

SERIE ► La Educación en Debate / Documentos de la Diniece

La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa

El Programa Nacional de Orquestas y Coros
Infantiles y Juveniles para el Bicentenario



Presidencia
de la Nación

Ministerio de
Educación

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Jefe de Gabinete de Ministros

Dr. Aníbal FERNÁNDEZ

Ministro de Educación

Prof. Alberto E. SILEONI

Secretario de Educación

Lic. Jaime PERCZYK

Subsecretaría de Planeamiento Educativo

Prof. Marisa del Carmen DÍAZ

**Directora Nacional de Información y
Evaluación de la Calidad Educativa**

Dra. Liliana PASCUAL

Propietario: Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de
Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)

Domicilio: Paraguay 1657. CABA

Tel: (011) 4129-1448

Web: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>

Correo electrónico: diniece@me.gov.ar

Propiedad intelectual: 5166731

SERIE ► La Educación en Debate / Documentos de la Diniece

La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa

El Programa Nacional de Orquestas y Coros
Infantiles y Juveniles para el Bicentenario



Presidencia
de la Nación

Ministerio de
Educación



Dirección Nacional de
Información y Evaluación
de la Calidad Educativa

DIRECTORA DE LA PUBLICACIÓN
Liliana PASCUAL

COORDINADORA ÁREA DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS
Cristina DIRIÉ

EQUIPO EDITORIAL
Cristina DIRIÉ
Mariana LANDAU

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Coordinación: Noelia RUIZ
Equipo Responsable:
Karina ACTIS
Juan Pablo RODRIGUEZ
Coralia VIGNAU

AUTORAS
Florencia FINNEGAN
Adriana SERULNIKOV

Área de Investigación y Evaluación de Programas

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)
Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas
Ministerio de Educación

**La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa.
El Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario.**

Serie La Educación en Debate / N° 20 /Agosto de 2015

ISSN: 1850-5945

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de las autoras y pueden no coincidir con las del Ministerio de Educación de la Nación.

Resumen

El presente artículo analiza las apropiaciones locales producidas en el caso del Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario, dependiente del Ministerio de Educación Nacional. Puntualmente, se abordan los dispositivos y procesos educativos y sociales que se desarrollan en los ensambles y, fundamentalmente, los aportes que éstos realizan en clave de democratización cultural e igualdad educativa. En este sentido, se pasa revista a las características del dispositivo pedagógico puesto en marcha a nivel nacional en 2008, tanto a sus condiciones de desarrollo actual como a las oportunidades que ofrecen las experiencias para pensar o reconsiderar las propuestas y políticas educativas y culturales dirigidas a los adolescentes y jóvenes. El contenido de este texto se basa en los conocimientos construidos en el marco de la investigación “Las contribuciones de las políticas socioeducativas a las escuelas secundarias: potencialidades y desafíos”, desarrollada en el Área de Investigación y Evaluación de Programas de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, a solicitud de la DNPS. Una indagación sobre los logros y desafíos del Programa, que contemple sus relaciones con las escuelas, puede aportar a la necesaria reflexión sobre las propuestas relacionadas con el cambio y mejora que hoy se plantean para la educación secundaria.

Palabras clave

Políticas socioeducativas- Orquestas y Coros- dispositivo pedagógico

Listado de Abreviaturas

ADEP: Aulas de Experiencias Protegidas

DiNIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa

DNPS: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas

LEN: Ley de Educación Nacional 26.206/ 2006

ME: Ministerio de Educación de la Nación

OyC: Orquesta/s y Coro/s del Programa Nacional bajo estudio

PMI: Plan de Mejora Institucional

POyC: Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario

PROMEDU: Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa, financiamiento BID

PRSE: Programa/s socioeducativo/s

Índice

1. Acerca del Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario como política educativa nacional.....	8
1.1. El Programa en el marco de las políticas socioeducativas	9
1.2. La historia del Programa: referencias internacionales y singularidades del modelo argentino	11
1.3. Notas sobre la propuesta organizativa del Programa, sus Orquestas y Coros	14
1.4. Apropiaciones locales del POyC	20
2. Dispositivo pedagógico del Programa y procesos educativos que ponen en marcha sus Coros y Orquestas	21
2.1. Procesos de institucionalización de los Coros y las Orquestas: ¿“escuelas de Música”?	21
2.2. Algunas claves para comprender la experiencia educativa que habilita el POyC	24
2.3. La tensión de “sonar” y hacerlo “lo mejor posible”, dando lugar a todos	25
2.4. La aplicación del modelo colectivo de enseñanza musical	30
2.5. Una propuesta valorada por su “calidad”	35
3. Contribuciones del Programa a los procesos de democratización cultural e igualdad educativa.....	41
3.1. Respecto de la ampliación de derechos	41
3.2. Abordar juicios y prejuicios respecto de la música “academizada” y la música popular	45
3.3. Procesos y acontecimientos igualitarios: los viajes y encuentros de intercambio y capacitación	48
3.4. Posibilidades y restricciones en las contribuciones del Programa a los procesos de escolarización	50
3.5. Algunos interrogantes respecto de la participación igualitaria en el Programa	53
4. Reflexiones finales.....	57
5. Bibliografía	63

1. Acerca del Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario como política educativa nacional

El Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario¹ depende del Ministerio de Educación de la Nación (ME), específicamente de la Coordinación de Programas para la Inclusión y la Retención de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS). Actualmente, funcionan en el país 142 Orquestas y 151 Coros que reúnen cerca de 10.000 niños y jóvenes. Año a año el número de formaciones se incrementa. Casi sin excepción, éstas se localizan en escuelas secundarias de gestión estatal, elegidas por su ubicación en “zonas vulnerables del país”².

El POyC, en tanto línea de política educativa, se propone “mejorar el acceso a bienes y servicios culturales, tender puentes hacia la reinserción de los jóvenes en la escuela, colaborar con la retención escolar y estimular el contacto y el disfrute de la música” implementando un “modelo colectivo de enseñanza musical” (ME, DNPS, 2014).

Se trata de un Programa altamente valorado tanto por los jóvenes participantes y sus referentes adultos como por los profesionales a cargo de las actividades. También los actores escolares de las numerosas instituciones con que establece contacto (dado que la convocatoria abarca al alumnado de otros establecimientos más o menos cercanos a la escuela sede) y las localidades o barrios a las que estos pertenecen, señalan la potencialidad de las propuestas.

En este artículo se analizan las apropiaciones locales del Programa, más concretamente: los dispositivos y procesos educativos y sociales que se desarrollan en los ensambles y, fundamentalmente, los aportes que éstos realizan en clave de democratización cultural e igualdad educativa. En este sentido, se pasa revista a las características del dispositivo pedagógico puesto en marcha a nivel nacional en 2008, tanto a sus condiciones de desarrollo actual como a las oportunidades que ofrecen las experiencias para pensar o reconsiderar las propuestas y políticas educativas y culturales dirigidas a los adolescentes y jóvenes³. Por otra parte, una indagación sobre los logros y desafíos del Programa que contemple sus relaciones con las escuelas, puede también aportar a la necesaria reflexión sobre las propuestas relacionadas con el cambio y mejora que hoy se plantea para la educación secundaria.

El contenido de este texto se basa, fundamentalmente, en el resultado de la investigación “Las contribuciones de las políticas socioeducativas a las escuelas secundarias: potencialidades y desafíos”, desarrollada por sus autoras⁴ en el Área de Investigación y Evaluación de Programas de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, a solicitud de la DNPS⁵. En dos etapas

¹ En adelante será mencionado también como el “Programa” o el “POyC”.

² <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/orquetas-y-coros/> Consultado en abril de 2015.

³ Cabe considerar que los Coros y las Orquestas del Programa convocan prioritariamente a la población de jóvenes que cursan la escuela secundaria o que están en edad de cursarla, aunque también den cabida a los niños de las localidades donde se ubican y de hecho, estén integrados por algunos estudiantes de nivel primario.

⁴ El equipo de investigación de la DiNIECE estuvo integrado por Florencia Finnegan (coordinación) y Adriana Serulnikov. Ana Pagano participó en la elaboración del diseño.

⁵ Al momento de la realización del Estudio, Alejandro Garay dirigía la DNPS y Adriana Fontana se encontraba a cargo de la Coordinación de Programas para la Inclusión y la Retención.

consecutivas, entre los años 2012 y 2014, el estudio relevó las prácticas educativas y sociales que desarrollan las escuelas de nivel secundario en el marco de la implementación de varios programas socioeducativos (PRSE) de la DNPS, entre ellos, el POyC. La segunda etapa recortó, dentro de ese universo, Coros y Orquestas (en adelante, CyO) de este Programa⁶.

En base al material que aporta ese estudio, las reflexiones de este artículo se fundan en un análisis de la perspectiva que sostienen los principales actores involucrados en las propuestas, respecto de las contribuciones específicas y las restricciones que presenta el Programa para ampliar las oportunidades educativas y culturales de los participantes y para concretar la obligatoriedad del nivel⁷. Es por eso que, en las páginas que siguen, podrán encontrarse las voces de directores de los CyO, asistentes, profesores, jóvenes integrantes y sus referentes adultos; así como de distintos actores escolares de las instituciones secundarias donde funcionan los conjuntos: directivos, asesores pedagógicos, equipos de orientación, profesores, tutores, estudiantes y referentes de otras líneas de políticas socioeducativas y del Plan de Mejora Institucional (PMI).

¿Por qué enfatizar en la perspectiva de los actores locales? Entre otras cosas, porque una política siempre excede la decisión de los actores gubernamentales y por tanto, para comprenderla, es necesario “incorporar las muchas y diversas decisiones de los muchos actores participantes, gubernamentales y extra-gubernamentales que, en sus diversas interacciones, han preparado y condicionado la decisión central, le dan forma y la llevan después a la práctica, haciéndola y rehaciéndola” (Aguilar Villanueva, 1996: 25). En ello reside en parte, la complejidad y también el interés que pueda concitar conocer sus entretelones.

1.1 El Programa en el marco de las políticas socioeducativas⁸

¿En qué contextos se planteó y se replantea el campo socioeducativo en nuestro país? Sin duda, en las últimas décadas se han producido cambios que modificaron la situación de los adolescentes. Sus condiciones de vida sufrieron transformaciones como producto de los procesos de empobrecimiento ocurridos durante el último cuarto del siglo XX y, consiguientemente, los modos de socialización derivados de este contexto pusieron de relieve el predominio de nuevas complejidades y una creciente heterogeneidad y fragmentación en sus formas de vida.

Particularmente, quienes transitaban por la década de los noventa fueron atravesados por transformaciones sociales que dieron como resultado la conformación de “una estructura heterogénea de expectativas, demandas e intereses en el interior de estas generaciones de jóvenes. Probablemente, esta

⁶ El trabajo tuvo como propósito construir conocimiento en torno a algunas consideraciones e interrogantes significativos para la reflexión y la toma de decisiones para el desarrollo de estas políticas impulsadas por los gobiernos educativos nacional y jurisdiccionales. Interésó pues, investigar las potencialidades, procesos educativos y sociales, así como las articulaciones interinstitucionales destinadas a favorecer la vinculación escolar de los adolescentes y jóvenes, que habilita la implementación de las políticas socioeducativas en los ámbitos escolares y en las localidades. Con este fin se abordaron escuelas de las provincias de La Pampa, San Juan, Santa Cruz, Tucumán, Salta y el Municipio de La Matanza (Provincia de Buenos Aires).

⁷ A partir de una estrategia metodológica cualitativa la investigación mencionada priorizó la reconstrucción y el análisis del punto de vista de estos actores así como, con el objeto de contextualizar los procesos y de ampliar el potencial interpretativo del Estudio, incluyó la perspectiva de distintas autoridades del nivel secundario y referentes provinciales y municipales a cargo de la definición y gestión de las políticas socioeducativas para el nivel, específicamente, del POyC. La información relevada apuntó a reconstruir los complejos procesos de apropiación de los lineamientos de las políticas y programas nacionales. Procesos siempre signados por conflictos, tensiones, negociación entre actores y otras situaciones en las cuales se van construyendo perspectivas y definiciones singulares en las políticas provinciales, en las escuelas estudiadas, en sus contextos y, fundamentalmente, en los recorridos que describen los actores entrevistados.

⁸ Este punto retoma los planteos del texto: Finnegan, Florencia y Serulnikov, Adriana (2014) *Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario Las perspectivas de los actores locales*. Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación Ministerio de Educación de la Nación. Serie La Educación en Debate N° 15.

situación, junto a las cambiantes condiciones económicas del contexto, drenó en las generaciones juveniles la tradicional confianza en la movilidad social ascendente lograda a través del tránsito primero por el sistema educativo y la posterior inserción laboral en un trabajo estable” (Tuñón, 2008: 258).

Aún subsisten en la Argentina grupos de adolescentes que establecen contactos frágiles con el sistema educativo, así como con los espacios laborales formales. Estos jóvenes suelen resolver el día a día contando únicamente con sus propios recursos. La ausencia de regularidades institucionales, solucionar en forma individual la propia vida, la autopercepción de su responsabilidad en relación con la “incapacidad” para incorporarse a diferentes ámbitos, son algunos de los aspectos que forman parte de sus trayectorias vitales inestables (Reguillo, 2007).

Es posible pensar que la alternancia de las actividades que llevan adelante los jóvenes a los cuales referimos, la mutación de sus lugares de residencia/habitación, la variabilidad de las intervenciones institucionales con las que estos grupos toman contacto y los diferentes tejidos relacionales en los que transcurre su cotidianeidad se constituyen, en conjunto, en dimensiones que restringen las posibilidades de construir identidades sociales en base a las cuales pensar, proyectar y realizar proyectos personales.

En los últimos años, una serie de políticas públicas se encaminan a revertir estas situaciones. Las normativas recientes así lo demuestran: la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (N° 26.061/2005), la Ley de Educación Nacional (LEN, N° 26.206/ 2006), los decretos que establecen la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (PEN N° 1602/2009) y el Programa de Respaldo a Estudiantes de la Argentina- PROGRESAR (PEN N° 84/14), entre las más relevantes. En este marco, específicamente en el nivel secundario “un número significativo de escuelas vienen desarrollando desde 2008, proyectos socioeducativos cuyo propósito es abordar una de las dimensiones clave de la problemática educativa: la inclusión y retención de jóvenes y adolescentes en situación de mayor vulnerabilidad” (ME, 2011: 12), iniciativas que son objeto de trabajo de los Planes de Mejora Institucional.

En este contexto una multiplicidad de experiencias gubernamentales y de la sociedad civil dan cuenta de la existencia de ámbitos que ofician como un nexo entre los grupos de adolescentes mencionados y la escuela secundaria. Se trata de iniciativas que contribuyen a mejorar sus trayectorias educativas, en la medida en que se articulan con sus condiciones de vida y ofrecen un lugar de pertenencia a partir del cual ellos pueden apropiarse de contenidos educativos y culturales y plasmar sus sellos personales, a través de diversas actividades artísticas, deportivas, educativas, laborales.

Como es evidente, las trayectorias inestables de estos grupos de adolescentes presentan nuevos desafíos a la hora de diseñar propuestas educativas que consideren de manera situada sus procesos formativos. En este sentido, frente a la necesidad de las actuales políticas de asegurar el derecho a la educación a toda la población y de promover la obligatoriedad de la escuela secundaria (establecida por la LEN), resulta de interés indagar para conocer y cuestionar las condiciones que generan las políticas educativas provinciales y nacionales en línea con estos propósitos. Particularmente, interesó sondear por qué y bajo qué circunstancias algunas propuestas escolares o extra-escolares producen un mayor “enganche” con el aprendizaje de los adolescentes en general, de aquellos que mantienen contactos frágiles con los procesos de escolarización e, incluso, de quienes aún permanecen desescolarizados.

En este sentido, los actores construyen multiplicidad de significados respecto del campo socioeducativo en general y, en particular, sobre su traducción en políticas públicas específicas, en este caso, el POyC. Sólo a modo de adelanto, ya que estas cuestiones serán desarrollados a lo largo de este artículo, vale mencionar que, mayoritariamente, los sujetos atribuyen a las Orquestas y Coros de este Programa el valor de constituir procesos formativos de “calidad” y favorecer el acceso de los estudiantes a aprendizajes, experiencias y bienes culturales que no estarían disponibles para ellos de no existir esta iniciativa, por distintos factores. En primer lugar, por la posición subalterna que muchos de ellos ocupan en la estructura social, pero también, por la vacancia o insuficiencia de ofertas de este tipo (más aún, públicas) en muchas localidades del país así como, entre otras cosas, por la selectividad que suele caracterizar a estas propuestas.

1.2. La historia del Programa: referencias internacionales y singularidades del modelo argentino

El POyC retoma y redefine, fundamentalmente, el desarrollo que desde 1998 registraba la cartera educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con el *“Proyecto de Orquestas Infantiles y Juveniles de la Educación Pública”*, en el marco del Programa ZAP (*Zonas de Acción Prioritarias*), siendo su primera experiencia la del barrio porteño de Villa Lugano. Si bien el Programa reportaba otras iniciativas similares precedentes, no sólo de orquestas, sino de coros infantiles y/o juveniles, en provincias como La Pampa, Chubut, Neuquén, Santa Fe, San Juan y Santa Cruz, entre otras⁹, como explicara su coordinador nacional, *“el antecedente más claro, el más conocido, es el de Venezuela”*.

La propuesta venezolana, iniciada en los años '70, aún hoy, habiéndose expandido a otros treinta países, tiene una presencia y una relevancia sin parangón. En ese país es un programa social y cultural del Ministerio del Poder Popular, con estatuto de *“política de Estado”*. A su vez, esta experiencia fue antecedida e incluso se inspiró en otra desarrollada en Chile, aunque con una suerte dispar. Así lo explica el director nacional del Programa argentino:

(...) Hay otro antecedente en Chile, en los años 60, en La Serena. En los barrios más humildes se empezó a armar orquestas, juntando chicos. Se sostenía un cierto criterio de selección, – al menos esto es lo que nos cuenta la gente que trabajó entonces– si tenían cualidades para la música u otras. Pero sin duda estaba esta intención de hacer llegar la música a los sectores más humildes. (...) Varios chilenos exiliados cuentan que se fueron a Venezuela, donde contactaron e inspirados en estas ideas comenzaron...

En Venezuela tomó forma y comenzó a difundirse una metodología innovadora y diferenciada de la enseñanza tradicional de los conservatorios. Básicamente, se planteó como una educación musical-orquestal dirigida *“al pueblo”*, poniendo en disputa el sentido selectivo y elitista dominante. La función social que se le asignó a *“El Sistema”*¹⁰, como se dio a conocer, combina el reconocimiento del derecho a acceder a este bien cultural, con objetivos preventistas respecto de la población infantil y juvenil de sectores populares¹¹. En este sentido, esta política se articula con algún tipo de asistencia y control de la atención familiar de los niños más pequeños, que desde los dos años de edad pueden tomar clases de música¹².

Si bien resulta complejo esclarecer a través del material disponible dónde se localizan las orquestas en otros países, en todo caso no es en las escuelas, como la experiencia argentina¹³. Con propósitos estrictamente sociales y culturales, El Sistema se adjudica haber logrado la democratización de la música clásica (ahora *“de mayorías para mayorías”*) y haber provocado lo que se llegó a denominar

⁹ Señaladas en la web institucional del Programa Orquestas y Coros.

¹⁰ El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela se define como una obra social y cultural del Estado venezolano. También conocido como El Sistema, fue concebido y fundado en 1975 por el maestro y músico venezolano José Antonio Abreu para sistematizar la instrucción y la práctica colectiva e individual de la música a través de orquestas sinfónicas y coros, como instrumentos de organización social y de desarrollo humanístico. <http://fundamusical.org.ve/category/el-sistema/que-es-el-sistema/>

¹¹ Estas iniciativas fueron concebidas, de acuerdo a sus bases documentales, como instrumentos de organización social y de desarrollo humanístico y, en este sentido, se plantean como una oportunidad para el desarrollo personal en lo intelectual, espiritual, social y profesional, *rescatando al niño y al joven de una juventud vacía, desorientada y desviada*. <http://fundamusical.org.ve/category/el-sistema/que-es-el-sistema/> (Las comillas son nuestras).

¹² Otro rasgo particular es que la participación es subsidiada a fin de evitar que el trabajo infantil aleje a los niños de lo que, según se explica en sus bases documentales, éste se ganó por propio mérito (<http://fundamusical.org.ve/category/el-sistema/que-es-el-sistema/>).

¹³ Referimos aquí a la experiencia del POyC, ya que existen otras iniciativas en nuestro país, que se mantienen, en este sentido, más cerca de los lineamientos de El Sistema. Tal el caso de la Fundación del Sistema Argentino (SOIJAr) y de la Cátedra Orquesta-Escuela de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) que fue creada en 2006 en convenio con esa fundación, como un espacio de capacitación en la metodología específica de El Sistema (<http://www.sistemadeorquestas.org.ar/> y <http://www.unsam.edu.ar/oferta/carreras/363/artes/orquesta-escuela>).

como “el milagro musical venezolano”, cuya repercusión excedió las fronteras de ese país logrando la participación de más de treinta países en la dinámica de la Acción Social por la Música. Se dio forma así a una red internacional en la implementación de programas de educación musical con una meta de desarrollo social.

En países como Colombia, Ecuador, El Salvador, México y Uruguay se construyeron y articularon sistemas nacionales de orquestas infantiles y juveniles de distinta envergadura, tanto en el marco de políticas de inclusión social y educativa, como bajo la órbita de organizaciones no gubernamentales. Por ejemplo, la Fundación Sistema de Orquestas Juveniles e Infantiles del Uruguay es una organización sin fines de lucro que prioriza su actividad en barrios de sectores populares para promover el estudio de la música entre niños y jóvenes “como herramienta de desarrollo humano”¹⁴. Sin embargo, sobre unos objetivos y principios didácticos comunes, en cada nación la experiencia registra rasgos singulares.

De modo que el POyC, así como su antecedente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, si bien tiene en la experiencia venezolana un referente de peso, desde el inicio estableció diferenciaciones en su orientación. Aunque el propósito de inclusión esté presente en éste como en otros programas similares de otras nacionalidades, en Argentina se inscribe fundamentalmente en una perspectiva de democratización de la cultura y de derecho al acceso de niños y jóvenes a “*un bien cultural*” como es la Música Coral y Orquestal. Enfoque que, en alguna medida, no se condice con la intención de “rescate” de una población visualizada como en “riesgo” o “de riesgo”, perspectiva dominante en otras experiencias de este tipo.

Más adelante se analizan puntualmente los sentidos, en ocasiones contrapuestos, que los mismos jóvenes y adultos participantes del Programa y los actores escolares asignan a la inclusión como propósito; ratificando, diversificando y también discutiendo algunos matices que subyacen a los discursos dominantes, principalmente a los mediáticos. Estas versiones tienden a sesgar la comprensión de las actividades de CyO, instalando o reforzando un proceso de estigmatización de los integrantes.

