Rosario, en el marco del congreso para educadores musicales organizado por FLADEM¹⁵. Ella me contó que siempre tuvo en mente, desde chica, la idea de hacer con la música algo de carácter social. Siendo pequeña y su padre médico de un pueblo de Santa Fe, su casa era el hospital del lugar, donde se asistía constantemente a la gente. Aquel contexto cotidiano fue lo que llevó a esa joven, en aquel momento estudiante de flauta travesa, a preguntarse “¿Por qué la música no puede ser también una herramienta para ayudar a otros?”¹⁶. Comenzó con algunas iniciativas educativo-musicales hasta llegar a la constitución de la orquesta que hoy dirige. No fue solamente el contenido de lo que dijo, sino el entusiasmo que percibí al contarme su historia de vida, sus propósitos y las dificultades que tuvo al comienzo con las propuestas musicales-sociales, lo que me llevó a pensar que posiblemente su iniciativa y su agentividad fueron y son a un hoy fundamentales en la constitución de la orquesta que encabeza.

El eje cardinal del trabajo se orienta tras la pregunta: ¿Qué papel juegan las motivaciones, intereses, trayectorias, experiencias, actitudes y formas de trabajo de los docentes en el sostenimiento del proyecto de orquestas infantiles y juveniles? ¿Cómo se articula esto con el proyecto iniciativa estatal? Sin embargo, esta pregunta encierra un problema, que es el de suponer, a priori, que las motivaciones, intereses, trayectorias, etc. de diferentes docentes son las mismas. Por el trabajo desarrollado fue posible dar cuenta de las motivaciones, trayectorias, experiencias, actitudes, discursos y formas de trabajo de los gestores y organizadores de las orquestas.

En el transcurso de mi investigación, a raíz de las conversaciones con los docentes y organizadores y las lecturas de entrevistas realizadas a ellos por diferentes medios de comunicación, se presentó una idea que parecía recurrente en su discurso: La orquesta escuela como un *espacio diferente*.

El primer recuerdo de ésta noción ocurrió en el marco del el congreso de educación musical organizado por el FLADEM en Argentina, en donde profesores de las orquestas-escuela de Rosario expusieron su experiencia de trabajo. En ella, se proponía que

“el espacio de la orquesta era un espacio diferente en el que los chicos se respetan, estudian y se interesan tomando muchas veces la iniciativa, los docentes no necesitan gritar ni sancionar porque los chicos responden...”¹⁷

Este tema, volvió a aparecer en la entrevista cuando el director de la escuela de Balvanera me explicó que la orquesta era un *espacio diferente* al espacio escolar:

“[...] no digamos porque se quiere diferenciar. Es diferente. Es decir, ¿se toma asistencia? Si, se toma asistencia para ver más o menos que pibe viene y quien no viene. Si falta dos o tres veces se lo llama por teléfono, se preocupan, cada pibe tiene un nombre, un apellido, los conocemos, conocemos la familia, si un pibe deja, puede volver. Los pibes llegan a horario porque respetan a su compañero y no porque se le ponga media falta. Los profesores trabajan porque les gusta trabajar y no porque tienen que cumplir con una planificación de principio de de año y en diciembre tomar un examen. Los chicos van a aprender música, los profesores van a enseñar música. El único contrato que hay. Y funciona.” (4º Registro 2/11/11)

En el mismo sentido, una profesora de viola me comento que:

¹⁵ Foro Latinoamericano de Educación Musical

¹⁶ Registro de FLADEM

¹⁷ Registro de FLADEM

“El proyecto tiene una forma de trabajo diferente a la de los conservatorios, es mucho más experiencial y no tan rígida” (Registro 3 2011).

Vemos que en muchos de ellos está presente la necesidad de diferenciar al espacio de la orquesta con otros espacios. La orquesta escuela se presenta en su discurso como: diferente a ‘la escuela’, distanciándose de reglamentaciones y estructuras propias de la educación formal; diferente a los conservatorios, apuntando a la ‘experiencia’ de lo musical; diferente al exterior, al contexto cotidiano de los jóvenes (caracterizado como hostil), donde por oposición se vivencian valores como el respeto, el estudio, la obediencia.

Estas tres diferenciaciones son constitutivas en la definición del espacio de la orquesta y están fundamentadas en estereotipos de lo que representa ‘la escuela’, los conservatorios y ‘la calle’. A pesar de que en la práctica estas distinciones no se vean tan claras, se encuentran presentes en los discursos explicativos sobre el fundamento de la actividad de las orquestas-escuelas y por tanto constituyen el imaginario de los docentes y organizadores sobre el proyecto.

* * *

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHILLI, María E.
1987 *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Cuadernos de Formación docente N°1. Universidad Nacional de Rosario.
- BARREIROS, A. CERRA, C., SANTOS, C.,
2003 “Musica y Antropología: encuentros y desencuentros”, International Music Council, ManyMusic Action Programme, UNESCO, Montevideo.
- EGAÑA, P.
2008 *Relevancia e impacto de las actividades artísticas sobre los resultados escolares: el caso de la orquesta de Curaligue*. Versión digital.
- EZPELETA, J. Y ROCKWELL, E.:
1985 “Escuela y clases subalternas”; en *Educación y clases subalternas en América Latina*, IPN – DIE, México.
- FABRIZIO, M.
“Práctica sonora y producción de lo social” UBA-Abuels Plaza de Mayo- UNLA.
Versión digital
- FERNÁNDEZ BUSTOS, C,
2006 “La ruptura de la exclusividad del gusto a través de la música sinfónica como espacio de integración social para niños y jóvenes de sectores populares”. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Versión digital.
- FERNÁNDEZ CALVO, D.
2008 ” La integración social de los niños y jóvenes pobres, a través de la música: Proyectos de orquestas juveniles en América Latina y en la Argentina” 2009. Disponible en http://www.especialmentemusica.com.ar/html/esp_proyectos_de_orquestas_juveniles_en_america_latina_y_en_la_argentina.html
- FINNEGAN, R.:
2002 “¿Por qué estudiar la música? Reflexiones de una antropóloga desde el campo”. *Trascultural Music Review*. 2002

KELLER ROCHE, A.:

2005 “La importancia de la Música.” en www.misionpsique.com Caracas, Venezuela.

LOPEZ, Ana María.

2008 “Sistemas de formación musical y Fomento de valores en Colombia, Chile y Venezuela, visto a través del Documental” Revista RE – Presentaciones, Periodismo, Comunicación y Sociedad, Año 2 n° 5: 84-98, 2008.

PETRELLI, Lucía

2010 “Configuraciones del trabajo docente: emociones y sentimientos en la experiencia de los sujetos”; en *Docentes y padres en épocas de transformación social*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

ROCKWELL, Elsie

1987 *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México 1987.

1995 “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”; en *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México.

2001 “Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina”; en *Cuadernos de Antropología Social N°13, Año 2001*. Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

VILLALBA, M.

2010 “La política pública de las orquestas Infanto Juveniles” en Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez juventud 8(1): 131-149.

Página del Gobierno Bolivariano de Venezuela. Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia. Fundación Simón Bolívar. Disponible en <http://www.fundamusical.org.ve>.

Página del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el 2005. Disponible en http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/proyecto_orquesta.php

Página del Gobierno de la Ciudad año 2011. Disponible en http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dgie/orquestas.php?menu_id=31749
Ley 3623 de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 2011

* * *

Florencia Pagano Filipe es Maestra de Música egresada de la Escuela de Música “Juan Pedro Esnaola”, estudiante avanzada de la Licenciatura en Composición – FACM - UCA, estudiante avanzada del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias Antropológicas – UBA.

* * *