(...) está muy presente eso de rescatar, salvar, incluir... Y ahí estamos en un problema, porque al pibe lo marcás, y ya está marcado por otro lado. Por ejemplo, tenemos un Encuentro, cantamos, en el mejor hotel, el mejor escenario, las mejores condiciones. Y con esto es suficiente: “nos vemos en el próximo Encuentro” (...) Es buenísimo que el Estado esté allí, que el chico acceda. Eso es lo importante. Estas cosas no pasaban antes...¹⁵

Además, la coordinación del Programa da cuenta de una tensión que subsiste por estar muy arraigada: la concepción de que “*si es muy inclusivo, no puede ser de calidad*” y “*si es de calidad, no puede ser inclusivo*”. Esta dicotomía, percibida frecuentemente como una contradicción insuperable, es motivo de trabajo al interior de los ensambles, que buscan “quebrar” concepciones selectivas para postular una convocatoria abierta “a todos”, más allá de las condiciones que cuenten para la música o el canto. El POyC se plantea, en todo caso, el desafío pedagógico de sostener un trabajo riguroso y de calidad¹⁶ que no deje a nadie afuera.

Un aspecto a destacar es que, así como otras tantas ofertas educativas y culturales en desarrollo en la Argentina, el POyC es una política impulsada por el gobierno educativo (nacional y jurisdiccional)

¹⁴ La iniciativa uruguaya mantiene un convenio activo de cooperación e intercambio permanente con El Sistema venezolano, que promueve el constante aggiornamiento en el área docente y pedagógica, desarrollado alianzas con entes gubernamentales y no gubernamentales, embajadas, organismos de cooperación internacional y empresas que unen sus fuerzas, para que niños y jóvenes se incluyan en este programa (<http://www.nexso.org/es-es/Perfillns/in/f80608bb-9259-4d5f-a090-30f21cdee56c>). Perú registra un desarrollo similar (<http://www.fundacionbbva.pe/cultura/musica/sistema-de-orquestas-juveniles-e-infantiles-del-peru>).

¹⁵ Coordinación nacional de Coros del POyC.

¹⁶ Se aclara que, independientemente del uso frecuente que hacen los actores de este término, por tratarse de una expresión polisémica en el campo de las políticas y estudios educativos, en este texto se utilizará calidad en alusión a una buena factura pedagógica y técnica del PRSE, que algunos actores del POyC consultados refieren también, como de “*excelencia*”.

y sus objetivos definen que se localice en escuelas de ciudades y barrios donde reside la población infantil y juvenil que padece en mayor medida procesos de desigualdad social y educativa.

El Programa está sobre todo orientado a los chicos que tienen dificultades en la escuela y, principalmente a los que no están en la escuela. Esto es lo primero que aparece cuando vos te vas a inscribir (como docente), la fundamentación del Programa, leés esto, y decís: "Bueno, el plan no es para que yo tenga el Coro de seleccionados", justamente ésa no es la propuesta.¹⁷

En relación con el propósito formativo del Programa, los problemas y desafíos que afronta su dispositivo pedagógico parecen no diferir, desde la perspectiva de la gestión central, de los que suelen presentar otras propuestas educativas formales o no-formales, aunque se vayan encontrando alternativas que merecen ser observadas con detenimiento.

(...) Nosotros también tenemos muchos problemas en cuanto a la enseñanza pero, en general, hay un porcentaje muy grande de docentes que pone en juego su pasión por lo que eligió ser, y eso me parece que es importante. El pibe cuando ve a alguien que tiene una pasión por lo que enseña, más allá de que le guste el objeto de aprendizaje o no, lo que ve es un vínculo con la enseñanza, y por lo tanto con el aprendizaje, diferente. Después, el interés del docente por si el pibe aprende o no aprende. Si no, cuando tocan, suena o no suena, y ahí también hay una responsabilidad de él; eso me parece que, también, es importante. Luego, el tener paciencia con el aprendizaje. (...) Y hay algunos que están todo el tiempo presentes y no aprenden, o aparentemente no aprenden, porque seguramente algo se va generando y en un momento despegan. Y esto me parece que también es importante, que hay cosas que no podemos ver; las podemos ir percibiendo, surgen algunos datos..., pero los docentes no podemos adivinar qué es lo que van a hacer con lo que nosotros les enseñamos. Hay procesos individuales a respetar y uno tiene que buscar las fórmulas para que aprendan.¹⁸

Los objetivos educativos del Programa exceden el principal, centrado en la adquisición de nociones y habilidades relacionadas con la Música y el Canto Coral. En la base documental del Programa se postula que, a través del aprendizaje musical "se modifican ciertas conductas y hábitos, que se reflejan en el fortalecimiento de la autoestima, el aprendizaje del trabajo en equipo, la responsabilidad y la proyección hacia un futuro de realizaciones"¹⁹, generando condiciones favorables a los procesos de escolarización. Se trataría de un recorrido que, desde la perspectiva de la coordinación nacional, no sucede sin contradicciones y conflictos.

Yo creo que, por un lado, promueve la permanencia escolar, pero por otro lado, también puede generar conflicto en el sentido de que los pibes sienten mucha consustanciación con su instrumento y quieren dedicarle tiempo (...) Bueno, por otra parte, yo no sé si ayuda para aprender Matemática, como se dice por ahí, tal vez puede ayudar, pero no es lo fundamental; me parece que pasa por otro lado...²⁰

¹⁷ Coordinación nacional de Coros.

¹⁸ Coordinación nacional del POyC.

¹⁹ Consultado en: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/orquestas-y-coros/>

²⁰ Coordinación nacional del POyC.

Desde esta perspectiva, la inclusión de la Orquesta en el ámbito escolar se plantea como una oportunidad para incidir sobre las modalidades de enseñanza y las concepciones del sujeto del aprendizaje dominantes en la escuela secundaria, en el marco de los actuales procesos de transformación de este nivel educativo. Así lo expresaba la coordinación nacional del Programa:

(...) Las hipótesis que teníamos en un principio se van cumpliendo. Conectar la Escuela con esto también es una manera de interpelarla y de interpelar cómo se enseña ahí. Me parece que también pone en un lugar diferente a los pibes que en determinado marco escolar son tachados de imposibilitados para el aprendizaje y, bueno, al aprender en la Orquesta estamos demostrando otra cosa, que lo que hay que modificar es la forma de enseñanza más que ponerles etiquetas a los pibes.

Las diversas perspectivas sobre la articulación Programa-escuela que sostienen los actores implicados convocan a profundizar en algunos interrogantes. Por ejemplo, ¿es la escuela (sus profesores o directivos) quien resulta interpelada en sus prácticas y rutinas? ¿o es aquello que cada alumno va interiorizando a lo largo de la experiencia escolar que, con motivo de la participación grupal en la Orquesta, resulta cuestionado e incluso impugnado? Las ideas expuestas en este artículo se proponen profundizar éste y otros aspectos relativos al dispositivo pedagógico del POyC, analizados en el marco de la investigación ya referida.

1.3. Notas sobre la propuesta organizativa del Programa, sus Orquestas y Coros

Tras la sintética referencia a la historia, a los antecedentes nacionales e internacionales del POyC y a algunos de los principios que lo orientan, se describen a continuación los aspectos relativos a la organización administrativa y pedagógica de esta política socioeducativa definidos centralmente (en el nivel de los ministerios nacional y jurisdiccionales) y apropiados localmente (en las agrupaciones musicales y escuelas).

En primer lugar, el POyC como política que se concreta en cada jurisdicción, cuenta con un referente provincial que está a cargo tanto de la gestión central como del seguimiento de cada una de las Orquestas y Coros locales. Cumple esta función en forma exclusiva o, eventualmente, compartida con la responsabilidad por otros programas socioeducativos, con la dirección de un ensamble u otras opciones. Por lo general, dicho referente depende funcionalmente del área socioeducativa del organismo educativo provincial.

La decisión de localizar los ensambles del Programa en una jurisdicción y localidad o barrio se rige por criterios que combinan factores político-institucionales, socioeducativos, organizativos, e inclusive demográficos y geográficos. A partir de esta demarcación inicial, cada ministerio local determina en qué escuelas secundarias se instalan los ensambles. Desde la prescripción del Programa, la asignación debe priorizar aquellas localidades en que los indicadores educativos dan cuenta de trayectorias escolares discontinuas, incompletas o que denotan índices altos de repitencia y sobreedad. Si bien se instalan en una escuela secundaria, tanto los Coros como las Orquestas están abiertos a los niños, adolescentes y jóvenes de la zona. Las Orquestas y, en menor medida, los Coros enfrentan las condiciones que impone la disponibilidad local de perfiles docentes adecuados, formados para sostener estos dispositivos singulares.

Respecto de la designación del personal docente de CyO, el ME se reserva una participación definitoria en el procedimiento establecido para su selección. Éste contempla una convocatoria de amplia difusión pública para la presentación de antecedentes curriculares que recibe y pondera, en cada jurisdicción, la coordinación de políticas socioeducativas y el referente del Programa. En una segunda instancia se sustancia un concurso en el que participan la coordinación nacional y los mencionados referentes locales, a fin de evaluar el desempeño de los postulantes en un coloquio y en el dictado de una clase, enfocado en *“cómo se desenvuelven ante un grupo de pibes (...) porque, en general, la tradición es que los músicos enseñamos en referencia a cómo nos enseñaron o haciendo todo lo contrario”*²¹.

²¹ Coordinación nacional del POyC.

La etapa de selección y las decisiones que implica esta tarea son señaladas mayoritariamente por los actores consultados como “*cruciales*” para el funcionamiento de los ensambles. Se trata de encontrar profesores y/o músicos que reúnan ciertas condiciones para sostener un tipo de enseñanza con objetivos y estrategias que la diferencian del paradigma clásico.²² En este sentido, se priorizan los antecedentes de formación académico-musical; en cambio, aporta la coordinación nacional del Programa “*la formación en esta pedagogía en particular es la que no se pide de antemano...*” a los postulantes, sino que se concibe como el producto de las experiencias y prácticas que se desarrollarán en el ejercicio de la función y en la participación en las acciones de capacitación e intercambio que el POyC genera en el transcurso del año. Un hecho que corrobora la potencialidad de esta formación “en servicio” es que algunos de los jóvenes que integran los ensambles durante una cantidad considerable de años logran adquirir, según afirma el coordinador mencionado, “*mayor facilidad para enseñar, que los músicos que tienen otra trayectoria*”.

La coordinación nacional, además, tiene a su cargo el seguimiento y capacitación de los planteles docentes de los CyO, contando para ello con equipos de docentes coordinadores por cada área de instrumentos (cuerdas, maderas, metales, percusión u otras) y especialistas de distintas provincias que se ocupan de estos temas así como de los arreglos del repertorio de obras corales y orquestales y de otras demandas que plantea el desarrollo de los ensambles.

Invitamos a las Orquestas a un lugar, a lo largo de tres o cuatro días, llevamos capacitadores, hacemos que los profesores estén junto con los capacitadores para trabajar en conjunto –, se llevan obras para tocar al cuarto día, en que no vienen los chicos. Esto siempre plantea un conflicto: muchos docentes y directores lo toman como una muestra, donde deben exponer la jerarquía de lo logrado. Entonces nos reclaman por qué no les mandamos las partituras con anticipación, así las llevan trabajadas. Y es todo lo contrario: nosotros queremos demostrar que en un tiempo acotado los pibes pueden hacer cosas, que no es que hoy empezás una cosa y es para dentro de diez años, sino que, trabajando intensamente, y aplicando determinada metodología se puede. Lo que buscamos es que el espacio no sea de “muestra” de cada Orquesta, sino de ensamble de pibes de diferentes Orquestas y de diferentes provincias. Entonces se hace esa capacitación, se hacen reuniones con los profesores de cada uno de los instrumentos y con los directores se ven problemáticas que están atravesando y se trabaja junto con los pibes para el concierto final...

Compete al ME Nacional financiar este dispositivo anual de encuentros y capacitaciones. Asimismo, suministra los instrumentos necesarios para la apertura y sostenimiento de las actividades y transfiere recursos financieros para el mantenimiento, reposición y adquisición de instrumentos y accesorios. También desde esta instancia se solventan los salarios de los directores, docentes, y asistentes pedagógicos de los CyO, que sólo excepcionalmente se resuelve en forma compartida entre nación/jurisdicción²³. Sin embargo, las actividades que genera el nivel central establecen diferencias con lo que sería “un programa de suministros”, sin más.

En efecto, la agenda de actividades que el Programa lleva adelante incluye encuentros jurisdiccionales, nacionales e internacionales, donde se “reúnen a miles de chicos y chicas argentinos y de países del MERCOSUR”²⁴, que se alternan con conciertos compartidos entre ensambles o específicamente

²² Recientemente, en la Universidad Nacional de Avellaneda se dicta la Tecnicatura en Dirección de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles, oferta de educación a distancia que aborda los criterios pedagógicos sostenidos por el Programa (Resol. ME 1644/2013)

²³ En algunos casos, la preexistencia de orquestas o coros sostenidos con fondos provinciales da por resultado un financiamiento mixto. Esto, si bien para la coordinación general del Programa, resulta una situación “ideal” en relación con la estabilidad de las iniciativas a futuro y para su expansión en el territorio nacional, tiene por efecto la proliferación de condiciones de contratación dispares, y por tanto inequitativas, al interior de los equipos docentes. También cabe consignar que la Fundación Banco Nación suministra “algunos insumos y apoya económica y logísticamente la realización de los eventos programados cada año” (fuente: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/orquestas-y-coros/>)

²⁴ Consultado en: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/orquestas-y-coros/>

de capacitación para los equipos docentes²⁵. Según el caso, la propuesta puede tener como destinatario a los directores, a los asistentes de Orquestas o de Coros, o a profesores de distintas disciplinas musicales o corales. En estas instancias se trabaja sobre orientaciones pedagógicas y otros aspectos que hacen a esta enseñanza musical. Así explicaba la conducción nacional algunas claves de la tarea:

Primero (es necesario) limpiar los prejuicios que tienen los músicos sobre el talento y demás. Segundo, que esto no es un semillero para formar en el futuro una orquesta profesional; tercero, que el objetivo de las Orquestas es justamente ése: tocar en la Orquesta. Entonces, todo lo que se hace en la enseñanza tiene el objetivo de que después toquen juntos y esto lleva, como consecuencia, a la enseñanza colectiva (...) Para nosotros no existe esto de enseñar de a uno mientras los otros miran. Están todos con su instrumento, (...) y si algo particular se le indica a uno, tiene que servirle al resto. Todos los pibes tienen que estar activos.

Con motivo de la celebración de los 200 años de la Revolución de Mayo, en 2010 el ME creó la Orquesta y el Coro Nacional Juvenil del Bicentenario, con participantes de todo el país. Estas formaciones, gestionadas por la instancia central del Programa, están integradas por jóvenes mayores de dieciocho años y preparan, para presentar en las regiones argentinas, un repertorio sinfónico-coral variado y de relativa complejidad, que tiene la intención de resultar formativo y estimulante para el desarrollo de los CyO locales.

- **Las Orquestas**

Las 142 Orquestas que forman parte del Programa están integradas por más de 5000 participantes, mayormente adolescentes y jóvenes y, en menor proporción, niños. En general, se trata de estudiantes de distintas instituciones, no exclusivamente de la escuela secundaria donde se localiza el ensamble. Cada Orquesta cuenta con un equipo habitualmente conformado por alrededor de diez docentes-músicos²⁶: un director y profesores de Lenguaje Musical y de los diversos instrumentos, además de un asistente o "docente integrador"²⁷.

El reclutamiento y la continuidad de profesores de la Orquesta se complejiza, principalmente en localidades pequeñas y alejadas de los centros urbanos. Se trata de una problemática influida por la falta de perfiles docentes que cuenten con la formación requerida. Pero además, las Orquestas sufren también la competencia desigual que se genera entre las formas de contratación del POyC y las condiciones laborales más estables y mejor remuneradas propias de otros ámbitos institucionales, de orquestas municipales, provinciales o de las fuerzas de seguridad, por ejemplo, y de los cargos docentes en instituciones educativas. Esto genera, en algunos casos, una rotación de profesores, con las consecuencias previsibles.

El diseño del Programa prevé el funcionamiento de las Orquestas los sábados por la mañana y algunos días de semana en el contraturno de la escuela sede. En ocasiones esto último se flexibiliza parcialmente en razón de las dificultades que presenta la organización de los horarios en las instituciones o de los profesores de los ensambles. Esto se liga también a los condicionamientos que puedan imponer las distancias a recorrer y a la posibilidad y/o seguridad de los traslados de los jóvenes,

²⁵ Bajo el nombre de "Encuentros de Ida y Vuelta" se realizan viajes, capacitaciones y conciertos de los CyO del Bicentenario del POyC. "Hasta el mes de julio (de 2014) esta actividad generó 28 encuentros de música y aprendizaje en todo el país que reunieron alrededor de 10.000 estudiantes, 800 profesores y una gran cantidad de padres que acompañaron a las delegaciones. En el caso de los coros, las jornadas incluyeron prácticas de vocalización, momentos de formación específicos para niños y para jóvenes, y conciertos". Fuente: revista "Las políticas socioeducativas", N° 2 Año 7, de diciembre de 2014. http://www.dnpsme.net/comunicacion/REVISTA_DNPS_Marzo_2015/3.html#titu_notas_4

²⁶ Las Orquestas de localidades pequeñas del interior de las provincias pueden tener dificultades para incorporar profesores y estar constituidas por esta razón, por una cantidad menor de docentes.

²⁷ Esta función, denominada así en el nivel central, puede variar de nombre según la provincia (asistente técnico, asistente pedagógico, u otros).

especialmente en algunos barrios alejados, con escasa infraestructura de transportes o que presentan situaciones de riesgo. Aunque los sábados suelen desarrollarse los talleres de instrumentos, es fundamentalmente el día de los ensayos generales.

Dar cabida a la actividad de los ensambles plantea a las conducciones escolares de las escuelas sede ciertos requerimientos: disponer de bancos, mesas, copias de llaves, cuartos y armarios para el guardado de instrumentos y otros materiales diversos, entre otros. Deben también organizar los espacios previendo situaciones en que el ruido ambiente generado por las clases de Música y los desplazamientos de una cantidad significativa de chicos no obstaculicen el normal desarrollo de las clases regulares o de otras actividades que en ocasiones funcionan en el mismo edificio escolar.

Además de solventar los contratos, los instrumentos musicales y los accesorios, el ME gira también un fondo anual para reposición y reparación de los insumos. Algunos ítems son cubiertos de manera concurrente con la jurisdicción. Es interesante destacar aquí que si bien los instrumentos, una vez entregados por el ME pasan a ser responsabilidad de cada provincia, la tenencia de los mismos no parece suscitar mayores conflictos en relación con la llamada “responsabilidad civil” asignada a las conducciones escolares, una vez que asumieron dar cabida al Programa en las instalaciones de la escuela.

Por otra parte, los instrumentos son entregados a los jóvenes ejecutantes en comodato a fin de garantizar la práctica en sus hogares (salvo aquellos cuya portabilidad es compleja, son únicos en su tipo, muy costosos o difíciles de reponer). A esta situación, que en ocasiones fue visualizada por los actores del Programa como “de riesgo” para el equipamiento y, por lo tanto, para la vida de la Orquesta, mayoritariamente se le atribuye una notoria repercusión no sólo en las condiciones de integración de los miembros de los ensambles, sino entre los habitantes de los barrios y pequeñas ciudades que los ven circular con instrumentos sinfónicos, en ocasiones nunca vistos en el lugar.

En este marco, con cierta frecuencia se organizan los llamados “conciertos didácticos” con objetivos de difusión y de acercamiento de otros estudiantes de establecimientos vecinos, que por esta estrategia tienen oportunidad de, en términos de un director de Orquesta “*ver de cerca y tocar*” los instrumentos, así como de establecer un diálogo con los jóvenes ejecutantes y sus profesores, saldando las inquietudes que esta actividad pueda generarles.

Por otra parte, las Orquestas suelen convocar a asociaciones o agrupaciones de “*madres de la Orquesta*”, aunque en ocasiones, también participan padres. En muchos casos, éstas logran una presencia importante colaborando en distintas actividades, por ejemplo, acompañan a los conjuntos a los conciertos que brindan en otras escuelas o participan de eventos locales, de intercambio con otras Orquestas de la provincia o de la región. En estas salidas y en los viajes a encuentros regionales o nacionales del POyC se moviliza una cantidad importante de instrumentos y, fundamentalmente, de integrantes de distintas edades, en ocasiones durante varios días. Estas asociaciones también colaboran a través de distintas iniciativas en la generación de fondos adicionales para cubrir gastos no cubiertos por el financiamiento ministerial.

- **Los Coros**

La línea de Coros del POyC se inició en el 2008 tomando como base la experiencia de las Orquestas. Históricamente los Coros del Programa, como ocurre con otras formaciones similares, se inscriben en el movimiento musical generado en la década del '80 en la Argentina, en el contexto de una política nacional de expansión de la música popular argentina. Introduciendo arreglos para ser ejecutados a cuatro voces, este movimiento producía un quiebre en la tendencia “clasista y europeizante”²⁸ que solía caracterizar a los coros hasta esa etapa.

²⁸ Coordinador nacional de Coros del POyC.

La selección del equipo que integra cada Coro se realiza de manera conjunta y es objeto de trabajo entre la jurisdicción y la coordinación nacional. Este procedimiento, originalmente prescripto por el PROMEDU²⁹, apunta a garantizar el perfil requerido a los docentes que se designan. Se trata de una cuestión considerada estratégica, principalmente en el caso de la designación del director del Coro a quién, por estar a cargo de la actividad, se le pide *“que tenga empuje, conocimiento y carisma para pararse y llevar adelante el Coro”*³⁰.

La gestión central del POyC suministra aquellos instrumentos que puede requerir la actividad coral, por ejemplo: cajón peruano, teclado, diapasón, entre otros. Siendo que, a diferencia de la Orquesta, para el Coro el “instrumento” es la propia voz el formato prevé básicamente, clases de Técnica Vocal y de Lenguaje Musical, además de los ensayos corales. Un Coro suele estar integrado por cuatro profesionales: además de los especializados en las dos disciplinas mencionadas, una dirección coral y un docente o maestro integrador, asistente pedagógico o técnico (al igual que en las Orquestas, según se lo decida denominar en cada provincia).

Ciertas características diferencian a los Coros de las Orquestas del Programa. Por un lado, para cantar no resulta imprescindible la lectura de partituras y por otro, tampoco se exige al joven que sostenga una práctica individual ya que ésta se realiza grupalmente. En este sentido, ensayos y clases de Canto se pueden desarrollar en un mismo día y los límites entre ambos espacios son menos definidos que en la Orquesta. Así lo explica el Coordinador nacional de Coros:

Quizás en el ensayo el profesor de Canto está activo, proponiendo cosas, el profesor de Lenguaje tal vez también toca algún instrumento y cada tanto propone algo. Es todo más en equipo. Hay una cuestión física además: no pueden ser tan largos los ensayos como podrían ser en la Orquesta, porque la voz se te cansa, obviamente. Entonces, en la Orquesta, el pibe puede estar dos horas tocando, y después puede ensayar, pero si estás dos horas cantando, después ya no podés ensayar.

Podría suponerse alguna otra diferenciación entre Coros y Orquestas, en base a que, para la tradición escolar, un coro no resultaría tan ajeno como una orquesta sinfónica. Sin embargo, este dispositivo del Programa se aleja de la versión más difundida de coro escolar.

*Esto está pensado de una forma integral, como si fuera una especie de Academia de Música, que se le inserta a la escuela. El chico, en contraturno, en horario no formal, tiene acceso no sólo a cantar, sino también a formarse vocalmente y también a aprender el lenguaje musical Esa es la idea, ese es el objetivo. El coro antiguo de escuela era un coro que funcionaba... capaz los sacaban a todos del aula un rato y los metían en el aula de Música, en las gradas, la profesora tocaba el piano y listo.*³¹

Aunque la pauta sea que los ensayos y las clases se den en los contraturnos, las resoluciones locales varían de una iniciativa a la otra. Se presentan casos en los que los estudiantes salen de las clases regulares para asistir al Coro, otros en que las actividades del ensamble se repiten en los dos turnos, u otras alternativas. A diferencia de los ensayos de las Orquestas, éstos tienden a realizarse en días de semana, facilitados por hecho de que el Coro demanda menos espacios (en general, no más de dos

²⁹ PROMEDU: sigla que designa al Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa, una línea de financiamiento del BID con el que hasta la conclusión del préstamo se financió gran parte de las acciones del Programa. El POyC se localizaba en el Subprograma I. Mejoramiento del desempeño del sistema educativo- pág 7: (IV) Coros y orquestas juveniles (US\$4,52 millones). En línea con los objetivos de mejorar el clima institucional y contribuir a la retención de los estudiantes en la escuela secundaria, se apoyará el desarrollo de coros y orquestas juveniles, destinados a facilitar el acceso de los jóvenes a los bienes culturales. Se apoyará el desarrollo de 54 coros y 42 orquestas de distintos centros escolares y jurisdicciones abarcando un total aproximado de 7.440 alumnos. BID, Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa II, BID 2424/OCAR-Reglamento Operativo, 2011 (Anexo 15). Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/dgufi/files/2011/08/Compilado-v2-revision-fechas-PMI.pdf> .

³⁰ Coordinación nacional de Coros.

³¹ Coordinación nacional de Coros.

aulas). Sin embargo, algunos Coros funcionan también en sábado, aprovechando la posibilidad de contar con el apoyo de los padres en ese día mayormente no laborable. A la vez, no todos los edificios escolares disponen de espacios vacantes y, además, adecuados para ser utilizados en el horario escolar sin riesgo de interferencia con la actividad regular. Se trata de cuestiones que forman parte "de la negociación diaria de este Programa"³².

Otro dato que también diferencia a los Coros de las Orquestas es que, al incluir la actividad coral la palabra, los textos se instituyen en un contenido más a trabajar con los grupos, que las referencias abstractas de la música orquestal aportan en menor medida.

*(...) cuanto mejor está organizado musicalmente el Coro, cuanto mejor canta, se vuelve mucho más poderoso, mucho más efectivo es lo que pasa con la canción y mucho más fuerte se puede escuchar lo que está diciendo. Cuando escuchás un coro desafinado..., sufrís un poco. Cuando el coro está más o menos afinado y trabaja con un criterio y además, están todos juntos diciendo un texto, el efecto es muy fuerte.*³³

La mayor parte de los Coros se localiza en escuelas secundarias a las que están destinados, como otras tantas actividades extracurriculares³⁴. Así como las Orquestas, abren la convocatoria al barrio y a otras instituciones educativas. En algunos casos la dinámica de incorporación genera una mixtura de niños, adolescentes y jóvenes. Esto plantea el desafío de trabajar con distintos registros de voz y el requerimiento de desplegar estrategias pedagógicas adecuadas a cada grupo etéreo. Cuando el desbalance es muy marcado, se apela a la subdivisión en dos Coros. En todos los casos, se trata de contemplar la situación del ensamble en referencia a las condiciones particulares que puedan presentar las localidades y su población más joven.

El Ministerio nacional convoca, también en el caso de los Coros, jornadas de tres días de capacitación dirigidas a los planteles docentes de estos ensambles (según el caso: a directores, profesores y/o asistentes) en las que se trabajan abordajes pedagógicos que cuestionan las nociones dominantes del Canto Coral y permiten afrontar la especificidad y complejidad de la tarea. Por su parte, en los encuentros, habitualmente regionales, se prevén momentos de exposición a cargo de especialistas, sobre temas relativos a la técnica vocal, a la foniatría o a cuestiones socioeducativas, como la frecuentemente dilematizada: inclusión y (o versus) calidad. El Programa distribuye materiales de trabajo y organiza talleres en los que directores y docentes se encuentran, intercambian y establecen contactos puntuales y redes que por lo general, luego sostienen a la distancia. En este contexto, ningún aspecto del trabajo de los Coros, al igual que del de las Orquestas, da cuenta de "grandes restricciones", más allá de la cuestión contractual ya planteada. Antes bien, se da prioridad a lograr propuestas "de calidad" suministrando los insumos que resulten necesarios. Así lo describía el coordinador nacional de Coros:

(...) Los instrumentos que se compran son de la mejor calidad posible, los profesores que elegimos son los mejores posibles, los capacitadores son también los mejores; sin duda... Porque en eso tampoco tenemos restricciones.

En los viajes que se organizan para participar de los encuentros regionales de Coros se movilizan cientos de chicos, con sus profesores y algunos padres. Son significados como un estímulo importante para el desarrollo de cada ensamble que, además, colabora con la convocatoria, una actividad que "hay que remar al principio"³⁵ y que reviste mayor complejidad que en el caso de la Orquesta. En este sentido, los viajes propuestos por el Programa a todos los Coros "agitan un poco" la dinámica del grupo, reforzando también, la estabilidad de las formaciones. En este aspecto, cabe tener en cuenta

³² Coordinación nacional de Coros.

³³ Coordinación nacional de Coros.

³⁴ En los últimos años se crearon algunos Coros en establecimientos de nivel primario.

³⁵ Coordinación nacional de Coros.

que la participación de los adolescentes en el Coro confronta, en ocasiones, con concepciones muy arraigadas en los sectores sociales y grupos de referencia. Dependiendo en alguna medida de las características culturales de la localidad, específicamente del lugar y desarrollo que haya logrado la actividad musical, a los padres *"puede parecerles que el pibe no va a hacer nada con la música, que no la va a ayudar en nada en su futuro. Le dicen: 'tenés que hacer algo que te sirva después para laburar'"*³⁶.

Finalmente, el POyC, como política pública que se concreta y toma forma en el territorio, en cada Coro y Orquesta, resulta una construcción dinámica, particularmente interesante para ser observada y analizada no sólo por los rasgos que adquiere el dispositivo pedagógico que pone en marcha sino además, porque sus producciones, de acuerdo a lo que pudo concluir la investigación de referencia de este artículo, se acercan en gran medida a lo que se propone lograr en relación con la enseñanza musical y con los procesos de democratización cultural y educativa que incluyen a adolescentes y jóvenes pertenecientes a diversos sectores sociales, principalmente a los sectores populares.

1.4. Apropriaciones locales del POyC

"La perspectiva respecto de las políticas públicas sostenida en la investigación de referencia y en este artículo es que las mismas se configuran en un proceso por el cual lo bosquejado en su diseño es objeto de sucesivas interpretaciones y resignificaciones por parte de los actores que las implementan a nivel local. De modo que acaban configurando una 'hechura' singular (Aguilar Villanueva, 1996) que da cuenta de voluntades, decisiones y también de acciones en las que adquieren espesor el recorrido de los sujetos, las prácticas y los discursos producidos en distintas instancias institucionales y contextos socio-históricos" (Finnegan, Serulnikov, 2014:9).

En este sentido, se analizan los procesos de diseño y gestión, considerando la interpretación y apropiación que hacen de estas políticas los actores que las concretan en el nivel local y el escolar. En base a esta comprensión, los apartados 2 y 3 se ocupan del desarrollo del Programa "en terreno", pasando revista a las alternativas que ponen en juego quienes lo toman a su cargo y participan de sus actividades, los problemas que plantean y enfrentan, así como los sentidos y articulaciones que van construyendo individual y colectivamente en el proceso de apropiación y resignificación del dispositivo pedagógico del Programa.

En el análisis del material relevado en la investigación mencionada es posible reconstruir en alguna medida los procesos aludidos y plantear los siguientes interrogantes: ¿Sobre qué premisas el dispositivo del Programa organiza una experiencia educativa centrada en la enseñanza y el aprendizaje? ¿Qué apropiaciones producen las Orquestas y los Coros en base a esas orientaciones? ¿Sobre qué ejes se estructura el vínculo pedagógico, con la intencionalidad de habilitar experiencias sustantivas entre el sujeto que enseña, el sujeto que aprende y un objeto de conocimiento complejo? ¿Cómo se concretan resultados "de calidad" atendiendo a los principios fundantes de esta línea, en tanto política socioeducativa: incorporación irrestricta, aprendizaje colectivo, experiencia de trabajo en grupos de aprendizaje heterogéneos, apropiación efectiva de los contenidos, etc.? ¿Qué quiebres produce la enseñanza en el contexto de este dispositivo, en relación con los cánones tradicionales de la formación musical académica y también, del nivel secundario? ¿Qué rasgos del dispositivo permitirían advertir otras posibilidades en la educación escolar de adolescentes y jóvenes? El siguiente apartado aborda estos y otros interrogantes.

³⁶ Coordinación nacional de Coros.

2. Dispositivo pedagógico del Programa y procesos educativos que ponen en marcha sus Coros y Orquestas

El Programa asume un propósito de por sí complejo: que suene bien una formación coral u orquestal. Sin embargo, el desafío se incrementa en la medida en que el dispositivo descarta la habitual selección previa de los ingresantes –presente en la educación musical tradicional– para conformar grupos heterogéneos en distintos sentidos: edad, conocimientos e intereses previos, pertenencia a grupos sociales, rasgos y habilidades personales, etc. Se apoya por ello, de manera excluyente, en las condiciones que es necesario disponer para la enseñanza, desde una metodología o pedagogía singular que se va poniendo a prueba y ajustando en su devenir.

La enseñanza entonces, no se sostiene en un proceso de selección de sujetos que portan condiciones que garanticen el aprendizaje. Antes bien, los Coros y las Orquestas, incorporan a todos los adolescentes y jóvenes que se acercan a sus actividades, siempre que puedan darles cabida. En este sentido, como se verá más adelante, las inquietudes planteadas por los músicos/docentes sobre el derrotero que seguirá la experiencia, refieren más a la capacidad individual y del equipo docente para gestionar pedagógicamente las situaciones de los talleres y ensayos con los grupos de aprendizaje, que a una eventual anticipación de “fracaso” o prejuicio de algún tipo respecto del adolescente o joven, en tanto sujeto de aprendizaje.

En este marco, en el primer apartado se pasó revista a las características del POyC: la forma en que fue concebido desde su diseño, sus antecedentes y algunas referencias históricas. También se plantearon algunos de los rasgos que definen su organización en el nivel nacional y jurisdiccional y aquellos que caracterizan, en términos generales, el funcionamiento de los Coros y las Orquestas que lo conforman. En este apartado, se analiza el singular proceso de institucionalización de los ensambles del Programa y se demarcan algunas claves que permiten comprender el tipo de experiencia educativa que se lleva adelante; fundamentalmente, analizar cómo se aborda la tensión entre “masividad” (en el sentido de incorporación irrestricta) y “calidad” (en cuanto a propuesta y producciones), a partir de un dispositivo que sostiene un modelo de enseñanza colectiva.

2.1. Procesos de institucionalización de los Coros y las Orquestas: ¿“escuelas de Música”?

Llama la atención que, en ocasiones, las Orquestas y los Coros son simbolizados por los entrevistados como “academias” o “escuelas de Música” con sede en el establecimiento de nivel secundario donde mayormente se localizan. Aunque también son representados como una oferta extracurricular de la institución que, por su presencia o por ser priorizada para las presentaciones en público, incluso pueden otorgarle una mayor visibilidad y hasta notoriedad en la localidad de pertenencia, el particular posicionamiento y despliegue de los ensambles parece conferirles cierto carácter de institución autónoma.

Confirma esta percepción el hecho de que los ensambles suelen ser identificados como “*la Orquesta del barrio X*” o “*el Coro de la Villa Y*”... no “*de la escuela N*”, además de convocar y conformarse con estudiantes de distintos establecimientos de nivel secundario (y en menor medida egresados) al punto que, en ocasiones, los adolescentes que asisten a la escuela sede constituyen una minoría. También, como ya se adelantó, incluyen a niños de los últimos años del nivel primario y, muy excepcionalmente, del inicial. Pero fundamentalmente, la “institucionalidad” se vincula con que, a diferencia de otros programas socioeducativos, los ensambles constituyen una organización con una pedagogía y una didáctica propia³⁷, orientada por equipos docente y según lineamientos y decisiones

³⁷ Se trata de una didáctica sustentada en un conjunto de premisas y en procesos formativos de los equipos docentes (que incluyen un dispositivo de capacitación) pero sobre la cual hasta la fecha, no se relevaron sistematizaciones disponibles.

que no conllevan procesos de articulación relevantes con la escuela donde funcionan³⁸.

El Programa OyC tiene una clara finalidad formativa que tiende a definirse como “humanista” en sentido amplio y “musical” en sentido estricto. Como programa socioeducativo, los sujetos que lo encarnan dan cuenta de prácticas en las cuales “lo social” es significado fundamentalmente, aunque no sin matices, como acceso a “lo educativo”. De modo que el dispositivo pedagógico que se pone en marcha se centra y organiza alrededor de la enseñanza de la Música Orquestal y del Canto Coral, como núcleo central e irrenunciable de las actividades que se llevan adelante y a esta tarea se ordenan las diversas experiencias y procesos educativos y sociales que transitan los adolescentes y jóvenes participantes. Finalmente, superan el objetivo estrictamente musical, sin solaparlo. En este sentido, la propuesta no sólo amplía y complementa lo experimentado por los jóvenes integrantes en otros ámbitos formales, no formales o familiares (que, por esto mismo, suelen ser objeto de algún nivel de interpelación) sino que parece incidir en la estructuración o reestructuración de sus expectativas de vida y procesos de construcción identitaria.

En la dinámica de los Coros y las Orquestas se establece un vínculo pedagógico singular entre el sujeto que enseña, el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento, sustentado en una concepción de la enseñanza que demarca fronteras tanto con la que caracteriza la tradicional educación musical (conservatorios o escuelas de música o escuelas de dirección coral) como con la que con frecuencia regula la transmisión de los contenidos académicos escolares de la educación secundaria³⁹, como se analizará más adelante.

Concretamente, los directores de los ensambles dan cuenta de llevar adelante una tarea más amplia y diversificada que la tradicional, que incluye empalmar la dirección de los ensayos con tareas típicamente docentes (en tanto no se trata de ensambles formados por músicos), con la coordinación, planificación y organización de un equipo de profesores/músicos, entre otras. En este punto, la posibilidad de contar con un asistente pedagógico resulta fundamental, pues les permite delegar cuestiones administrativas, de establecimiento de acuerdos con la escuela sede y de seguimiento de los integrantes de los ensambles en una variedad de dimensiones educativas y sociales no estrictamente ligadas a la formación musical, pero imprescindibles para atender a la integración efectiva de los adolescentes, como el vínculo con los referentes adultos o padres y con otras instancias con las cuales articulan los CyO.

Por supuesto que es mucho más fácil dirigir un coro profesional, si se quiere, que un coro amateur, porque en el coro profesional repartís las partituras, las estudian y se canta. El director dice dónde tienen que estar los acentos, dónde hay un crescendo, da las entradas, da la seguridad a la orquesta. En un coro vocacional, y sobre todo en los Coros éstos del Programa, como en las Orquestas del Programa, tenés que empezar de nada, y a partir de ahí, lograr lo mejor que salga. (Director/a)

.....
En una orquesta profesional, el director no hace docencia, el director dirige. Acá, el director también hace docencia; detrás de cada fila de la Orquesta, está el docente. (...) En una orquesta profesional (...) llegás y ya tiene que sonar; acá va sonando de a poco. El director es un docente que los dirige, pero sigue siendo un docente. (Director/a)

.....
(...) Desde la llegada de la Asistente, eso ha mejorado muchísimo, y además, que ella, es psicóloga y psicóloga social, además. Tiene una mirada profesional, formada, sobre eso. Ha mejorado, primero, ha mejorado cómo hacer la función del director. Claro, porque, desde

³⁸ Especialmente se diferencia de otros PRSE para el nivel secundario que pueden tener como finalidad brindar “apoyos” a la labor cotidiana de la escuela o la provisión de recursos necesarios para el sostenimiento de la escolaridad. También de otros que se plantean como una oferta formativa de participación voluntaria por parte de los chicos, pero que articula con uno o más espacios curriculares. En estos casos, los equipos directivos de los establecimientos comparten la responsabilidad sobre las decisiones que se toman en relación con la oferta de talleres y la gestión administrativa del programa.

³⁹ En este sentido, la concepción de enseñanza que sostiene el POyC, sería más afín con algunas de las transformaciones que vienen proponiendo las políticas educativas para el fortalecimiento de la educación secundaria.

que empezó ella, yo pude dedicarme más específicamente. (Directora)

Cada equipo docente define sus objetivos y una serie de normas que regulan la tarea y la convivencia, estableciendo una organización que conjuga atributos denominados con frecuencia "democráticos" y, se señala, no reñidos con una jerarquización de los roles. La tarea adquiere así un encuadre y una consistencia que desmiente cierta versión de escasa densidad pedagógica de algunas propuestas escolares extracurriculares.

Cuando empezamos acá, traje yo un papel que decía las condiciones para que los alumnos puedan venir a trabajar en la Orquesta. Una era la asistencia; otra, el tema de la mala palabra, de la violencia. Y otro ítem era el tema de la competencia, la gastada, la cosa fea, el maltrato psicológico. (Directora)

Estas situaciones generan en parte, que el POyC configure una institucionalidad diversa a la de otros programas socioeducativos destinados al nivel secundario. Cuestión que se vincula especialmente con la densidad de las experiencias educativas que pone en marcha, así como con la continuidad que requieren los procesos de enseñanza y de aprendizaje musicales que lleva adelante. En este sentido, la conformación de equipos docentes formados, que en un proceso se van afianzando, deviene en un componente fundamental del Programa y constituye también un rasgo vinculado con su institucionalización.

Al respecto, las condiciones de contratación establecidas para el Programa configuran para los docentes, una cuestión con algunas aristas pendiente de resolución, en la cual inciden también ciertas singularidades provinciales y locales. Un aspecto crucial, particularmente señalado, son los contratos de corta duración previstos para un proyecto que propone horizontes de largo plazo. Siendo que la formación de los profesores plantea una inversión sostenida de tiempo y recursos, que se va completando en el curso del trabajo en equipo del propio ensamble, esta supone (o debiera suponer) una apuesta a la continuidad de los equipos. Por otra parte, en algunos casos los honorarios resultan inferiores a los de otras ofertas educativas o musicales locales y, a ello se suma el hecho de que aún no se contemplan licencias ni reemplazos por enfermedad o embarazo. Condiciones de relativa precariedad que exponen a las actividades a una inestabilidad cuyas consecuencias resultan fácilmente anticipables.

En algunas provincias se suma además, el hecho de que las contrataciones se solventan a la vez por fuente provincial y nacional, derivando en condiciones laborales disímiles en honorarios, deducciones, beneficios y cargas tributarias, aún para el desempeño de los mismos cargos. Esta configuración, si bien genera un malestar expreso en los equipos de trabajo, no parece impactar sustantivamente en la tarea y cabe preguntarse si la valoración del proyecto y de los vínculos que se establecen con los adolescentes tiende a "compensarlas", en un contexto en el que la frecuencia de estas situaciones en programas y proyectos ha promovido, en algún sentido, su naturalización.

Mirá, y llevate esta idea: los contratos y los pagos salen tarde y acá siguen todos plantados, ninguno falta, ninguno llega tarde, y pone la misma energía si tiene plata en el bolsillo o si no la tiene. O sea, por ahí se habla de las situaciones de los alumnos, pero hay profesores que, honestamente, no la están pasando para nada bien económicamente, y están acá; o sea, evidentemente, si están acá, es porque confían en que éste es un buen proyecto y, de alguna manera, los alumnos también nos están dando, nos están dando mucho. (Directora)

Por último, los procesos formativos que impulsan Coros y Orquestas son definidos en numerosas ocasiones desde las fronteras que demarcan con los que comporta la escolaridad secundaria. Por otra parte, si efectivamente fueran "escuelas de música", claramente no lo serían al modo de las tradicionales academias, conservatorios o escuelas de música o de las diferentes escuelas de dirección coral donde se formó la mayoría de los docentes/músicos, por varias razones.

2.2. Algunas claves para comprender la experiencia educativa que habilita el POyC

Orquesta y Coros son significados como ámbitos claramente formativos en distintos sentidos. La finalidad principal es aprender Música a través de diversidad de tópicos: cantar a voces o ejecutar un instrumento ensamblándolo con otros, leer e interpretar el lenguaje musical, expresar y expresarse con el cuerpo. Sin embargo, el dispositivo pedagógico de CyO habilita el establecimiento de un vínculo pedagógico entre los docentes, los estudiantes/participantes y el objeto de conocimiento (la Música y el Canto Coral), produce una experiencia educativa que se plantea como “integral” o “humanista” y, por tanto, que trasciende lo meramente musical o se sirve de este objetivo para lograrlo.

Aunque se coincida en señalar que ensambles y escuela son espacios atravesados por “lógicas” distintas, estas formulaciones de tipo binario suelen expresar agudas críticas a la educación secundaria. Mientras que los jóvenes tienden a centrar las diferencias entre ambas propuestas en el desempeño del rol docente, tanto en los aspectos académicos como en los vinculares (en la forma de oficiar o no como sostén afectivo para el aprendizaje), no dejan de señalar también (como los adultos) que las actividades de los ensambles tendrían la ventaja comparativa de plantearse como espacios de disfrute y, en este sentido, de “descanso” de las problemáticas de la vida cotidiana y/o familiar así como del estrés que generaría la escolaridad.

Esto es lo opuesto a la escuela. (risas). Acá nosotros como que..., digamos, venís, cantás, todo eso, y de paso, como decía, te aislás un poco de las otras cosas. Te reís..., no sé, te hacen bromas, o por ahí capaz que..., claro, estamos todo el tiempo riéndonos, todo el tiempo. Y, no es lo mismo... (Estudiante/participante)

Profesores/músicos, padres, madres y algunos referentes escolares suelen explicar la distancia que se plantea entre este tipo de propuestas y la escuela a partir del carácter electivo de la participación en iniciativas caracterizadas como “no-formales”, en contraposición con la obligatoriedad que tiñe la dinámica escolar en todos sus aspectos (régimen académico, contenidos de enseñanza, etc.). Aun así, señalan que el “compromiso” que genera la participación voluntaria, que acaba vinculándose con el “sentimiento”, es también consecuencia del encuadre particular de la tarea que se lleva adelante.

Acá, los chicos no están obligados a venir; y uno tiene el deber de decirles: “recuerden que acá ustedes vienen porque quieren”, porque se olvidan a veces. Entonces, estos espacios son donde el compromiso está primero, por una necesidad real, genuina, del niño, interna. Por mí, puede dejar de venir, y pasan seis meses y vuelve, y yo lo voy a volver a aceptar. En la escuela, no pasa eso; la educación formal no permite eso. Este tipo de educación sí permite eso. Y eso es lo esencial: casi que el compromiso es una consecuencia; el chico no piensa que se tiene que comprometer. (Profesor/a)

.....
Creo que debería ocurrir en todos los aprendizajes, porque nosotros tenemos mucho de formal (...) Por eso te digo que la ventaja que tenemos nosotros es que puede haber como un encantamiento, digamos, y después, darse cuenta de que para avanzar y para disfrutar de eso hay que meterse, hay que trabajar mucho, ¿no? Eso es lo que a mí me parece que ordena la cuestión. (Director/a)

La perspectiva de los actores escolares pone de relieve que el Programa ancla en los intereses de los participantes. La Música, desde esta mirada, ejercería un “enganche” suficiente para otorgar sentido a la tarea, cuestión que la escolaridad difícilmente lograría. Los CyO habilitarían así, otra forma de estar y de involucrarse en una situación de aprendizaje. Sin embargo, en tanto oferta de la escuela, aportarían a la escolaridad experiencias formativas complementarias que refuerzan el sentido de pertenencia institucional de los adolescentes, tornándola “más amigable”.

En la Escuela está muy obligado a hacer un montón de cosas; acá viene porque quiere, y es el mismo espacio; o sea, comienza a vincular el espacio en el que está de otro modo. Su Escuela se transforma en su casa, de repente, y tiene otro vínculo con el profesor. Y el profesor no está obligado, a cumplir con una programación (...) Entonces, uno, como co-creador de

esa libertad; eso también es del Programa. Y eso hace que uno, como docente, venga de otra forma, y el niño venga de otra forma. Estos programas yo creo que nacen porque la educación formal no completa cosas; entonces, ante ese conflicto, la Educación, el sistema educativo, dice: "Bueno, a ver, ¿qué damos?". (Profesor/a)

.....
- Desarrollamos (con la incorporación de PRSE) el sentido de pertenencia. (Conducción escolar)

-Exacto. Entonces, desde ahí, esa contención de que la Escuela es un espacio en el que uno, digamos... (Equipo pedagógico escolar)

-Es de ellos, y pueden sentirse bien; no es necesariamente eso donde uno viene obligado. (Conducción escolar)

.....
- No es lo mismo estar acá (que en la escuela) porque acá es compartir algo que realmente nos gusta hacer. En cambio, las materias me deprimen... (Estudiante/participante 1)

-El Coro es opcional; vos, si querés, venís. A la Escuela, no..., a las clases vos tenés que venir obligatoriamente si querés algún día tener un futuro. Entonces, al Coro..., como dijo él, venimos con orgullo, venimos con la misma pasión, que es el canto..., así que nosotros venimos, compartimos eso, y eso es la diferencia. (Estudiante/participante 4)

-Un sentimiento. (Estudiante/participante 2)

Puestos a explicar por qué esta propuesta socioeducativa logra en buena medida los propósitos que se plantea en relación con los dominios específicos del arte que abarca, sus protagonistas y quienes devienen en sus "observadores" relativamente externos (como algunos actores escolares) identifican ciertos rasgos, algunos de los cuales se han mencionado. Sin embargo, cabe continuar indagando las "claves" del dispositivo pedagógico que permiten comprender esta propuesta (al menos en una primera instancia y sin pretensión de exhaustividad) que ofrece a adolescentes y jóvenes participantes la posibilidad de transitar experiencias educativas de una densidad significativa. En el punto siguiente se bosquejan algunas de estas claves que la síntesis realizada por el director de un ensamble, permite anticipar:

El objetivo de una Orquesta es hacer música; eso es así. Pero la mirada distinta está, digamos, en suponer que puede haber una base muy amplia de participación y otro tipo de dinámica en el mismo hacer música, más compartir grupalmente los aprendizajes, encontrar instancias superadoras de ciertas cuestiones ultra competitivas o narcisistas que hay naturalmente en la profesión. O que esas cosas circulen, pero sanamente (...) Y además, que los destinatarios del proyecto, digamos, no son chicos que tienen muchas condiciones. De los que están sentados ahí, en el patio, hay chicos que realmente son muy capaces musicalmente, excelentes, pero junto a ellos, hay otros que les cuesta un poco más, o que en la Escuela han repetido dos veces, o que tienen algunas dificultades de adaptación a ciertas normas. Entonces, yo creo que la mirada sobre esos chicos tiene que ser igualmente interesada que en los otros pibes. (...) La enseñanza, digamos, básicamente lo que tiene de especial es esto: es que en el aprendizaje del instrumento se alternan dinámicas grupales e individuales (...) Y después que, transitado un poco, ya tocan todos juntos. (Director/a)

2.3. La tensión de "sonar" y hacerlo "lo mejor posible", dando lugar a todos

El Programa se propone constituir conjuntos musicales que "suenen bien", descartando la habitual selección de los integrantes de acuerdo a condiciones personales o una trayectoria educativo-musical anterior. Los CyO convocan a un público que decide incluirse en sus actividades respondiendo a un deseo propio o de su entorno, a la curiosidad o a otros motivos. El dispositivo no se edifica sobre la base de ciertas "aptitudes" de los estudiantes que puedan ofrecer garantías para el logro de sus propósitos. Antes bien, monta un dispositivo pedagógico que no se dirige a producir unos pocos "virtuosos", sino a poner en marcha procesos de formación musical, al decir de los docentes, "inclusivos", a través de una enseñanza "colectiva" que sostiene cierta "exigencia", ordenada tanto a la formación como también, concebido como una dimensión de ésta, al logro de resultados "de calidad".

En este sentido, resulta interesante el aporte de Michi et al. (s/f), cuando, refiriendo al Programa de

Orquestas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, señalan: "que la oferta busque ser de calidad no significa (...) ir tras los hilos de la excelencia y el talento, concepciones éstas que forman parte de una manera más tradicional y excluyente en el mundo de las artes. El arte puede ser también un lugar que jerarquiza, excluye, pone etiquetas y se erige en dueño de sentencias entre los que tienen talento y los que nunca lo tendrán y más vale deben retirarse"⁴⁰.

Una ex-colega mía del Conservatorio (...) escucha un Coro del Programa. Y me dice: "Pero eso de que no hay selección es mentira". Entonces, le digo: "No, ¿por qué?", "Porque cantan bien". Me dice: "Son afinados". Y le digo: "Sí, pero porque hay un trabajo.", "No, no puede ser; los tienen que haber seleccionado. Sin selección, no puede existir." (...) El talento innato..., ¡el talento! El talento..., ésa es la idea. Y..., ¡son los descubridores de talento! (Referente provincial de PRSE)

.....
 (...) hay un tiempo para practicar los talentos, un lugar para ver si sos bueno en canto, o si no, en los instrumentos, en Gimnasia, en Ciencia, etcétera. Porque en algo..., debés hacer algo bien, pero depende de cada uno, si vos le ponés dedicación. (Estudiante/participante)

La oposición entre el carácter "inclusivo" y la "calidad", predominante en las representaciones de los actores escolares, en el POyC opera como un desafío de búsqueda del mejor nivel posible en la producción. En este marco, es frecuente el planteo de que una Orquesta o un Coro "tienen que sonar lo mejor posible" entre otras cosas, para que los grupos se vean estimulados a sostener el esfuerzo del aprendizaje y tenga sentido la participación no obligatoria.

La propuesta es: "todo el que quiera canta, no se puede hacer selección de voz ni dejarlo por esto fuera del Coro" (...) Hay riesgo, claro, porque eso es una tensión que está siempre presente: "si es muy inclusivo, no puede ser de calidad", y "si es de calidad, no puede ser inclusivo". Bueno, ése es el trabajo que nosotros tratamos de hacer; a ver cómo podemos trabajar la calidad dando lugar a todos. (...) (Coordinación nacional)

La exigencia se liga, en estas agrupaciones musicales, al compromiso de ser parte de un proyecto colectivo que se sostiene con trabajo y disciplina, cuestión que, retomado a Michi et al., (2009) "(...) plantea profundos interrogantes y desafíos para el lugar del docente/adulto. La excelencia vive, en cambio, del talento y de la meritocracia, orden que supone otra forma de exclusión y es cómplice de las desigualdades que a menudo solemos admitir porque las consideramos justas". Efectivamente, los responsables de los ensambles asumen en ocasiones la responsabilidad de revisar el imaginario compartido, para poder sostener un enfoque de la enseñanza musical orquestal y coral asentado en otros principios, deteniéndose a cuestionar concepciones y prácticas de los equipos docentes.

(...) ¿De qué nos sirve aceptar todas estas otras actividades si no hacemos un análisis de todo esto que estamos haciendo? Entonces, paramos un día y dijimos: "Solamente reunión de profesores, desde las seis de la tarde hasta las nueve de la noche, sin alumnos". Y pusimos en la mesa el hecho de que había chicos que no avanzaban y qué íbamos a hacer con esos chicos. Yo les decía que no podíamos dejarlos fuera del proyecto, porque vienen, aunque no estudian en sus casas. "Ahí está el dilema, ¿qué hacemos?", porque los profesores apuntan más a lo musical, y yo apunto más hacia el otro lado, hacia lo social, cómo hacemos, cómo lo estimulamos a ese chico para que estudie, para que estudie música, para que aprenda lenguaje... (Asistente Pedagógica)

En ocasiones, ciertas miradas que traducen prejuicios sobre los jóvenes, en tanto participantes de estas propuestas, ligadas con frecuencia a expectativas de tipo civilizatorias y normalizadoras que suelen atribuírseles, son objeto de trabajo al interior de los grupos, entre docentes y jóvenes participantes. Se trata de concepciones que contrastan con una política que, a diferencia de otras de su tipo, si bien prioriza para su localización las condiciones de mayor vulnerabilidad social de las escuelas

⁴⁰ Michi (op. Cit) pg 56.

sede, en los hechos admite y convoca a distintos sectores sociales y plantea objetivos y estrategias formativas no definidos en función de la posición que ocupan los participantes en la estructura social.

Estamos a una cuadra y media de una villa miseria, una villa en la que todos dicen que los que están ahí adentro roban. Y yo, hoy en día...; yo también pensaba lo mismo, ¿entendés?, y yo me he dado cuenta, que he estado sentada con esos chicos, que son mis mejores amigos hoy en día. (...) Y vos te das cuenta, y decís: "No, no porque los veas así, morochitos, que tienen una bermuda y andan de musculosa son chicos que no pueden agarrar un violín". ¿Por qué no? ¿Por qué tienen que estar y decir: "Ah, no, si no estás de taco y andás así, bien vestido, no podés tocar en una orquesta"? ¿Por qué? (Participante y enseñante del PRSE)

En esta línea, puede considerarse que una de las claves del funcionamiento de los CyO es el modo en que van resignificando, en las prácticas y en las instancias en que estas son objeto de reflexión compartida, las nociones de "contención" y de "formación". La focalización en la enseñanza musical busca no solapar su sentido con otros frecuentemente asociados a las propuestas educativas (formales o no) dirigidas a niños y jóvenes de sectores populares: contención en sentido preventivo y compensatorio de situaciones significadas como "carencias". Antes bien, como ya se ha señalado, en la concepción y la cotidianeidad del Programa la pedagogía de El Sistema venezolano aparece resignificada hacia una perspectiva que hace eje en el derecho a la cultura y discute con el enfoque "redentor" que suele signar a los programas sociales o educativos dirigidos a adolescentes de sectores populares.

Yo aposté a que lo principal sea la formación, es enseñar. Yo pongo en mis pizarrones que yo no enseño a hacer música, sino que enseño a ser músico. Todo eso es lo que yo sé, es lo que yo puedo brindar. Si pudiera brindar otra cosa, si supiera hacer otra cosa, lo haría, pero es lo que tengo; ofrezco esto, lo gané en un concurso, y mi trabajo es formativo, para "ser músico". La transformación que se da en el alumno yo la morigero, el objetivo es que lleguen a ser músicos. Está bien, el contenido social del proyecto, pero sinceramente para mí está muy al margen. (Profesor/a)

En todo caso, el Programa tiene objetivos fundamentalmente formativos que, para concretarse, necesitan ofrecer "contención" pero en un sentido del sostén necesario desde la tarea y el encuadre que la posibilita. La afinidad que guarda con las necesidades e intereses de los jóvenes, así como las situaciones de acompañamiento, de acompasamiento con el ritmo de aprendizaje de los adolescentes que genera, alientan cierta confianza en la capacidad individual y grupal para avanzar hacia el objetivo común. También el trabajo sobre la integración grupal constituye un factor que "contiene" en sentido formativo y afectivo, con relativa independencia de otras significaciones preventistas asociadas. Si el Coro o la Orquesta suenan y lo hacen bien, la tarea resulta estimulante y, además, plantea la expectativa de viajar y participar de los encuentros regionales y nacionales.

Es realmente una máxima; o sea: "todos pueden", es así. El tema es, el tiempo y la contención para que eso suceda. Tenemos chicos de Especial, y tenemos chicos que, no sé, por ejemplo, del Barrio X, la otra vez nos enteramos que uno había estado preso, no sé qué problema había tenido, pero acá es un santo, qué sé yo, es un pibe estudioso, tranquilo. Sí, la música pone orden. (...) Sí, podés saltar esas barreras, ¿viste? (Director/a)

.....
(...) Porque se sienten muy contenidos, tanto por los compañeros, porque se hacen grupos de amigos, y uno ve que se reúnen, se encuentran. Entonces, creo que también hay una cuestión afectiva entre ellos, entre los pares, y después..., con los profes. (Asistente pedagógico/a)

.....
Hay que tener paciencia con el chico que tiene problemas de comportamiento, porque, bueno, todas esas cuestiones que tienen que ver con un montón de prejuicios que son completamente clasistas. Romper con eso en el acto. Exigiendo, exigiéndole al chico lo que uno se exige a sí mismo; o sea, demostrándole al chico que hay un nivel que se puede alcanzar y que no se alcanza si no hay seriedad, si no hay compromiso, si no hay verdaderamente un

deseo de querer mejorar. Y los chicos lo captan al toque. (...) Entonces, mientras uno más exija... Uno a veces no sabe cuánto puede responder un chico. Uno a veces tira una propuesta, y lo que vuelve es el doble de lo que uno había tirado, y uno tiene que acomodarse a eso. (Profesor/a)

En este contexto, la "contención" refiere también, al necesario acompañamiento que brindan los docentes y el grupo de pertenencia, ante los niveles de "exposición" que plantean las actividades, acrecentados en el caso del Coro, en donde el instrumento que se ejecuta es la voz, el propio cuerpo de los adolescentes. El vínculo establecido da lugar a que los profesores sean percibidos como "amigos", "confidentes" o interlocutores con quienes es posible compartir situaciones de la vida. En este sentido, se instituyen en "referentes" que persisten en alentar e inculcar a los jóvenes la necesaria confianza para llevar adelante aprendizajes complejos.

(...) con los de la escuela no te abrazás (Estudiante/participante)

(...) con éstos te llevás mejor, porque cuando estás mal, se dan cuenta cómo estás. Si tocás bien o tocás mal, ahí sí se dan cuenta... (Estudiante/participante)

(...) todos nos entendemos, nos ayudamos... (Estudiante/participante)

- Eso es lo bueno que tenemos acá, que los profesores no se cansan. Si se tienen que repetir las cosas, te las repiten, porque saben lo que cuesta al principio; te lo dicen: "Te vas a aburrir, porque vas a estar con lo mismo. Pero tenés que meterle para adelante." Y tienen mucha razón, porque al principio yo me aburría, me aburría porque no me salía, pero ellos dicen: "Tenés que seguir, intentar y tenerte fe, y así vas a lograrlo, vas a lograr mejor". Y es lo que pasó, porque ahora tocamos mejor, mucho mejor, y ya te copás con el instrumento, porque podés tocar muchas cosas. Y tenían mucha razón. (Estudiante/participante 1)

- Es como que los profesores saben ponerse en tu lugar, y saben que al ser difícil, te alientan, te alientan a que sigas y no te echés para atrás. (Estudiante/participante 2)

- Confían en que vos podés. (Estudiante/participante 1)

- Aparte, aquí los profesores, digamos, no sólo nos enseñan a cantar, sino que nos dan la confianza, y que por ahí capaz que uno tiene un problema o algo, podemos confiar en ellos, hablar, todo eso... (Estudiante/participante)

Inclusive, la experiencia es ponderada como de calidad, entre otros factores, por el modo en que asumen la enseñanza y el vínculo intergeneracional sus docentes. Los jóvenes integrantes y estudiantes de distintas instituciones señalan, en este sentido, su compromiso y entusiasmo con la enseñanza ("tienen ganas de enseñar") que se traducen en paciencia, comprensión y confianza. Estos profesores no tendrían el desaliento que encuentran en los de la escuela y podrían mantener un vínculo de gran empatía basado en un interés sincero por lo que ocurre dentro y fuera de la actividad.

- Los profesores de la Orquesta es como que tienen esas ganas de enseñar, de enseñarte el instrumento, las notas... (Estudiante/participante 1)

- Tienen mucha paciencia... (Estudiante/participante 2)

- En cambio, en el Colegio, es como que vienen...; están medio deprimidos los profesores del Colegio, porque van y te enseñan, así nomás te enseñan. Y si aprendiste, aprendiste, y si no, no. ... (Estudiante/participante 1)

- Si no, fuiste. (Estudiante/participante 3)

- Eso; acá, los profesores no tienen problema en explicarte una y otra vez, y otra y otra... En cambio, en el Colegio, preguntás dos veces, y ya te contestan de cualquier manera, y si le entendiste, le entendiste, y si no, lo lamento. (Estudiante/participante 4)

De este modo, el vínculo pedagógico que los docentes a cargo de las propuestas establecen con los adolescentes y jóvenes promueve un entorno afectivo donde las distintas generaciones se encuentran desde posiciones no habituales. También los adultos referentes de los chicos, en general los padres,

son integrados en alguna medida a esta dinámica y acompañan el proceso formativo. Algunas familias⁴¹ participan activamente de las propuestas del Programa, aunque la Orquesta, principalmente por las necesidades que plantea su dinámica, convoca en mayor medida que el Coro. La experiencia pone así en entredicho cierta idea dominante de que "los padres no se interesan por la educación de sus hijos"⁴². La incorporación de los referentes adultos a los procesos formativos también deviene en una situación de contención a la tarea y es significada por ellos mismos como una instancia de "crecimiento" personal y en los vínculos familiares.

(...) hemos crecido los grandes, en esto de ser más cooperadores con la misma escuela, con la misma Orquesta, para que otros chicos también se sumen. Te digo que eso, también, así como a los chicos los ayuda a compartir más, a los papás también nos ha ayudado a ser un poco más responsables. En realidad, todos somos responsables de que la juventud sea mejor. (Madre/padre de participante)

.....
Bueno, cuando él va a tocar vienen todos, abuelos, tíos, sobrinos; todos vienen. Es tremendo, porque nos ha cambiado a todos. Ahora todos escuchamos música clásica. (...) Que no se escuchaba en casa. Nos encanta; además, porque él lleva videos, saca partituras, nos hace escuchar un poquito, "Mira, mamá, esto...; mirá, que he sacado esto otro", así que... fascinante. Y decíamos, el otro día, que tuvimos esto último, las presentaciones que han hecho en el teatro, que qué orgullo para nosotros decir: "Mi hijo ha tocado en el Teatro San Martín". ¡Ay, Dios mío, súper emocionados! Porque como han hecho eso, que han viajado a hacer cursos y todo, con la edad de ellos, es fabuloso; es una experiencia que por ahí nosotros nunca le habiéramos podido dar. (...) Todo lo que les ha abierto, para ellos ha sido fabuloso. (Padre/madre de participante)

.....
(...) Somos distintas mamás en la Orquesta, te digo que de distintas clases sociales, porque tenés maestras, tenés abogadas, tenés amas de casa, tenés mamás que trabajan en limpieza; hay de todo, pero ahí somos todas iguales. Todas vamos por un mismo objetivo. Y nadie es superior a nadie, ni te lo hacen sentir, nada." (Madre/padre de participante)

Otra situación particularmente interesante del dispositivo pedagógico que pone en marcha el Programa Orquestas y Coros es que los adolescentes y jóvenes integrantes de los ensambles logran posicionarse como protagonistas de sus procesos de aprendizaje, en una perspectiva en que lo individual y lo grupal se entrelazan. Desde este lugar, dan cuenta de ir construyendo una mirada crítica respecto de la experiencia educativa que transitan, a partir de la cual identifican las posibilidades que les habilitan estos espacios y también las situaciones clave que determinan sus propios procesos de "cambio" y de "mejora" (término que usan con frecuencia, en un sentido de un aprendizaje progresivo, que registra avances).

- *Podés entrar sin saber. (Estudiante/participante 1)*
- *Yo ingresé sin saber nada, fue hace 4 años que empecé, y yo leía, y siempre como era a veces rápido y a veces corto y la voz como que no me salía. Pero después de pasar un año, empecé a aprender todo y ahora estoy acá. (Estudiante/participante 2)*
- *Acá tenemos la posibilidad de ir mejorando. Como dijo el compañero, tenés que saber algo para cantar, y eso es lo que enseñan acá los profesores, y con eso vamos mejorando. (Estudiante/participante 3)*

⁴¹ Cabe aclarar que el uso del concepto "familia" en este informe no omite la crítica que sobre él pesa actualmente, dadas las limitaciones que presenta a la hora de definir las múltiples configuraciones que definen los grupos de referencia que crecen los niños y jóvenes. Se menciona con este término porque los referentes adultos de los jóvenes coreutas o ejecutantes que aportaron su testimonio en las entrevistas eran en general madres y en ocasiones padres, abuelos y también, algún hermano.

⁴² Mientras muchos padres promueven con vehemencia la participación de los chicos en los ensambles, otros la desalientan de distinto modo. Expresan en este sentido ciertos reparos vinculados con concepciones culturales (en ocasiones más ligadas a lo local) respecto del valor de dedicarse a la Música o prejuicios de género en relación con el Canto. Más concretamente, los temores refieren a la proyección laboral de estas actividades. Desde esta postura, pueden ejercer cierta presión sobre sus hijos para que no ingresen o abandonen el ensamble en favor de actividades que consideran más redituables y productivas, más aún en sectores sociales en los que deben colaborar tempranamente con la economía familiar. En ocasiones, sin embargo, estas ideas logran ser revertidas.

La reflexión sobre estas experiencias, que frecuentemente son presentadas como un punto de inflexión en la construcción identitaria de cada uno de estos jóvenes, se apoya en el establecimiento de diferencias con otras situaciones por ellos transitadas en distintos espacios formativos. Aunque la referencia por excelencia sea la vivencia escolar, también aluden a los procesos de socialización primaria e, incluso, a los que se producen en espacios formativos de tipo no-formal, señalando algunas improntas particularmente competitivas y selectivas.

- (...) Sí, hay actividades deportivas pero a veces, acá (en la localidad) lo que tienen de malo es que apoyan a los que les caen bien nada más. (Estudiante/participante 1)
- O a los que saben... (Estudiante/participante 2)
- Sí. Tenemos un complejo deportivo; a veces no nos querían dar lugar a nosotros (las chicas de Vóley), ni tampoco a los chicos de Básquet, y después, teníamos que pagar un lugar privado para poder ir, y no nos dejaban, no nos dejaban, porque ahí había techo y eran las tres de la tarde, y estar en la cancha sin techo y quemarse... (Estudiante/participante 1)
- (lo que queremos decir es) que no se cierre nunca la Orquesta. (Estudiante/participante 1) (Risas)
- Todos: ¡Sí!

Los ensambles están abiertos a todos quienes se interesan en incorporarse sin más restricción que la capacidad para darles cabida en los grupos y asignarles, en el caso de las Orquestas, un instrumento. Los casos abordados en la investigación de referencia dan la pauta de que estas formaciones suelen conformarse con un tope máximo de un centenar de integrantes, mientras que los Coros parecen no tener necesidad de establecer un límite, en gran medida porque la participación de los adolescentes registra recorridos más intermitentes y se plantea la necesidad de renovar sistemáticamente la convocatoria.

La apertura y el mismo funcionamiento de una Orquesta conllevan el despliegue de instrumentos de cámara "bellos" y "brillantes" (en términos de los mismos ejecutantes), atractivo adicional del cual no gozan los Coros. Por otro lado, en algunos sitios los ensambles suelen competir con una cantidad no menor de oferta de actividades extracurriculares o de tipo no formal. En el caso de los Coros, con iniciativas similares de clubes, iglesias locales u otros espacios⁴³. Además, a diferencia de las Orquestas, la incorporación a un Coro se presenta, en los relatos de los estudiantes, ligada al desafío de vencer la "timidez" y a cierta percepción del Coro como "algo raro" y, sobre todo, privativo de las mujeres.

- Porque no conocía a nadie, y soy tímida y vergonzosa, así que no quería participar. (Llegué por una amiga... ella me animó... (Estudiante/participante)
-
- Sí, yo fui una de las primeras que entró en el Coro, y el primer día de que se inauguró el Coro eran todas chicas; éramos aproximadamente quince. Claro.... Y todas éramos una sola cosa, como decía el dire, y en el segundo año recién se introdujo un chico..., ¡y era como raro! (Estudiante/participante)

2.4. La aplicación del modelo colectivo de enseñanza musical

Otro criterio sostenido por el Programa es que todo adolescente o joven que ingresa es incorporado de inmediato a un grupo de aprendizaje de Canto o instrumento y a los ensayos semanales del ensamble. Desde el inicio, sostendrá su proceso de aprendizaje con otros, "a la par" (como se suele expresar en algunas provincias), formando parte de un colectivo que lo necesita para sostener cooperativamente una meta común. El POyC revierte así la tradicional estrategia de la enseñanza musical por la cual la posibilidad de integrarse a un ensamble ocurre como corolario de un prolongado proceso individual de acumulación de habilidades en la ejecución del instrumento o en la apropiación de técnicas vocales, signado por mecanismos selectivos.

⁴³ Cuando un ensamble no logra una convocatoria suficiente en una escuela, el equipo docente es relocalizado por el POyC en otro establecimiento.

(Los chicos) al segundo día ya estaban sentados en un escenario con un instrumento y un atril. Entonces, eso fue realmente una bomba atómica, porque todos querían estar con el atril y tener el aplauso. Y así empezamos y ése era el gran canal de motivación... lo cual era genial. (Profesor/a)

Para arribar a la "madurez" del conjunto, los CyO del Programa implementan una enseñanza procesual y colectiva. Este enfoque aborda con otras alternativas las tensiones propias de la formación musical entre teoría/práctica, performance individual/grupal y proceso/resultados.

Yo, como todos, hemos sido educados en conservatorios. Entonces... esta cuestión formal, lo académico, lo estructurado, donde se enseña el lenguaje musical desde un punto de vista muy abstracto y casi separado del instrumento. Entonces, yo reniego de eso, yo digo, porque, como todo lenguaje, tendría que ser como absorbido desde el cuerpo, desde la vivencia y no desde el mirar el pizarrón e ir al papel, porque eso es abstracto. Entonces, desde que entro, encaro todo el lenguaje musical principalmente desde lo lúdico. (...) (Profesor/a)

Este dispositivo pedagógico propone, en consecuencia, otro lugar (función, posición, tareas, relaciones,...) para el docente y para los estudiantes, al tiempo que dispone al objeto de estudio, de por sí complejo, como un conocimiento accesible a todos, sin distinción y, por lo tanto, no privativo de una "elite".

Lo que pasa es que cuando uno comienza, mayormente dice, o sea, tiene el autoestima muy bajo en el tema de su voz, porque dice: "me van a sacar a patadas, porque canto re feo". Pero, o sea, cada uno tiene un tipo de voz, no todos somos iguales y el principiante va aprendiendo poco a poco y va mejorando un montón. (Estudiante/participante)

La premisa del dispositivo pedagógico de "dar lugar a todos, porque todos pueden aprender" traduce también el criterio de que el interés no tiene que preexistir, necesariamente, a la enseñanza. Antes bien, ésta tiene por función darle lugar, diversificarlo y ampliarlo, dando a conocer las posibilidades de lo que resultaba poco conocido o desconocido. Ciertamente, muchos adolescentes se acercan a los ensambles atraídos por lo que la Música o el Canto les suscita, pero también por cuestiones aleatorias: acompañar a un/a amigo/a, participar de un grupo, divertirse, ocupar el tiempo libre, "zafar" de las clases u otros motivos. De modo que los enseñantes y las situaciones de enseñanza que disponen, deben lograr capacidad para, en un tiempo breve, concitar el interés y el compromiso de los jóvenes en relación con un objeto de enseñanza cuyos contornos se definen con cierta exactitud sólo cuando se ha experimentado ser parte de la propuesta. En este sentido, los jóvenes y sus profesores advierten, en ocasiones por contraste con otras experiencias, que es posible arribar a desempeños complejos colectivamente y en un contexto de libertad, placentero y divertido, donde la exigencia y la disciplina necesaria se regulan bajo la presión del interés que van generando las actividades y las interacciones, el compromiso con una meta común y la confianza en sí mismos y en los resultados grupales.

(...) Cuando yo fui avanzando, fue: "Bueno, a ver, no avanzo yo...", que es por ahí cuando... Ahora yo lo veo, que estoy en otra orquesta, y no es con esta formación, es de: "Bueno, yo toco mejor", "Yo hago esto", "Yo esto, yo sé tocar esto...". Acá no..., acá no estoy viendo quién sabe más, estoy viendo cómo podemos hacer para crecer entre todos, ¿entendés? Somos un conjunto. (...) Te ayuda a compartir, porque cuando vos hacés Música (...) cuando tocamos desafinado, siempre hay alguien que está con la afinación o que medianamente la está consiguiendo. (Estudiante/participante).

.....
Cuando vos venís acá, si no tenés un cierto compromiso, responsabilidad, autoconfianza, hay cosas que probablemente no puedas lograr. En el momento en que los chicos vienen, y les decís: "Mirá, acá tenés que cumplir un horario, tenés que venir...". Porque en el momento en que va a haber concierto, ahí no hay ningún chamuyo: si estudiaron, si no estudiaron, si están o... (Asistente pedagógico/a)

.....

- (...) En este caso, la disciplina es fundamental. Por ahí, en la Escuela, por ejemplo, están acostumbrados a que no prestan demasiada atención; total, si no he copiado algo, después le pido al compañero. En cambio, en esto, o sea, tiene que estar concentrado. (Profesor/a 1)
- A veces dicen: "Sí, yo no estudio en todo el año; total, en las vacaciones me siento, estudio y apruebo todas"... Esto es una cuestión física, como un deporte. Tengo que entrenar. Entonces, lo que vos no tocaste, porque nunca te pusiste las pilas, no es que dos días antes del concierto lo vas a poder hacer: no te va a salir, quieras o no. Por más que te esfuerces cinco horas por día, no te va a salir. Y ellos lo saben, porque lo han intentado hacer y no les salió. (Profesor/a 2)

El "modelo colectivo de enseñanza musical" (ME-DNPS, 2014) constituye una de las claves para comprender el dispositivo pedagógico del POyC y deviene también en un desafío pedagógico para el enseñante. Como ya se ha señalado, antagoniza en gran medida con los modelos aprendidos e incorporados en la formación de base predominante entre los docentes/músicos a cargo de los ensambles. Requiere disponer ciertas condiciones para la enseñanza a través de estrategias que frecuentemente se someten a pruebas de "ensayo y error". Por ejemplo: establecer criterios para secuenciar el ingreso de nuevos participantes, graduar la cantidad de participantes por grupo u organizarlos por niveles, instituyendo en algunas situaciones a algunos de ellos como "ayudantes" en los talleres de instrumento o en las clases que conforman las disciplinas corales.

El espíritu del Proyecto es que sea ampliamente inclusivo. Entonces, es muy difícil porque no tenés un grupo estable de chicos; todo el tiempo van cayendo nuevos. Y nosotros, particularmente, hacemos mucho hincapié en que nadie se sienta perdido, o que no entienda, o que le cuesta. Entonces, es como un continuo volver a empezar. ¿Cómo se resuelve? Es difícil... Nosotros tratamos de trabajar conceptualmente los mismos elementos, pero ir cambiando las actividades. De todos modos, siempre hay algún chico que a algunas cosas ya las va viendo, y un poquito se aburre. Entonces, tratamos de priorizar que nadie quede colgado, sin entender algo, pero, a su vez, abrimos un espacio los sábados de dividir a los dos grupos: principiantes y más avanzados. (Profesor/a)

.....
Yo, cuando fui avanzando en el estudio, mi profesora me puso como ayudante. (...) Y entre todos nos ayudamos, ¿entendés? porque teníamos dos niveles, los más avanzados, que vos empezás a ver un poco más de técnica con ellos, y los que acaban de entrar, que les tenés que enseñar a agarrar un arco, no saben nada. (...) Es realmente muy satisfactorio ver que un chico que hace dos años ha entrado... "a ver, Juan, hagamos esto; vos trabajás con los chicos esta horita...", y es un chico que tiene catorce años, y es fantástico, ¿entendés?... (Estudiante/participante)

La enseñanza colectiva plantea la necesidad de mantener la atención sobre el grupo al tiempo que sobre el recorrido de cada integrante, en agrupamientos en algunos casos fluctuantes y mayormente heterogéneos. En este sentido, se trata de experiencias de convivencia "democrática" que ponen en cuestión la fragmentación social y educativa dominante. Y si bien son altamente valoradas por adultos y jóvenes, plantean desde el punto de vista de la enseñanza, la necesidad de encontrar respuesta a problemas de nivel técnico-pedagógico, desde el inicio.

Yo planteé el ritmo como nuestra primera gran premisa, y lo pensé a partir de mis dificultades cuando empecé a estudiar música. Yo pasé años tocando frente a un profesor..., sin tocar con otro al lado. (Director/a)

.....
Musicalmente, al principio, no se puede pretender mucho, porque, al no haber una prueba de voces, hay que empezar buscando esas vocecitas. (...) No, no hay una selección. Y bueno, actualmente, los chicos están cantando a tres voces distintas, y algunos finales los abro en cuatro voces; o sea que es un coro que está ya tomando cierta madurez. (Director/a)

Pero, fundamentalmente, el vínculo pedagógico y los escenarios donde éste se juega aspiran a resultar ,en una medida no menor, un aliciente potente que permita deconstruir las percepciones con las que frecuentemente llegan los adolescentes en relación con sus posibilidades de aprender, en general auto-desvalorizantes y ligadas a la idea de ser portador de un “déficit” para enfrentar los desafíos educativos. Algunos jóvenes advierten que, ya desde la convocatoria, el Programa no apela a procedimientos selectivos y dan cuenta de ir logrando una progresiva “autorización”⁴⁴ personal y grupal, necesaria para aprender.

Lo bueno de estas Orquestas es que no están hechas para músicos. Yo todavía recuerdo cuando presentaron los instrumentos, yo estaba en clase de Historia y la profesora dijo: “¡Qué bueno que haya venido este Programa! Pero para tocar un instrumento, hay que tener oído”. Y eso es mentira. Eso es una re mentira; hay que sacar eso. La gente vive diciendo: “¡Ay, es que yo no tengo oído!”. Todos nacemos con dos orejas, todos podemos escuchar cualquier cosa; es una cuestión de trabajarlo. No pueden decirle a un niño: “No, es que si vos no sabés cantar afinado, no podés tocar”. Yo soy la persona más desafinada para cantar, y sin embargo, toco afinado y puedo corregir una afinación. (Estudiante/participante)

.....
Pienso yo que cada uno tenemos un pequeño don, que es para cantar, y creo que aquí lo estamos expresando de una manera que es libre. (Estudiante/participante)

.....
– *Empecé a venir con mi amigo y todo eso, y empecé a aprender a cantar; yo no cantaba, no me soltaba..., era terco... y tímido (Estudiante/participante 1)*

– *Las dos cosas (risas). (Estudiante/participante 2)*

– *Sí, las dos cosas. Me costaba mucho, no llegaba, llegaba tarde al Coro. (¿y los profesores lo toleraban?) Sí, me perdonaron mucho (risas). (...) Con el dire nos aprendíamos las letras, que a mí me costaba aprender las letras, me costó, un bardo. Sí, y el trabajo con las partituras. Entonces, me ha gustado mucho el tema del Coro. (Estudiante/participante 1)*

.....
– *Muchas veces, la mentalidad con la que vienen es: “No sirvo para nada”, y de acá, el chico sale diciendo: “Soy importante”. (Profesor/a 1)*

– *Se han dado cuenta de que son buenos en algo y lo comparten. Se filman, lo suben, lo comparten con la familia, lo comparten con los amigos; hacen públicos los logros. (Profesor/a 2)*

.....
Esa cosa..., es dejar de oír las voces que te dicen los demás, y empezar a oír lo que tú piensas de ti mismo. No tenés que dejar que los demás te digan qué podés hacer y qué no podés hacer; vos manejás el límite hasta dónde vos llegás. (Estudiante/participante)

El modelo colectivo de enseñanza constituye también un aporte motivacional. El desarrollo de actitudes solidarias establece una distancia con las experiencias de “ghetto” y de competencia de saberes que algunos participantes tienen oportunidad de descubrir en otros espacios. La relevancia del aporte individual se mide en términos de un colectivo y, finalmente, de la producción del conjunto.

(...) Creo que todos tenemos algo para hacer en esta vida; la cuestión es hasta que lo encontramos. La Orquesta es una buena manera de cambiar muchas cosas. Cambia la manera y la perspectiva de ver la vida. Pero no lo podés entender..., o te puede llegar a resultar cursi

⁴⁴ “Autorización”, en el sentido de reconocerse a sí mismo con autoridad o autonomía para vencer los obstáculos que plantea el proceso de adquisición de habilidades y conocimientos complejos.

cuando lo escuchás dicho de otra persona. Cuando vos te integrás a eso, te das cuenta que no, que sí hay un cambio: sabés que tenés que saber hacer lo tuyo para poder estar integrando lo otro, ¿entendés? Tenés que saberte tu parte para tocar con el de la par. Tenés que saber que no sos más importante, ni menos cosa, que el que está a la par o que el que sabe menos. ¡No! Estás igual, sabés exactamente lo mismo. La Orquesta te enseña que no sos uno más, que sí sos importante y que formás parte de algo. (Estudiante/participante)

.....
Yo siempre les hablé de esto, y ellos lo comprobaron: cuando yo les dije que cuando están en el escenario, es como cuando están en un barco son todos iguales en el medio del mar, así que todos dependen de todos. Entonces, hay que tener respeto por el otro, no se puede faltar a las actuaciones, para ir creándoles un poco el sentido de responsabilidad, ¿no?, y de compromiso. (Directora)

Cada ensamble se constituye en una suerte de laboratorio donde es posible experimentar modos novedosos de vinculación social: asumir distintos roles, establecer lazos de trabajo solidarios y de amistad con "pares" que, sin embargo, pueden tener diferentes edades, niveles de formación musical, condiciones personales y también, con chicos que transitan su escolaridad con mayor o menor dificultad. Esta situación se contrapone a la experiencia de agrupamientos que tienden a homogeneizarse según el sector social de origen, edades y, en ocasiones, rendimiento académico (por división o turno) frecuente en las instituciones educativas.

Si vos venís un sábado y ves cómo funcionamos, vas a ver los chiquitos, los grandes, se ayudan unos con los otros, los grandes ayudan a los más chiquitos, y te digo que es... realmente no lo podés creer. Todos los que vienen se quedan asombrados, porque no pueden creer que estén compartiendo chicos grandes con chicos, o sea, desde los veintidós o veintitrés años con chicos de ocho o nueve años. (Preceptor/a de un ensamble)

.....
De todas las edades hay; (...) tenemos una chiquita discapacitada visual, chicos con atraso. El grupo de "Latinoamericano", la mayoría son todos chicos discapacitados. (Madre/padre de participante)

.....
Sí, y aparte, dispara lo que es el hecho de ser solidario, el hecho de decir: "Bueno, ¿a vos no te sale esta parte? Bueno, vos te vas allá, te sentás, le explicás, y te ponés a estudiar". (Profesor/a)

.....
Y lo que es fantástico es que, a la hora de aprender, te dicen: "No, no es tocar más fuerte, no es 'yo tengo la razón, yo me voy a imponer', es entrar en el sonido del otro. Para tocar un instrumento, tenés que congeniar con seiscientas personas que tal vez ni siquiera sabés el nombre –que pasó en uno de los encuentros, pasa en todos los encuentros de Orquesta– gente que ni la conocés. Sin embargo, está la música, y la música es un lenguaje universal; te ponen una partitura, y que vos puedas llevarte con el resto de esa manera... es fantástico. (Estudiante/participante)

Las experiencias de participar en estas pequeñas "sociedades" identificadas con frecuencia con una "familia", un espacio "de unión" o "de amigos", permite vivenciar otras formas del vínculo social que habilitarían cambios subjetivos en los participantes. Los adolescentes darían signos de modificar positivamente la percepción que tienen de sí mismos y esto no ocurre sin implicancias productivas en las distintas dimensiones de la vida: la sociabilidad, el sostenimiento de los proyectos personales (escolar u otros), las expectativas a futuro y otros. Particularmente, los actores señalan el desarrollo de una nueva "mirada sobre las propias posibilidades" y la pérdida de "la timidez" como factor limitante para actividades que incluyen un nivel considerable de exposición personal.

Mi hijo, particularmente, era el que siempre se quedaba en la casa, no tenía muchos amigos. (...) Ahora tiene su grupo de amigos; de hecho, primero, era para que salga de la casa; ahora, es para que se quede en la casa, porque todo el día siempre tiene alguna actividad (risas). Cambió un montón, totalmente, él, ahora se organiza para tener alguna..., si tiene alguna

reunión, para practicar... Es más, en nuestra casa se juntan para practicar, o porque quieren tocar algo para ellos como grupo de amigos. (Madre/padre de participante)

.....

(...) Yo soy de la Escuela. Empecé hace cuatro años, cuando llegó la Orquesta, y debo decir que ha sido un cambio así, ¡muy "chan", drástico! (Estudiante/participante)

.....

Entonces, el cantar a voces, es una cosa, para ellos, fuerte y que lo quieren hacer. Y, en general, el varón adolescente es mucho más reprimido a la hora de cantar, le cuesta muchísimo más, porque la voz... es como desnudarse cantar, un poco es exponerse. Y la adolescencia... Pero, en realidad, cuando les das el espacio, les cuesta, pero les gusta. (Profesor/a)

.....

Vienen acá a aprender música y se hacen amigos, establecen un tipo de conexión que es fabulosa. Y ¿cuál es el fin? Ellos saben, ¿no? Nunca se pierde el fin: aprender a cantar y aprender Música. Pero debajo o a través de ese fin aparece esto de lo humano, que es lo magnífico de nuestra carrera: cómo vamos tocando la vida de los chicos. (Profesor/a)

2.5. Una propuesta valorada por su "calidad"

El Programa sostiene una propuesta educativa que insistentemente es valorada como "de calidad" por los jóvenes participantes y por los adultos, tanto docentes como sus padres o referentes. En la investigación de referencia, numerosos testimonios coinciden en que esta experiencia traduce la "fuerte presencia del Estado" en la vida de los jóvenes y la de su entorno, matizando los atributos "elitistas" que por tradición tienen estas actividades y restituyendo el derecho a acceder a procesos y bienes culturales habitualmente poco disponibles y, en muchos casos, que son o terminan siendo reconocidos como de un gran valor estético y formativo.

En este sentido, las familias se comprometen con la propuesta y expresan su agradecimiento, al tiempo que demandan a las instancias decisorias, si no la universalización de esta política, al menos el compromiso de sostenerla con los estándares de calidad actuales y, también, de extenderla a barrios y localidades que continúan privados de la posibilidad de brindar una oferta de este tipo a su población de niños y jóvenes, menos aún, "gratuita y de calidad".

Creo que sería hermoso que se pudiera dar en otras Escuelas, también, porque nosotros escuchamos de papás (...) esto de que hay mucha lista larga de chicos que quieren ingresar y nos dicen: "Ay, qué lastima que en las Escuelas nuestras no hay", o que: "a mi hijo le queda muy lejos para poder ir a esa Escuela". (Madre/padre de participante)

.....

Y de hecho, muchos de los alumnos que están muy entusiasmados estudiando ¿por qué lo lograron? Porque ahí acceden a un maestro de primer nivel, ya sea en un círculo de conciertos, una asistencia técnica, en un festival organizado por el Ministerio de Educación, o...; ven otras cosas, y después, bueno, la cabeza empieza a trabajar. (Directora)

En un contexto en que la educación de los adolescentes evidencia serias dificultades para lograr resultados al menos satisfactorios, esta propuesta avanza (no sin dificultades) con un dispositivo que demuestra su efectividad, despertando "pasiones compartidas" entre los participantes. En este sentido, al igual que otros programas socioeducativos, el POyC contribuye a poner el foco sobre los límites que presentan la cultura y el formato escolar en el nivel secundario. Terigi (2008b) analiza la incidencia de las condiciones pedagógico-institucionales de la escuela secundaria en la configuración de las trayectorias educativas (aula estándar, curriculum único y método uniforme, fundamentalmente) y señala, en relación con los aportes de las políticas de inclusión escolar desarrolladas en los últimos treinta años que "en general, su relativo éxito no se apoya en componentes muy sofisticados sino en condiciones pedagógicas que cuestionan la homogeneidad de prácticas y resultados de la escuela común, su inflexibilidad curricular y, sobre todo, la invisibilidad en que quedan sumidos los sujetos." (Terigi, 2010: 3)" (Finnegan F. y Serulnikov A., 2014: 49).

La posibilidad de viajar y conocer lugares, personas y situaciones no habituales o desconocidos hasta

el momento, así como de disponer de materiales e instrumentos de calidad para la enseñanza, otorga a la propuesta una aceptación generalizada. Ser parte de esta experiencia y contar con el reconocimiento de “públicos” ligados a los afectos más próximos pero también, anónimos (“gente que no nos conocía”), permite a los adolescentes construir auto-representaciones relacionadas con la potencia y la capacidad individual y grupal, según dan cuenta los anhelos y proyectos actuales o futuros que no dudan en dar a conocer. Si bien los entrevistados en la investigación de referencia postulan que estas situaciones generan mejores condiciones para los procesos de escolarización, en todo caso, no podría tratarse de una transferencia ni automática ni del todo evidente⁴⁵.

En el proceso formativo que habilita el POyC los avances se van logrando en el largo plazo sin ceder a cierta rigurosidad y exigencia que, aunque regulada, resulta imprescindible para alcanzar resultados satisfactorios teniendo en cuenta el punto de partida y las condiciones que se plantean a la enseñanza. Aún así, la acción pedagógica diversifica sus estrategias para evitar que los participantes queden por afuera o en situación de “invisibilidad” (Terigi, F., 2010). Antes bien, sus intereses, sus tiempos y sus circunstancias personales forman parte de las consideraciones y se incorporan a las interacciones entre partes y entre jóvenes y adultos. De modo que la búsqueda de buenos resultados deviene en estímulo para la tarea y, al mismo tiempo, también le otorga valor.

Pero también, capaz que es cuestión de tiempo, son cosas más largas. La música... nosotros estuvimos diez años para... También están los que vienen hace mucho, hace cuatro años a la Orquesta, los míos, sí, algunos han cambiado, pero hay que ver en el largo plazo, en el mediano plazo, por lo menos, qué es lo que pueden. (Profesor/a)

.....
 (...) *No es una cosa de apurarse, pero sí de progresar, que los chicos sientan año a año que no están cantando lo mismo. Y después, ellos mismos se vuelven críticos, se vuelven críticos de lo que escuchan. (Directora)*

.....
 (...) *Soy bastante exigente; en el tema, cuando hay algo que no me gusta cómo suena, no lo dejo así. Logré, con otros coros hacer cosas importantes (...) pero la emoción que tengo yo cuando escucho cantar a los chicos de esta escuela, no la tengo con los otros dos coros, porque sinceramente, haber arrancado sin nada, pero sin nada, y que los chicos estén cantando a tres voces; es inexplicable la experiencia que eso significa. (Directora)*

Sostener estos criterios pedagógicos plantea mayores dificultades que la enseñanza basada en la pedagogía ampliamente difundida y codificada de los conservatorios de música. Sin embargo, es interesante destacar que la contraposición de ambas pedagogías es ponderada de forma heterogénea por los profesores/músicos. Mientras algunos “reniegan” de los enfoques hegemónicos por su “academicismo”, “formalismo” y por haberlos eventualmente “padecido”, otros consideran que éstos se justifican en propósitos que difieren de los propios del Programa y señalan incluso, una cierta complementariedad. Desde esta perspectiva, para que sea posible desarrollar una pedagogía como la del POyC es necesario contar con músicos de buena factura técnica, con capacidad para resolver las complejidades que se plantean.

(...) Y primero, es como ver qué grupo tengo, hasta dónde voy a llegar. “Quiero llegar acá”. Bueno, a veces no se puede llegar, pero eso no quiere decir que no lo voy a intentar, ¿sí? Voy a darles lo mejor, voy a tratar de encontrar, de ver, en el grupo siempre hay chicos que tienen una inclinación. Entonces, ellos mismos, están diciendo con su accionar qué forma es la que tengo que encarar (...) vamos a buscar otro juego, porque el objetivo en sí no es que ellos sean músicos ni cantantes, pero que se den cuenta de que hay otra ventana para abrir. (Profesor/a)

.....
 (...) *Ciertas cuestiones, como que el objeto de esos institutos, los conservatorios, es formar gente que después se siente en un atril de una orquesta profesional, o que se siente solo con*

⁴⁵ Al menos, no existen estudios que establezcan una correlación entre ambos fenómenos.

la guitarra o con el piano y toque una obra de una dificultad enorme en una sala de conciertos. El imaginario de que eso es el objeto de los institutos, y que no puede ampliarse, es muy fuerte, muy fuerte. De todas maneras, es uno de los objetivos de esas instituciones, lo tiene que hacer: formar excelentes profesionales. Porque además, vos fijate que si no hubiese esos profesionales que vos les ponés cualquier cosa adelante y te la tocan, o que tienen una solvencia profesional, no podrían existir estas Orquestas, porque cualquiera de los profesores que les enseñan a estos chicos tiene una formación así. (Directora)

La conformación de los equipos docentes se plantea como uno de los factores con mayor incidencia en la calidad de esta experiencia educativa. En este sentido, como ya se adelantó en este artículo, el Programa dispone de un dispositivo riguroso y cuidado de selección de directores, profesores y asistentes pedagógicos. Sin embargo, el desarrollo de esta pedagogía, que no se aprendería en las academias especializadas, parece resultar de la combinación de una buena formación técnica de base, con el "oficio" que da la experiencia y con cierta autonomía docente que promueve el Programa para avanzar "probando". A esto debe sumarse el proceso de formación interna o en servicio que se apoya, por un lado, en la "búsqueda" e indagación pedagógica que sostiene cada equipo y por otro, en el dispositivo de capacitación previsto por el POyC. Los docentes/músicos refieren al impacto de estas experiencias en su trayectoria profesional y, como los jóvenes, a "los cambios" que registran.

Cuando entrás al Programa, nadie te dice: "mirá, esta es la línea de trabajo que tenés que seguir; esta es la planificación, este es el material..."; o sea, no se provee nada de eso. Nos dan esa libertad a nosotros, para que nosotros imponamos nuestra línea de trabajo, y la planeemos desde el chico. (Profesor/a)

.....
(...) Bueno, esto siempre es como prueba y error: "a ver, veamos, incorporemos los elementos abstractos a ver cómo responden". Si no pasa nada, vamos a lo otro, vemos cómo responden y así. Entonces, ¿qué les ha pasado? Hemos llegado a un grupo en donde había, no sé, trescientos chicos, de los cuales la mayoría leía partituras; entonces, los chicos han vuelto al Coro diciendo: "¿Por qué no leemos partituras?". Entonces, es como decir, bueno, se ha creado la necesidad en ellos de ver cómo puede llegar a ser un elemento...; bueno, lo que antes era como "impuesto" no lo podían recibir, porque no encontraban la funcionalidad, en el momento en que han dicho: "Eh, ¿cómo interpreto esto?", bueno, listo. Ellos hoy están empezando a leer las partituras. (Profesor/a)

.....
Yo creo que también ha generado un cambio en todos nosotros estar en este Proyecto. En lo humano; es como... A mí lo que me pasó es que me quedé como diciendo: "¡jepa!". Yo iba por un lado sin ver que hay otras realidades, y que no son tan ajenas, ¿no?, porque le están pasando al que está al lado tuyo. Entonces, a mí me pasó de por ahí no dar una clase, y hablar, y escuchar, o preguntar..., y que la clase sea una charla, ¿no? A mí me cambió mucho, me ha cambiado mucho la visión de las cosas. Yo soy muy pragmática, muy de que es blanco o negro, y $2 + 2 = 4$. Y bueno, acá te das cuenta de que no es así; no es así. Yo creo que nos ha cambiado a todos; humanamente nos ha cambiado a todos. (Directora)

El proceso de apropiación del dispositivo por parte de los docentes da cuenta de la superación de algunas anticipaciones producidas en el momento de la incorporación al Programa que ponen en duda las posibilidades de lograr sus propósitos. Sin embargo, los recorridos demostrarían que las premisas del POyC tienen para los profesores una notable potencialidad organizadora de las experiencias. En este sentido, el director y el asistente técnico o pedagógico asumen en numerosas oportunidades la función de "recordar" o reponer, cuando resulta necesario, los propósitos y el sentido que tiene este Programa; éste último aportando una mirada pedagógica y crítica que permite en ocasiones cuestionar algún aspecto del funcionamiento del ensamble que inadvertidamente se desliza hacia prácticas que contradicen las orientaciones del Programa.

Y bueno, ellos (los profesores) me dijeron: "Bueno, a ver, veamos cómo hacemos. Tendremos que armarnos más de paciencia, porque sí, en realidad, nosotros estamos buscando más lo musical, y ver desde otro punto". Porque, bueno, hay algunos profesores que te dicen:

“¿Pero cómo vamos a avanzar si hay chicos que se van y otros que vienen?” Bueno, pero no podemos decirles que no...; o sea, yo tengo que cubrir ese lugar. Si se va uno, porque..., qué sé yo, porque empezó a estudiar en la Universidad, o porque tiene doble horario en la Escuela y no puede seguir viniendo, yo tengo que cubrir ese lugar con otro chico. Y el proyecto dice... –yo siempre me amparo en el proyecto –; les digo: “El proyecto dice que esto es inclusivo, o sea que yo tengo que incluir a otro más”. El que está en la lista. Ellos me ponen límites, me dicen: “Bueno, por 6 meses, por lo menos, no me metas más a nadie”. “Bueno, está bien”. Entonces, hacemos ingreso a principio de año, a mediados de año... (Asistente Pedagógico/a)

Los encuentros previstos por el ME Nacional de intercambio, capacitaciones y conciertos compartidos entre agrupaciones musicales de distintas provincias, que mayormente promueven viajes de contingentes de coreutas o de jóvenes ejecutantes y sus docentes, son visualizados como instancias que se vinculan con el sostenimiento y la profundización de aquello que suele considerarse como “la calidad” de estas ofertas o la posibilidad de mantener y elevar la rigurosidad y consistencia de la producción de los Coros y de las Orquestas. Estos eventos suelen contar con la presencia de especialistas en distintas disciplinas, de reconocido prestigio nacional e internacional.

Sí, dan bastante buena información, digamos, como para poder agilizar el trabajo; o sea, por ahí uno no lo tiene tan claro trabajar determinados contenidos, o alguna técnica en especial..., y bueno, ahí nos aclaran algunas dudas que tenemos. En general, sirve toda capacitación que nos hacen. (Profesor/a)

.....
Aparte, lo que yo veo bueno de las capacitaciones, por ejemplo, en el caso de violín, lo que está bueno es que la coordinadora del área, a nivel nacional, está a cargo de las capacitaciones de Violín, Viola,... En las últimas capacitaciones que yo he ido, han invitado además a otros profesores. Entonces, está bueno porque está ella, que conoce a tus alumnos y te conoce a vos, y te pregunta: “¿Cómo van tus alumnos?”; o sea, obviamente no se acuerda de cada uno, y aparte los chicos van cambiando también, pero sabe más o menos cómo es la mecánica. Y está el otro que tiene como esto para decir: “Mirá, ¿por qué no probás esto?” o te da algún ejercicio para corregir tal cosa técnica; por ahí es algo que a mí particularmente me cuesta mucho porque la cantidad que son... (...) (Profesor/a)

.....
Las capacitaciones son excelentes, porque además siempre traen, digamos, profesores que son muy grosos. Entonces, tener la posibilidad de acceso de que te den clases a vos, que vos les podés plantear todas las inquietudes, es excelente eso. Y te proveen también el material, cosas que te pueden servir para las clases; y además, no sólo los profesores, digamos, sino el intercambio con tus colegas de otras provincias y con otras experiencias. (Profesor/a)

Se trata de eventos que se recortan como particularmente productivos para los profesores y los estudiantes, pero también para sus familias y, según el caso, para los barrios y localidades donde funcionan los Coros o las Orquestas, dada la publicidad y repercusión que adquieren. Además de resultar experiencias de gran valor formativo en lo musical y en el desarrollo “humano” de los jóvenes participantes, estas intervenciones permiten contrarrestar la tendencia a un cierre sobre sí mismo que puedan adquirir algunos ensambles.

El POyC funda en gran medida la enseñanza “en las mismas obras”, de ahí que el empeño puesto en la definición de los repertorios constituya también una clave para comprender las producciones. Si bien se trata de un aspecto que puede ser analizado desde distintas perspectivas (algunas de las cuales se despliegan en este artículo), cabe señalar aquí que los repertorios no sólo incluyen música académica y popular, sino que también se abren, en alguna medida, a las elecciones de los jóvenes y que, en conjunto, se valoran atendiendo a criterios técnicos que plantea la enseñanza (niveles de exigencia lógicos y un grado de dificultad creciente) y, nuevamente, de “calidad” de las obras. La selección de las obras y sus arreglos orquestales o corales constituye una cuestión considerada estratégica para la propuesta pedagógica, ya que cada pieza es el soporte de la formación y no una instancia posterior al desarrollo de habilidades técnicas del canto a voces o la ejecución instrumental.

Así lo explican los directores de distintos ensambles:

Lo que se ha cuidado con los profesores –yo he hecho también los arreglos, la mayoría de los arreglos de la Orquesta –, que sean de buena calidad, que se puedan tocar. (Directora/a)

.....
El 90% de los arreglos los hago yo. No es un coro con prueba de voces; entonces, los arreglos son en base a lo que tenés ahí cantando. Es difícil ajustarse a una partitura, porque quien hace un arreglo coral lo hace al arreglo en función de sopranos, contraltos, tenor, bajos, o en tres voces –soprano, contralto y barítono –; o a lo mejor lo hace simplemente en dos voces, una voz femenina y una voz masculina, pero resulta que a las chicas las hace cantar muy arriba, muy agudo, y las sopranos de mi coro no llegan tan agudo. (Directora/a)

.....
Ahora, la idea es, justamente, cuando se dice: “No, esto está complicado, esto no se puede hacer”, el “no se puede” no existe acá. En esta Orquesta no existe el “no se puede”, sino que vemos la manera de decir: “bueno, esto no se puede hacer. A ver, cómo podemos simplificar una partitura, cómo podemos adaptar una partitura, para que puedan tocarla, si es que la obra nos interesa trabajarla”, ¿entendés? (Directora/a)

La propuesta de CyO apunta a poner en contacto a los participantes con un repertorio que presente desafíos crecientes y géneros diversos. A fin de ampliar las opciones que los jóvenes tienen más a mano y que, por esto mismo, suelen elegir, se busca educar la “escucha”. Lejos de plantearse desde la impugnación de afinidades e intereses, la intervención pedagógica se dirige a revisarlos y diversificarlos presentando aquello que suele resultar menos inaccesible.

Siempre buscamos variedad de estilos, porque todo eso, por supuesto, es crecimiento. Ellos tienen que poder saber tocar todos los estilos, y que dentro de ese estilo, que también haya un desafío en la parte técnica. Como no hay un método de estudio como hay en los conservatorios o en las escuelas oficiales, que hay que estudiar tal libro de tal sección a tal otra, nosotros aplicamos la enseñanza en las obras. Entonces, siempre buscamos obras que sean más complicadas, para ver la técnica del instrumento aplicada a una obra. (Directora/a)

.....
(...) cuando realmente ellos terminan enganchándose con todo el trabajo que se está haciendo; incluso empiezan a proponer obras. A mí siempre me mandan links de YouTube de obras que quieren tocar. Por supuesto que yo tengo que ver la manera de decirles: “Bueno, esperemos un poquito, porque...” (risas) (Directora/a)

En relación con el polémico tema de los intereses de los estudiantes en los procesos educativos, se retoma el planteo de Kantor, D. (2008), quien señala que “si pretendemos que las propuestas que llevamos a cabo con adolescentes y jóvenes contribuyan a diversificar sus consumos y producciones culturales, las demandas que recibamos y los intereses que indagemos no deberían constituir siempre, bajo cualquier circunstancia, un mandato o un compromiso vinculante para la tarea. Entre las demandas recogidas y las actividades que se concretan, entre los intereses expresados y las prioridades que se definen, se recortan y se despliega la responsabilidad del educador en la orientación del proyecto y, en ese marco, el análisis y la argumentación necesarios, y también, su propia capacidad propositiva.” (pág. 118).

Por otra parte, la motivación no se vincula con un fin posterior, supuesto o imaginado. La tarea común avanza en relación con un objetivo compartido y concreto a lograr en lo próximo. No se trata de una promesa de un logro que acontecerá sino de procesos donde se enlazan las producciones individuales con las colectivas. El resultado puede estar más o menos próximo, pero se plantea el disfrute de lo aprendido a cada paso.

Como que, por mi parte, yo aprendí muchas cosas, he viajado a todos lados, he aprendido, he estado con profesores de Buenos Aires, con cantantes, o sea que te abre las puertas, como diciendo: puedo conocer más allá de lo que tengo siempre en vista”. (Estudiante/ participante)

.....
Y lo importante es que yo siempre les digo...: "En este espacio vos venís porque querés" Y les digo a los chicos: "Disfrutá de esto, disfrutá, disfrutá..." (Profesor/a)

CyO despliegan un dispositivo centrado en la enseñanza pero que, a diferencia de la escuela secundaria, no se ordena de acuerdo a fines de tipo propedéuticos preparatorios para etapas de formación superiores. Sin embargo, con motivo de la experiencia en los ensambles, algunos jóvenes eligen continuar estudios musicales en instituciones especializadas y hacer de la Música "una forma de vida" o una profesión. Esta situación no deja de ser valorada por algunos docentes, pero en el nivel discursivo se reconoce que no constituye una meta del Programa. Más aún, la tendencia a la profesionalización de los integrantes es señalada como uno de los variados fines hacia los que el proyecto podría "desviarse", conforme a la complejidad y novedad del dispositivo. El "eje" del proyecto, afirman distintos actores, son los procesos educativos que se transitan en cada Coro u Orquesta.

Se supone que los objetivos de cualquier proyecto hay que cuidarlos día a día; si no, entonces, se desvían para lugares no deseados por el proyecto, que inclusive pueden ser muy positivos, como ser que los chicos se destaquen tocando, o que ingresen a la Escuela de Música o al Conservatorio, que estudien Música como profesión. Eso es una cosa que es positiva en sí, pero no es el objeto del proyecto. (...) Y también se ha trabajado en eso; en los años de formación de la Orquesta se ha trabajado en que el proyecto no se salga de eje. (Director/a)

En este sentido, la participación en el Programa genera estímulos para poner a prueba distintos proyectos a futuro y también actuales, en ocasiones también grupales: armar una banda, un cuarteto, tocar en casamientos u otros. Plantea, en algunos casos, nuevos sentidos a la terminalidad del nivel secundario, en vistas a una proyección personal y social.

Y después, también, ya hay algunos que están enseñando. Una de las chicas, una de las cellistas, ya está enseñando el instrumento. Otro de los chicos, en las vacaciones, trabajó enseñando violín a chicos de su barrio. (Profesor/a)

.....
Sí, no sólo, o sea, en el nivel laboral...; me parece que el secundario sea obligatorio, y que a la vez ese secundario le dé la posibilidad de tener una carrera universitaria, ya sea en la música o en cualquier aspecto, a nivel personal engrandece, digamos, a la persona, porque los va sacando de la ignorancia,... y como pueblo tenemos que ser lo bastante conocidos de todo para poder elegir bien los gobernantes o tomar decisiones si nos consultan. (Estudiante/participante)

3. Contribuciones del Programa a los procesos de democratización cultural e igualdad educativa

Los propósitos de un programa funcionan como directrices que orientan tanto las decisiones que cabe asumir en cada etapa, como las que, en el desenvolvimiento cotidiano son reconfiguradas por los diversos actores involucrados y plantean la urgencia de ser revisadas. El Programa Orquestas y Coros, una vez más, se propone fundamentalmente, favorecer “el acceso a bienes y servicios culturales” y “tender puentes hacia la reinserción de los jóvenes en la escuela y colaborar con la retención escolar” (ME-DNPS, 2013).

Las siguientes páginas se proponen explorar la presencia y también las resignificaciones que los actores promueven en relación con este propósito, en el contexto que crea y recrea cada Orquesta y cada Coro. Estas formulaciones de política educativa ofician como marcos para la tarea, planteando límites y contenidos y permitiendo dirimir, ocasionalmente, conflictos de intereses y de posicionamientos al interior de cada equipo de trabajo. Como toda política, sus lineamientos son desbordados con sentidos no previstos inicialmente por sus autores, a la vez que requieren ser revisados y eventualmente ajustados.

En este último apartado se propone analizar las significaciones que construyen los distintos actores que participan del Programa alrededor de las contribuciones y también restricciones del POyC para los procesos de igualdad educativa y cultural, en tanto política socioeducativa que se enmarca en una necesaria reformulación del nivel secundario.

3.1. Respeto de la ampliación de derechos

La participación en un Coro o en una Orquesta del Programa es significada mayormente por los actores consultados como una ampliación de las posibilidades de transitar experiencias y procesos educativos, de acceder a bienes culturales de los que los adolescentes y jóvenes de sectores populares se encuentran habitualmente excluidos, en función de la posición subalterna que ocupan en la estructura social. Se trata de una privación histórica que toma cuerpo en la escasa presencia de ofertas de formación musical de este tipo en los territorios que habitan y, cuando existen, en el carácter altamente selectivo que presentan estas iniciativas, por los capitales que ponen en juego ya desde los mismos dispositivos de ingreso.

De esta forma, el POyC opera en el terreno de la democratización del acceso a bienes materiales y simbólicos (objetos -como los instrumentos sinfónicos-, conocimientos, obras y procesos formativos) pertenecientes a un campo relativamente “elitista”: el de la música “academizada”⁴⁶. La imagen que condensa estas representaciones es la del adolescente retornando a su vivienda portando el instrumento sinfónico que el Programa le otorga en comodato. Se trata de un objeto ingresado por primera vez a esa geografía y que comienza a ser ejecutado y escuchado, en ocasiones en espectáculos públicos, con un repertorio en algunos casos también inédito en esos contextos. Así lo expresaban varios actores del Programa:

(...) y ésa es un poco la idea; o sea, hacer que los chicos de todo el barrio también vengan a la Orquesta, o que sepan que hay Orquestas, o que sepan qué es una Orquesta. (...) Esta zona está rodeada por varias villas, y varios lugares que son así, carenciados. (...) bueno, y son todas zonas así, donde nunca hubo una orquesta así (se refiere a un ensamble sinfónico)

⁴⁶ Viviani (2014) “propone la denominación ‘música academizada’ en reemplazo de ‘académica’, ‘cultura’ o ‘clásica’. Esta última denominación es inexacta porque se refiere a un período histórico específico de la producción musical. Los dos primeros son estigmatizantes, ya que la música popular también es académica (se enseña en academias, incluso algunas decimonónicas que la han incorporado en sus programas de estudio) y, sin necesidad de explicar mucho más, es culta, o mejor dicho, cultural. ‘Academizada’ no solo menciona la fuerte relación de esos movimientos con la academia, sino que da cuenta de un proceso por el cual un cierto tipo de música fue instalado como estética hegemónica, pone de relevancia un proceso histórico de disputa de sentidos”. (pag. 204).

y tampoco la iba a haber si no fuera por este proyecto. Y bueno, es una cuestión de inserción dentro del barrio. (Directora/a)

.....
Generalmente hay otros instrumentos que son, digamos, más populares, como la guitarra, las percusiones también. Pero, bueno, lo que está bueno es la oportunidad de acercarlos este tipo de instrumentos, que fueron, hasta algún momento, como pertenecientes a un sector social, del cual otro sector social estaba totalmente como afuera de esa oportunidad de poder tocarlos, y aparte, por lo que significaba. Ahora, me parece que está cambiando eso. Ver a los chicos con violín, con cello... (Asistente Pedagógica/a)

.....
(...) Se puede triunfar con un proyecto como este, sí, porque cualquier chico, de cualquier nivel social, puede acceder con este proyecto. Porque como bien dice, que la música es algo carísimo; en cambio, ahora hay de todo tipo social, de acá, los chicos, y han podido acceder. Nos han demostrado a nosotros, como padres, que ellos tienen un talento, sin que nosotros lo supiéramos, porque al no poder acceder nosotros ya sea a un deporte o a alguna actividad... Yo creo que todos pueden lograrlo, todos. (Padre/madre de participante)

.....
Yo creo que todos los chicos tienen potencial para la música. No significa...; a ver, yo no espero que mi hijo sea un director de orquesta ni que termine en una Orquesta Sinfónica, pero la música le ha permitido crecer como persona. Creo que a todos..., a todos, y creo que ese potencial lo tienen todos los chicos. Hoy, un chico que vive en una villa, en un asentamiento, capaz que no se le despierta ese potencial, no lo desarrolla, porque no tiene la posibilidad. (Padre/madre de participante)

Desde esta perspectiva, la inclusión en el Programa es mayormente valorada por las “oportunidades” que genera, en uno de los sentidos propuestos por Dubet (2011) para comprender la “igualdad de oportunidades”: el referido a “garantizar la igualdad del acceso a los bienes y servicios de los cuales los más discriminados están de hecho excluidos (...) y equipar los territorios de modo que cada uno pueda (...) instruirse, (...) cultivarse de la misma manera que todos sus conciudadanos” (pp. 59), atenuando “la acumulación de pequeñas desigualdades que acaban por crear diferencias mucho más considerables que las meras diferencias de ingresos” (pp. 39).

(...) Ellos se acercan y descubren un abanico cultural, y está bueno acceder a eso, digamos. Bueno, accediste, y después... te gusta o no, pero pudiste acceder, ¿entendés? (Profesor/a)

.....
Nosotros lo que hacemos es como dar un empujoncito y se abre, por ahí, un mundo totalmente diferente y bueno. Y ese mundo puede traer un montón de cosas buenas, a través de la música, de la letra... (Directora/a)

.....
Sí, sí...; entonces, en ese sentido es fantástico, porque realmente ellos no tienen otras actividades. No es como trabajar con chicos de clase media, media alta, que van a Inglés, a Tela, a Radio, a todos lados. No, acá vienen a Coro y por ahí, muchas veces, es la única actividad que hacen aparte de la Escuela, extraescolar. Sí, es la única, y por eso para ellos es tan importante, porque es la única oportunidad que tienen de aprender a cantar, Música, un montón de cuestiones. Sí, sí, yo creo que eso es el principal aporte...; es igualar, en realidad. (Profesor/a)

Lo planteado remite a una concepción de “inclusión”, mayoritaria entre los profesores, directores y asistentes pedagógicos del POyC, en términos de realización de derechos educativos y culturales, que antagoniza con un criterio “compensatorio”. Coincidentemente con otras investigaciones (Michi et al., s/f, Wald, s/f, Villalba, 2010), sus aportes se inscriben en un sentido de democratización del acceso a la cultura, concebida como un derecho social cuya efectivización se considera responsabilidad ineludible del Estado. En esta línea, algunos testimonios relevados no dudan en ubicar al Programa en un proceso que viene a reparar la vulneración de derechos producida en la década del ‘90 y en postular que debería universalizarse como “un derecho de todos”.

Y..., porque es un proyecto de... –a ver – de una fuertísima presencia del Estado... en lugares donde no hay tanto acceso a la cultura, a la educación. Me parece altamente popular... (Profesor/a)

.....
Acá está pasando algo que viene a... subsanar ciertos derechos que cayeron durante los 90, ¿no?, que es el derecho a la cultura, ni más ni menos. Y bueno, aparte, acá la cosa se ve así...: la cultura es un derecho. (...) Claro, sí, la idea es que no es un privilegio, esto no es: "Ay, qué lindo, los chicos tienen Orquesta". No. La Orquesta tendría que haber estado siempre; simplemente arrancó ahora... (Directora)

.....
(...) La música era como una cosa pendiente de todos, ¿viste? Entonces es una oportunidad que les parece medio milagrosa, a veces; como: "que haya una Orquesta y que mi hijo esté tocando el violín..."; todavía pasa eso. Yo creo que en algún momento va a ser re-común que las escuelas tengan Orquesta; que sea una materia más casi, o un espacio que se ofrece naturalmente en todas las escuelas. Pero todavía pasa..., la sorpresa, ¿viste?, maravillados con tener esta oportunidad., cuando es un derecho de todos..., y parece que es un privilegio. (Asistente Pedagógica)

En este sentido, siguiendo a Michi et al. (2009), en referencia al Programa de Orquestas de la Ciudad de Buenos Aires, "no parece ser la demanda de inclusión precisamente lo que orienta la definición de cada programa en sus prácticas. En todo caso, parecen más estar guiados por lo que definen como su proyecto (...); y desde allí se construyen sentidos acerca de la inclusión. En Orquestas, por ejemplo, no es una idea de inclusión lo que los guía, más bien es la propuesta educativa que quieren llevar adelante."

De manera complementaria, las experiencias que se generan en el marco de los CyO remiten al plano de la justicia en clave de "reconocimiento" (Fraser, 2006). Siguiendo a Grimson (2014), "la desigualdad no puede reducirse sin modificar concepciones y clasificaciones acerca de las ideas sobre "nosotros" y "los otros". (pág 9) (... de modo que) la justicia cultural implica, nada más ni nada menos, que una revolución de las clasificaciones sociales y culturales por las cuales persisten nociones de ciudadanos de primera y ciudadanos de segunda" (pág 13). Y, en este punto, devaluados tanto por su condición de adolescentes como por su origen social, los participantes de los CyO del Programa constituyen, mayoritariamente, una colectividad "bivalente", objeto de una doble injusticia: padecen "tanto la mala distribución socioeconómica como el erróneo reconocimiento cultural" (Fraser, 2006).

Me parece que (en la Orquesta) son como relaciones más cercanas, más a la par del uno y del otro, a diferencia de..., quizás de lo que sucede, en algunos casos –¡en muchos!– en las escuelas.(...) En la mayoría. Sí, es otro tipo de relación..., más dinámica, bah, no tiene prejuicios de los profesores a los chicos, y viceversa...(...) No sé, me refiero a los que obstaculizan las relaciones. Ya por ser adolescentes..., y también por la condición social, cosas que capaz que en los ámbitos escolares se ve reflejado, capaz que no puntualmente, pero sí en la relación que tiene un maestro con uno de los alumnos, y esa distancia que se genera. (Asistente Pedagógica)

-
- *Más orgullosa todavía..., ¿me entendés lo que quiero decir? Y me siento tan feliz, porque le digo... O sea, siempre estamos saliendo nosotros –digo, nosotros, el barrio – en el diario... Es una zona conflictiva, digamos...; es muy conflictiva la zona. Muchísimas malas noticias... (Padre/madre de participante - 1)*
 - *Por los problemas que tiene el barrio... (Padre/madre de participante - 2)*
 - *... que tenemos, exactamente. Entonces, siempre se las nombra a las calles 8, a la 2, a la 5..., al Espacio Verde... Y hoy estamos acá la calle 2, la 8..., y hay el de la 5, que hoy no está. Entonces, como que de las calles conflictivas..., nuestros hijos –o sea, otra parte, la otra juventud – está en esto, en algo muy importante, muy lindo... (Padre/madre de participante - 1)*

En el POyC, a diferencia de otros programas socioeducativos más claramente asociados al nivel de ingresos de las familias (como los de becas o movilidad, por ejemplo) resulta ocasional detectar en los discursos o relatos de las prácticas de sus actores un marcado registro del criterio de focalización que se aplica al localizar los ensambles en escuelas sede a las que asisten adolescente y jóvenes de sectores populares.

Se trataría de un criterio que parece diluirse relativamente en el mismo desarrollo del Programa, en la medida en que convoca e integra en los ensambles a adolescentes y jóvenes provenientes de distintos sectores sociales, generando en cada grupo de trabajo una “buena mezcla” de participantes pertenecientes a segmentos sociales de diverso nivel de ingresos, que los fenómenos de segregación residencial tienden a fragmentar. En efecto, siguiendo a Katzman (2003), si bien la segregación geográfica no constituye un fenómeno novedoso, sí lo es “el aislamiento social, que resulta de la confluencia de segmentaciones en distintas esferas y cuyo centro ocupa la segmentación del mercado laboral” (pp.21) que conduce, entre otros fenómenos, a la estigmatización de esas áreas “como el lugar de residencia de la clases peligrosas” (pp. 22). A la vez, que se cuida que estas propuestas formativas de calidad y escasas sean “acaparadas” por los sectores de mayores ingresos.

Aparte, acá hay un gran abanico de distintos niveles sociales, de distintos barrios; hay gente, realmente, de todos los alrededores; no es que solamente acapara un grupo de gente, que por ahí en otros lugares se vio que solamente va gente del Centro, que solamente va la gente de los barrios, que no tiene acceso... Acá es como que se equiparan todos los niveles socioculturales que hay. (Padre/madre de participante)

.....

Y lo bueno de las Orquestas, como te decía, es que entran chicos de todas las clases sociales, de todo nivel, chicos que no saben absolutamente nada de música, así como también hay chicos que entran y saben de música, y está buenísima esa mezcla, ¿entendés? (Profesor/a)

.....

Primero, (el POyC) genera comunidad. Segundo, trata de diluir los ghettos, digamos, los ghettos de la sociedad, que son una porquería, son nefastos para la sociedad. (Profesor/a)

.....

Tenemos la realidad de que son chicos que son de asentamientos, como chicos que están re bien o que tienen una casa digna. (Profesor/a)

.....

En esta provincia no hay muchas alternativas, esto es un lujo incluso para la clase media. Pero la mayoría de los chicos son muy humildes. Se hace necesario trabajar la heterogeneidad del grupo, lo que sienten, si bien se sienten diferentes, luego se integran. (Profesor/a)

.....

- *Vienen de otras Escuelas. (Asistente Pedagógico/a)*
- *Que ésa es la parte positiva, también, porque vienen chicos de escuelas de X (una zona con asentamientos precarios) como de Y, que por ahí la realidad de los chicos es otra, y en realidad, son... (Profesor/a)*
- *El barrio es diferente.(...) Más de clase media... (Asistente Pedagógico/a)*
- *Pero en la Orquesta, en realidad, son todos de la Orquesta... (Profesor/a)*
- *Sí, porque es comunitaria...; digamos, la comunidad tiene acceso a la Orquesta del barrio y puede venir cualquier alumno que pertenezca a una escuela del barrio...; desde la Primaria, desde 5º grado. (Asistente Pedagógico/a)*

De esta forma, el carácter igualitario que se atribuye a estas iniciativas socioeducativas se liga no sólo a la posibilidad de acceder sino también a la “buena calidad” de las actividades que se desarrollan. Se trata de un rasgo permanentemente señalado y que sería el resultado de una propuesta de trabajo que, como ya se expuso pormenorizadamente en este texto, atiende de modo riguroso a la selección

y capacitación de los directores y profesores y que, además, problematiza el dispositivo pedagógico, sus requerimientos materiales y simbólicos.

La rigurosidad, la exigencia y la seriedad se plantean como factores cruciales para el logro de los objetivos formativos y democratizadores de los Coros y las Orquestas, apoyados en condiciones adecuadas y trabajo pedagógico sistemático y coherente con sus finalidades. Estas cualidades del Programa contradicen cierta versión de precariedad atribuida al campo de las iniciativas socioeducativas y que también atraviesa los procesos de fragmentación de la experiencia escolar (Kessler, 2002), dando por resultado la consolidación de circuitos educativos diferenciados.

Me gustó mucho esto, está muy bueno. Además, íbamos avanzando y... la enseñanza que te dan ellos es igual a la de todos; o sea, no es que porque enseñen en un Coro de escuela van a dar menos nivel; yo sé que es de calidad, es el mismo nivel; yo he ido a Canto, y es el mismo nivel que te dan ahí; está muy bueno. (Estudiante/participante)

.....
Y para mí fue algo impresionante, porque las profesoras son..., saben mucho, saben mucho, podrían estar enseñando en cualquier escuela, o cobrando algo...y se dan su tiempo para venir acá y... Porque mayormente la gente así, mezquina, siempre; nunca vi en otro lado así, que enseñen algo tan valioso como cantar. Y las técnicas que la profe sabe son técnicas muy grosas, digamos, que te ayudan bastante. Y yo creo que ningún otro cantor, cantante, haría eso por nosotros, digamos, por estos chicos. (Estudiante/participante).

3.2. Abordar juicios y prejuicios respecto de la música “academizada” y la música popular

Como demuestran los testimonios, tanto de los adultos como de los jóvenes participantes del Programa, las experiencias que éste pone marcha cuestionan reiteradamente algunas asociaciones clásicas como por ejemplo: pertenecer a un sector social de altos ingresos para poder “comprender”, disfrutar y más aún, ejecutar la música “clásica” o “academizada”. Al mismo tiempo, al apelar a los intereses y capacidades que tienen que poner en juego los ejecutantes y coreutas para tramitar el “lugar de exigencia” en el que los colocan los procesos de aprendizaje de los ensambles, se interpelarían ciertos estereotipos sociales ampliamente difundidos y presentes también en las escuelas secundarias, respecto de un adolescente esencialmente “abúlico” y visualizado como “sujeto de la carencia”, sobre todo si proviene de los sectores populares.

Nosotros fuimos a cantar ahí, (a una escuela privada) a la vuelta. En un ensayo hicimos como una charla: cómo se habían sentido y qué sé yo... Me acuerdo que enseguida varios salieron diciendo: “eran muy rubios”, porque acá eso es muy fuerte, ¿no? Es impresionante esta provincia en ese sentido: cómo la sociedad está dividida según el color de piel. Ellos fueron como tímidos a esa situación, pero lo interesante fue que... cantaron tan bien, tocando el sikus, la quena, la guitarra, cantan bien, todo..., que los del colegio privado tenían la boca por el piso... Los aplaudieron, los aplaudieron, fueron como unos ídolos. Imaginate para la autoestima; yo pensé: “Claro, es fantástico”..., porque fueron como un poco a dar cátedra... se sentían ellos. (Profesor/a)

.....
(...) Habilitar la experiencia artística, habilitar un conocimiento de lo que es la práctica musical de calidad. Porque yo soy muy exigente con los chicos. Hay una cuestión muy generalizada dentro de los medios de comunicación más que nada, con esta cuestión de estigmatizar a los chicos por el origen: “el pobre chico que, si no estuviera la Orquesta, estaría en la calle fumando paco”, o esas cosas que están muy metidas. Hay que tener paciencia con el chico que tiene problemas de comportamiento; pero bueno, todas esas cuestiones que tienen que ver con un montón de prejuicios que son completamente clasistas. Bueno, romper con eso en el acto; o sea (...) exigiéndole al chico lo que uno se exige a sí mismo; demostrándole que hay un nivel que se puede alcanzar y que no se alcanza si no hay seriedad, si no hay compromiso, si no hay verdaderamente un deseo de querer mejorar. Y los chicos lo captan al toque. (Director/a)

.....
 Y si hay algo admirable –que te digo que me causó así, gran emoción –, me acuerdo de que...; en La Gaceta (risas)... fue el concierto que dieron de la Quinta de Beethoven en una villa de Buenos Aires que es muy conocida. Y salía en la prensa: “Pobre niño, que anda descalzo escuchando Beethoven”. Y eso me parecía mal y también me parecía mal el decir: “Ay, sí, ¿por qué tienen que llevarles Beethoven? ¿Por qué no les llevan una taza de mate cocido?”. Estaba todo mal, digamos. Por empezar, el niño puede andar descalzo, mal vestido o cómo sea, y estar escuchando Beethoven, porque cuando él ha escrito la Sinfonía no dijo: “Bueno, esto es para que lo escuchen personas que andan vestidas así, y los que andan vestidas así: no”. (...) Las Orquestas están para la integración. Están para que la gente que cree que sólo es para algunos pocos, llegue. Hay chicos...; y a mí me pasó, yo nunca había ido a un teatro a escuchar una Sinfónica. ¿Qué onda? Y me pareció fantástico. Nunca; jamás había ido a un teatro, y menos me iba a ir a un teatro a escuchar música clásica. Y tal vez, como me dijo esta profesora: “Bueno, pero, ¿qué entienden?”. Y tal vez no entienden nada la primera vez que vayan; yo voy hace cuatro años a la Escuela de Música y todavía no entiendo lo que es un análisis armónico. No lo entiendo, pero no porque no lo entienda no quiere decir que yo no pueda tocar un instrumento, o que yo no pueda escuchar música clásica. (Profesor/a)

En esta línea, los sujetos atribuyen un valor particular a la posibilidad de acceso igualitario a un repertorio musical de corte “academizado”. Aun cuando respecto de esta cuestión es posible identificar matices, clivajes y sentidos diversos, no deja de destacarse la oportunidad que brinda el Programa de tomar contacto con géneros musicales planteados como “diferentes” de aquellos con los que los adolescentes se encuentran familiarizados. En este punto, escuchar y ejecutar música clásica son significados como la posibilidad de experimentar una producción cultural que resulta “lejana” e “inusual” en la cotidianeidad de los sectores populares.

(...) El hecho de que puedan estar cantando en inglés, y que estén haciendo obras de un repertorio no tan común; a veces cantamos enganchados con algo no tan popular, sino más académico, y esas cosas que son tan lejanas a veces para ciertas personas, porque nunca las escucharon, porque nunca nadie se las facilitó. (Directora)

.....
 Lo que yo percibo es que encuentran un lugar donde se les ofrece algo distinto, y se les ofrece algo que los pone en un lugar de exigencia. (...) Y una práctica que también está fuera de las costumbres de la familia; o sea, música que es inusual dentro de los círculos del mercado ¿no?, o de la radio. (Directora)

En el plano de los clivajes de clase que contraponen la música “academizada” y la música popular, al interior del POyC también se cuestiona cierta perspectiva “civilizatoria” y “redentora” que pondera el aporte igualador de los ensambles en base a una subalternización de las identidades y culturas adolescentes y populares, cuando se postula la superioridad de la música considerada “cultura” y su pretendido efecto de habilitar “otra vida”. Así, se discuten las construcciones sociales con que se reviste a este tipo de programas educativos, sociales y culturales que proponen a la “cultura ‘como recurso para mejorar cuestiones de orden económico y/o sociopolítico’ (Yudice, 2003: 9)”, con base en cierto “etnocentrismo de clase” y “pensamiento mágico” propios de algunas versiones “esencialistas” y “románticas” de las orquestas presentes en los medios de comunicación y, en menor medida, en los propios diseños (Wald, s/f).

Por un lado, se polemiza con este tipo de perspectiva, cuestionando la oposición entre música clásica y popular como una diferenciación jerarquizada y devaluadora que es producida arbitrariamente al interior del propio campo⁴⁷. Es interesante señalar que los mismos participantes de los ensambles tienden a abordar estos otros géneros musicales sin establecer necesariamente comparaciones o jerarquizaciones con aquéllos que les son “familiares”.

Por supuesto que mi corazón por la música clásica es muy fuerte, porque estudié toda mi vida música clásica y trabajo haciendo música clásica. Soy cantante lírico, pero no por eso desmerezco todo lo que tenga un repertorio popular o folklórico. De hecho, es una brecha que se ha inventado por gente que ha estudiado mucha música, y ha sido muy inculta, por decirlo de alguna forma, ¿no?, porque la música sale del pueblo, de la gente, no viene de los extraterrestres. Entonces, mucha música de la llamada “clásica” también tiene una raíz folklórica y popular. (Director/a)

.....
No más allá de lo que son los prejuicios típicos de..., bueno, qué sé yo, de clase... Lo que sí yo pensé que iba a haber y no hay es conflicto; o sea, una cosa de: “Ah, no, la música popular es peor” o “La música clásica es peor”. No hay una comparación; simplemente hay algo dado, sí, algo que está ahí, y uno puede pasar por distintos campos sin tanta... (Director/a)

.....
Nosotros vamos a orquestas, y nos metimos así, y escuchamos un montón de música, y tocamos música clásica, así como también tocamos música popular, y está buenísimo esa diversidad. (Participante y enseñante)

En el caso de los adultos de la Orquesta y el Coro, la reflexión sobre esta cuestión apela a argumentos específicos sobre las finalidades formativas del Programa y el modo en que la selección de diversos géneros y obras para incluir en los repertorios se ordena a esos propósitos. En este sentido, por sus características de mayor “complejidad”, la música clásica habilitaría mayores posibilidades en la formación de la escucha y la concentración que la música popular más difundida en los medios de comunicación.

Hay una cuestión que tiene que ver con que la música clásica requiere un trabajo en la concentración, cultivar la concentración y la escucha; es una escucha un poco más complejizada, diferenciada de la de la música popular, o sea, en el sentido de que hay obras que duran el triple, el cuádruple o mucho más de lo que dura una canción en la radio. Y eso se va sintiendo, en las clases de Apreciación se siente mucho; o sea, vemos, por un lado, música popular, algún estilo popular, y por otro lado, tratamos de analizar una obra de manera tal..., yo les voy tratando de dar los elementos para que dirijan la escucha a ciertos elementos en una obra, para que empiecen a distinguir qué es lo que está pasando, porque si no, se escucha todo como una sola cosa. Y eso es lo que creo que pasa con la música popular, que se escucha todo en un bloque que tiene su coherencia. Y la música clásica, no: hay un desarrollo, hay variaciones a las que uno tiene que prestarles atención para captar el sentido de lo que está pasando, ¿no? (Profesor/a)

Tal vez sean los actores escolares quienes principalmente establezcan “diferencias” entre la música a la que acceden y “prefieren” los estudiantes y géneros más “academizados”, incluyendo algún matiz que indefectiblemente jerarquiza a estos últimos. Algunas perspectivas relevadas, no especializadas, expresan significados afines con la idea de una “alta cultura”, con la cual significa “un montón” contactar a los chicos y no limitar la intervención educativa de los adultos a “bajar” a los géneros del “barrio”.

⁴⁷ Bourdieu (1997) plantea que “queremos endosar al «pueblo» () una «cultura popular» a toda costa () la mayor parte de las obras humanas que solemos considerar como universales derecho, ciencia, arte, moral, religión, etc. son indisolubles desde el punto de vista escolástico tanto de las condiciones económicas como de las condiciones sociales que las hacen posibles y que nada tienen de universal. Se han engendrado en esos universos sociales tan particulares que son los campos de producción cultural (campo jurídico, campo científico, campo artístico, campo filosófico, etc.) y en los que están comprometidos unos agentes que comparten el privilegio de luchar por el monopolio de lo universal y de contribuir así, poco o mucho, al progreso de las verdades y de los valores que son considerados, en cada momento, como universales, incluso eternos”. (Pp 212)

La Orquesta es una belleza. Cuando nos ofrecieron como escuela... nosotros tenemos una murga. Los chicos ensayan durante el año para la muestra anual que hacemos, invitamos a todas las escuelas de alrededor. Y es un contraste venir de tantos años de murga y desde una cosa así, tan barrio, tan..., tan de ellos, ¿no?, porque se identifican y se sienten bien en ese lugar – de hecho, por eso todos los años se hace –. La Orquesta nos parecía como algo, juf!... Nos parecía un montón, porque los chicos, al menos, no sé, tienen... otra cultura musical, que también es un error de los adultos, de nosotros, que nosotros bajamos a esa realidad y los aceptamos así, como..., tal cual son. Y la Orquesta, la verdad..., y los chicos la recibieron con los brazos abiertos; la verdad que les cambió un montón. (Coordinador/a escolar del PMI)

La selección de un repertorio clásico o popular, tanto en el caso del Coro como de la Orquesta, responde a las metas que en cada etapa plantea la formación y el trabajo sobre aspectos “técnicos” que cada obra favorece. Sin embargo, no deja de insistirse en que el repertorio debe resultar atractivo y “no aburrir” a los chicos, anticipándose a cualquier distanciamiento que pueda generar la propuesta musical. Preocupación que también puede leerse en clave de que la convocatoria de los Coros, como ya se mencionó, resulta más trabajosa que la de las Orquestas y registra una mayor rotación en sus integrantes.

Y nosotros tenemos chicos que no..., en su vida han escuchado música clásica, y yo no puedo venir a traer acá una obra de Bach para el primer día de encuentro con la música coral, porque es un universo totalmente alejado, y yo quiero acercarlos a la música. (...) Primero, parto de algo sencillo, que sea..., digamos, accesible para ellos, pero que, a la vez, tenga una riqueza musical, y que disfruten hacerlo. (...) y como que vayan teniendo una variedad, y vayan pasando por otro idioma, por otro ritmo, por otro carácter, por otra intención; queremos que sea variado eso. No queremos encasillarnos y decir: “Sólo hacemos folklore”, (...) Y, aparte, hay metas que nos proponemos para decir: “Bueno, tenemos que lograr que técnicamente avancemos en esto, equis”. Y bueno, para avanzar técnicamente en algo, hay que buscar la canción que sortee ese obstáculo. (Directora)

3.3. Procesos y acontecimientos igualitarios: los viajes y encuentros de intercambio y capacitación

Un aspecto sustantivo de la experiencia formativa, tanto de los jóvenes como de los adultos participantes del POyC, es el desarrollo de una planificación anual de encuentros de capacitación e intercambio, que se concretan en viajes a diversas localidades del país. Estos viajes constituyen experiencias registradas como bisagras entre “un antes y un después” en la vida de la mayoría de los jóvenes coreutas y ejecutantes. Además de permitirles contactar con producciones culturales inéditas, amplían el conocimiento de personas, geografías, situaciones y contenidos formativos específicos desconocidos hasta el momento y que resultarían de otro modo “inalcanzables”. Situados en un contexto “más profesional”, los estudiantes pueden calibrar la relevancia de algunos aprendizajes que en la cotidianeidad de los ensambles no logra dimensionarse.

(...) Los chicos disfrutaban muchísimo de los encuentros que se hacen en diferentes lugares. El año pasado fue en Buenos Aires. Bueno, eso fue... vos no sabés lo que fue; para ellos fue maravilloso. Maravilloso. Pero aparte de conocer Buenos Aires, ir a un hotel... ¿Vos no sabés lo que era para ellos el ir a un hotel...? Pobrecitos, imaginate lo que era. Algunos no conocen Santa Rosa, por ejemplo. Imaginate para ellos estar en un hotel. Encima, lo hicieron en Parque Norte; lo que era estar en Parque Norte, los aviones, no..., era algo de otro mundo. Ellos estaban como enloquecidos... El nivel fue excelente. (...) según los profes me dijeron..., estaban chochos, excelente.”(Preceptor/a de PRSE)

- *Es todo buenísimo, porque en Buenos Aires, por ejemplo, nos juntamos con chicos de Brasil y de todas las provincias... (Estudiante/participante 1)*

- De Paraguay, de Uruguay, de Chile, de todo... (Estudiante/participante 2)
- De Estados Unidos... (Estudiante/participante 3)
- ... y conocimos a chicos que por ahí nunca hubiéramos conocido si no fuéramos de la Orquesta. (Estudiante/participante 1)
- Vos veías y los chicos compartíamos partituras, escuchábamos cómo tocaban las orquestas y, qué sé yo, es como que decimos: "Ah, bueno, podemos hacer esto" o cosas así, nos daban ideas... Además que está buenísimo, porque, por ejemplo, íbamos al teatro y era todo el teatro lleno con chicos de un montón de lugares, hinchando por los chicos de otros lugares..., y conociéndose, y estuvo genial". (Estudiante/participante 3)
- Estábamos en el Coliseo, y en el Coliseo estaba lleno, estaba... alrededor del escenario, está lleno de gente. y hubo un momento en el que estábamos esperando que tocara una orquesta de Brasil. Y entre todos..., empezaban chicos de otras orquestas, y empezábamos, tocábamos todos..., tocábamos los instrumentos, cantábamos... (Estudiante/participante 1)
- Era..., era todo el tiempo tocar, en el horario del almuerzo, así, todo el tiempo tocando música, bailando... (Estudiante/participante 2)
- Comíamos y hacíamos batucadas... (Estudiante/participante 1)
- ¡Qué manera de reír! (Estudiante/participante 3)

Por su parte, la experiencia de compartir con Coros u Orquestas pares o más avanzadas, como los del Bicentenario, así como de conocer y subir en alguna ocasión a un mismo escenario con quienes son considerados "grandes maestros" nacionales e internacionales dejaría, según lo expresan, marcas importantes no sólo en sus registros biográficos, sino también, en sus procesos de aprendizaje musical.

El año pasado hicimos dos viajes donde hubo Encuentros Nacionales de Orquestas Infantiles; uno en Córdoba y otro en Mendoza. El primero era para vientos y percusión, y el segundo, para cuerdas. Y los chicos estuvieron trabajando ahí con chicos de todo el país, haciendo distintas obras; bueno, y eso... fue uno de los grandes momentos de la Orquesta. (...) por ejemplo, cuando llegaron al hotel, no lo podían creer. Muchos no habían salido de la provincia..., muchos nunca habían hecho un viaje..., o no habían visto la montaña... lo que sea. (Directora)

.....

- Hemos salido con el Coro, nos hemos ido de viaje a Mendoza... Yo creo que fue una de las cosas más lindas. (Estudiante/participante 1)
- Es que ahí te integrás más...; o sea, conocés otras personas que están haciendo lo mismo que vos... (Estudiante/participante 2)
- Además, eran trescientos chicos...; lo más lindo creo que eran trescientos chicos que fueron, viajaron, hicieron un montón de cosas para ir, con un solo objetivo, que era hacer música. Era muy lindo (...) Era muy lindo estar todos sentados, chicos de Tucumán, chicos de San Juan, de Salta...; a veces no nos entendíamos porque hablaban de otra forma (risas), pero era muy lindo ver eso. Todos estábamos por un mismo objetivo, y la pasamos muy lindo. Mendoza fue muy lindo. (...) Tuvimos oportunidades que por ahí otras personas nunca las tuvieron..., o que las quisieran tener. (Estudiante/participante 1)

.....

Había Coros..., de diferentes lugares. Y hay Orquestas mucho mejores que la de nosotros...; por ejemplo, en la provincia hay una Orquesta, que están hace cinco años. Y ellos tocan...; en realidad, tocan mucho mejor que nosotros... Y a nosotros nos sorprendieron, nos sorprendimos, la mayoría se sorprendió cuando vinieron y dijeron que nosotros teníamos que ir a Buenos Aires a representar a la provincia..., y todos nos miramos así, como diciendo: "Wow, ¿nosotros?". Fuimos porque la mayoría de la gente se sorprendió del avance que nosotros tenemos... en tan poco tiempo... (Estudiante/participante)

3.4. Posibilidades y restricciones en las contribuciones del Programa a los procesos de escolarización

¿Qué perspectivas se sostienen en relación con las contribuciones del POyC a los procesos de escolarización de los participantes que efectivamente cursan la secundaria, considerando que esta iniciativa apunta explícitamente a "colaborar con la retención escolar"? (ME- DNPS, 2013). Si bien los diversos aprendizajes que lograrían los adolescentes por su participación en CyO son significados por los distintos actores como aportes concretos o potenciales a sus procesos de escolarización, los directores y profesores de los ensambles sólo excepcionalmente asumen o promueven acciones orientadas hacia el objetivo, explícito en el diseño del Programa, de contribuir con el ingreso, permanencia y egreso del nivel.

Sin embargo, es de destacar la amplia coincidencia registrada en considerar que la formación a la que acceden los participantes, altamente valorada por todos los actores consultados, cumple con un propósito que en sí mismo justifica la existencia y la continuidad del POyC, más allá de las vinculaciones que puedan establecerse con las trayectorias educativas de los integrantes. En esta valoración puede operar la concepción de que "la música incide en todos los aspectos que tienen que ver con el desarrollo personal y con el crecimiento del ser humano, por una cuestión obvia: hacer música requiere de esfuerzo, sensibilidad y destrezas técnicas, tres cuestiones que no son genéticas (como muchos quieren hacernos ver) sino que se educan, se aprenden" (Zanelli, s/f). Esta perspectiva se cruza con ciertas representaciones respecto del campo de la Música, desde las cuales tiende a ser considerada como "buena" y "sana" per-se, sobre todo cuando promueve el contacto con música "que eleva", sea ésta clásica o popular elaborada o cuando implica la ejecución de un instrumento sinfónico.

(...) Así que me parece que eso también, es como una influencia en lo personal más que en lo escolar. Lo escolar, bueno, las personas que van a la escuela son personas, y cuanto más ordenado tengan su interior, y la música ayuda a eso, yo lo veo más por ahí. (Directora)

.....

Y a mí la música me estuvo ayudando a estudiar un poco más, porque me daba más concentración. (...) No sé, yo empecé tocando y en la escuela iba muy mal, y de repente, me fui equilibrando con las notas, fui subiendo, o sea que me dio el apoyo. (...) Sí, me ayudó a ordenarme más. Y como necesito mucha concentración allá, la puedo aplicar acá, en el colegio, también. (Estudiante/participante)

Al mismo tiempo hay que señalar que, casi sin excepción, en los CyO se realizan tareas o se asume una actitud de "seguimiento" de la marcha de los estudios escolares. No sólo se estimula a los adolescentes sino que, en alguna medida, se les exige un mejor rendimiento, bajo la idea de que "si lo logra en la Orquesta, también tiene que irle bien en la escuela", inclusive bajo el criterio de que la permanencia en el Coro o en la Orquesta debe sujetarse al sostenimiento y avance en la escolaridad. Cuestión en la cual los profesores por momentos se alían con los padres y en otros, median para evitar que los adolescentes queden excluidos del proyecto como resultado de los "castigos" recibidos por bajo rendimiento escolar.

Por otra parte, es de destacar que para algunos jóvenes la posibilidad de ir diseñando un proyecto personal a partir de estas nuevas experiencias parece estimular de alguna manera el esfuerzo por concluir la secundaria. En este contexto de significaciones, domina la idea de que la integración a estos ensambles produce "cambios" muy significativos en los participantes. Los integrantes adquieren

hábitos relativos a una disciplina de trabajo, concentración, silencio, escucha y espera. También la idea de progresión y planificación, así como asocian esfuerzo personal y rendimiento; nociones de orden y autoridad “no arbitraria” que se justifican en la tarea.

Decodificar la partitura y, al mismo tiempo, trasladarlo a lo motriz y demás; o sea, es una técnica o una disciplina que implica una constancia en el estudio, pero la misma está retribuida por un goce estético. Entonces, esa disciplina, y al mismo tiempo esa estimulación musical, yo la veo directamente influyente sobre la biografía escolar de todos los chicos. (Profesor/a)

.....

(...) Te tenés que concentrar mucho para sacar algún tema, y por ahí estudiando, medio que es lo mismo. (Estudiante/participante)

Estos aprendizajes se combinan con el desarrollo de otra serie de capacidades asociadas a la dimensión grupal de la enseñanza: confianza en sí mismo, posibilidad de expresarse, de establecer vínculos solidarios, de cuidado y de afecto con pares y adultos, así como de formar parte de un proyecto colectivo que da sentido a los procesos y logros individuales, entre otros. Se trata, mayormente, de capacidades atribuidas a ciertos rasgos del dispositivo pedagógico de los ensambles y contrapuestos a la experiencia escolar, pero que resultarían claramente transferibles al desempeño académico.

Entonces, el profesor le hacía ver la importancia de que puedan ir creciendo tanto culturalmente...; les va a ayudar en la Orquesta si ellos siguen adquiriendo acá en la escuela. El profesor nos decía: “el hecho de que él tenga un ritmo de trabajo con cosas de la Orquesta...”, que él lo hacía, y yo, realmente..., yo me he quedado muy sorprendida, porque nunca he creído que él tenía la capacidad para..., para asimilar tan rápido cosas; ha aprendido bastante rápido. (...) Tal es así que en el anteaño pasado se ha llevado varias materias, y nosotros le decíamos: “Bueno, ahí te vas a quedar, porque...”. Y no, él se ha..., él ha logrado rendirlas todas. Todas las materias. (Madre/padre de participante)

.....

Después, en cuanto a los chicos que se ha captado, es muy variada la Orquesta; es muy variada en cuanto a su constitución social, y también en cuanto a su..., a los tipos de chicos que la componen, y eso me parece muy rico. Desde el punto de vista como ser de los trayectos académicos, hay chicos que..., que han sido muy destacados en la escuela, y chicos que han sido... siempre muy..., digamos, que les ha costado mucho, o bien que no encajaban nunca con la escuela. Y creo que en las dos..., en los dos casos, ha sido positiva. La Orquesta es totalmente –esto dicho también un poco por los profesores de... los espacios curriculares. (Directora)

.....

Yo he notado que los vuelve como más solidarios, que entre ellos mismos se van ayudando. No existe esa cosa de la competencia; ésa es otra diferencia con la orquesta profesional. En la orquesta profesional, es a ver quién se equivoca; acá al que se equivoca se le da una mano, entre ellos mismos, cuando... Se empiezan a sentir útiles, empiezan a sentir que su trabajo vale, que su trabajo sirve; que les sirve a ellos y le sirve al grupo. O sea, un clarinete que suena bien hace que la Orquesta suene bien; es mucho. Me da piel de gallina. (Directora)

Este conjunto de habilidades se transfiere, desde la perspectiva de distintos actores, a los procesos de escolarización de los integrantes de la Orquesta y el Coro permitiéndoles experimentarse como sujetos de aprendizaje en un registro que no es el escolar (y que a veces lo contradice), colocándolos en mejores condiciones para transitar tanto las actividades académicas como los procesos de integración grupal. Excepcionalmente, se refieren aportes de este tipo específicamente vinculados con una mejora en el rendimiento escolar en la asignatura Matemática (aun cuando supuestas investigaciones habrían “demostrado” esta incidencia) y, en menor medida, sobre Lengua, en asociación con el trabajo que se realiza sobre las letras de las canciones y con la dimensión expresiva del canto.

Por otro lado, la experiencia de incorporar un Coro o una Orquesta puede “hacer mejor a la escuela” en el sentido de otorgarle mayor visibilidad en la localidad y más allá de ella y de ofrecer esta experiencia cultural a sectores sociales que habitualmente no acceden. Por otra parte, favorece en alguna

medida la vinculación de los estudiantes con la institución, en términos de lograr un mayor “afecto”. Esto último, en clara alusión a ciertos rasgos de hostilidad y descalificación atribuidos a los vínculos que entablan en las escuelas secundarias adultos y adolescentes y estos últimos entre sí.

Pone a los chicos en una situación mejor, con sus pares, porque el Coro enseguida arma una red inter-grados, donde conviven distintas edades. Eso mejora, ahí algo pasa. Además, se apropian un poco de la escuela. En los momentos en que no hay nadie, la escuela es de ellos, la escuela física... pero, bueno, supongo que tiene algún correlato; como si hubiera un poquito más de cariño ahí. (...) El objetivo éste de vincular a los chicos con la escuela de una manera un poco más afectiva... También es ir a la escuela en momentos donde no hay que ir a la escuela... (Coordinación nacional del POyC)

En un sentido convergente, suele señalarse que las Orquestas y los Coros realizan un aporte no menor: los adolescentes “*pasan más tiempo en la escuela*” y, por lo tanto, según se argumenta, disminuye el riesgo a los peligros que entraña la calle y las “*juntas traviesas*” (al decir de los propios estudiantes), al tiempo que les aporta una actividad relevante en términos de un “*proyecto*” de trabajo y de vida.

Que haya más proyectos que sean benéficos para los chicos, y para esos chicos que andan en la calle, o que se meten en cosas que no son... Claro, estaría bueno que el Gobierno aporte más actividades para los chicos, extra, digamos, para que sean mejores personas, y que puedan tener un sueño: “Esto voy a hacer el día de mañana”, qué sé yo... (Estudiante/participante)

Finalmente, respecto de las contribuciones del POyC a la igualdad educativa, aunque la posibilidad de incluirse resulte abierta a “*todos*”, también debe señalarse, que la convocatoria a adolescentes des-escolarizados o su acercamiento espontáneo, no tiene la fuerza de una premisa para los responsables de los ensambles. La incorporación de estos jóvenes sólo se verifica en situaciones excepcionales, frecuentemente invocadas en términos de “*casos*”. En estas ocasiones el Programa oficia de nexo con distintas ofertas educativas, orientando al joven hacia aquella que se presente como más adecuada a su realidad e incluso, estableciendo su inscripción y continuidad como “*condición*” para el ingreso y permanencia en el ensamble.

O sea, él me parece que se imagina – su papá es panadero, la mamá, empleada doméstica – me parece que él se imagina tocando el violín, que es seleccionado para esto, para lo otro. Entonces, esa persona volvió al secundario, aunque sea en el Plan FinEs, por el violín, no porque el secundario le llamaba la atención; por el violín y porque nosotros le pusimos los puntos, también, decirle: “Mirá, ¿sabés qué? No vengas más si no vas a la escuela”, ¿viste?, tuvimos que llegar a decirle eso, con todo el dolor del alma, porque evidentemente no es una persona para no venir a la Orquesta, ¿no?, es el primero que está siempre (...).... (Profesor/a)

Esta constatación relativizaría el propósito del POyC de “vincular con la escuela a los jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo” (ME-DNPS, 2013). Las prácticas tampoco dan la pauta de una convocatoria, acordada con las escuelas, dirigida a aquellos estudiantes cuyos procesos de escolarización resultan más complejos. Refuerza esta afirmación el hecho de que todos los jóvenes entrevistados en la investigación que da base a este artículo dieron cuenta de ser mayormente “*buenos estudiantes*” y, casi sin excepción, de tener planes de finalizar la escuela secundaria y continuar estudiando y/o trabajando en distintas áreas.

Tenemos el caso de un chico súper humilde... no hablaba. Es más grande, no sé si terminó o no el secundario, no está estudiando. Nos dijo: “yo pensé que no me iban a aceptar... me siento cómodo”. (Profesor/a)

.....
Sí. Nosotros tenemos varios chicos que...; yo tengo claro un ejemplo de una chica que dejó de estudiar el año pasado, y que ahora está haciendo el Nocturno, porque..., o sea, nosotros

no le exigimos, pero sí le dijimos: “el proyecto, el Programa de Orquestas es para chicos que están escolarizados”. “¿Cuántos años tenés? ¿Qué es lo que vas a hacer?”. Entonces, con el profe fuimos averiguando. También tenemos otros chicos que no están..., que terminaron el Secundario y no están estudiando nada, y que están dentro de la Orquesta porque no tienen la posibilidad de ir a estudiar una carrera, ¿sí? Son cuatro o cinco chicos que están en esa condición, pero como son los más grandes... (Asistente Pedagógico/a)

Se trata de una problemática que confronta esta estrategia socioeducativa con la complejidad que suponen los procesos de reescolarización, en tanto ponen en juego la capacidad de las escuelas (y de otras áreas gubernamentales) de interpelar sus propias prácticas pedagógicas en el abordaje de las cuestiones vinculadas con trayectorias escolares, condiciones de vida y capitales previos de los estudiantes, que no se ajustan a las expectativas clásicas de la educación secundaria.

3.5. Algunos interrogantes respecto de la participación igualitaria en el Programa

En un marco de amplio reconocimiento de la ampliación del acceso a derechos educativos y culturales que produce el Programa, de todas formas subsisten entre los adultos a cargo algunos interrogantes respecto del alcance que pueda tener su difusión en los territorios más segregados y su capacidad de convocatoria a los adolescentes que padecen una mayor vulnerabilidad social. La postura mayoritaria coincide en sostener que los procesos formativos de las Orquestas y los Coros parecen requerir de un mínimo de sistematicidad y continuidad en la asistencia y en el estudio, que las pautas de inestabilidad que signan la vida cotidiana de los sectores subalternos dificultan⁴⁸.

Si bien se trata de un tema sobre el cual parece haber poca discusión al interior del Programa, algunos actores establecen vinculaciones entre los procesos de diferenciación y estigmatización social y el hecho de que estos adolescentes no se representen a sí mismos como potenciales miembros de los ensambles. Es decir, no se “atreven a pensarse en” o “no se imaginan en” estos ámbitos ajenos a sus universos culturales: asumen que esos “instrumentos que brillan” o esos espacios de ensayo cuidados no les están destinados como grupo social subalterno y esgrimen argumentaciones que los descalifican como un ámbito “careta”, “cursi”, o poniendo a jugar estereotipos que oponen la masculinidad y el canto coral o la ejecución de instrumentos sinfónicos. Cabría, pues, interrogarse y abrir el diálogo entre los integrantes del POyC sobre esta meta, analizando su pertinencia y sus posibilidades de hacerla efectiva.

(...) Nosotros, por ahí, a los pibes que incluimos en el programa (se trata de un programa social) son pibes que les cuesta con el otro, digamos...; o sea, ir a un Centro Cultural, que es un lugar hermoso, hay cuadros... No se ven en ese lugar, no se ven tocando un instrumento que brilla... (risas). A ver, es una realidad. Ellos..., ¿viste? a veces se bañan, a veces no se bañan, ¡qué van a ir ahí! La coordinadora de la Orquesta, bueno, ella..., o sea, siempre... “si hay chicos, traelos acá”. Y ahí vamos. Hay un pibe que está yendo a Órgano, pero, va a otro lugar..., vamos a ver si en algún momento lo podemos enganchar ahí. Hay una piba que va a Guitarra, pero va al taller de Guitarra que está ahí... Van como con una mirada de autoexclusión a esos lugares, como diciendo... Están tan estigmatizados, que también es ésta la verdad... como que: “Yo..., ¿qué voy a hacer ahí yo?”. “Con este apellido”. Y la orquesta, a ver, históricamente... – ahora porque se está instalando a nivel social, educativo, comunitario – siempre fue algo que estaba allá. Una orquesta..., ir a ver a una orquesta no era para cualquiera.

⁴⁸ Otra investigación realizada entre 2007 y 2008 por Gabriela Wald (Universidad de Buenos Aires - Argentina)- aborda la Orquesta Juvenil del Sur, gestionada en el barrio de Barracas por el Ministerio de Cultura porteño, y la Orquesta Juvenil de villa Lugano, gestionada por el Ministerio de Educación del mismo gobierno. Realizada en las Orquestas de la CABA, concluye en una dirección coincidente, que “sostener la participación en las orquestas requiere de ciertas condiciones, con frecuencia no disponibles para la población destinataria de estas acciones: es necesario un acompañamiento por parte de los padres () para que puedan dedicar su tiempo al estudio de la música; es preciso que los participantes puedan lograr cierto estado de concentración para tocar un instrumento o leer música; es también central que los sentidos y prácticas cotidianas de esos jóvenes no se contradigan con la actividad que la orquesta propone (por ejemplo, que su marco de referencia no asocie la práctica orquestal con falta de masculinidad, cosa que muchos informantes comentaron haber recibido de vecinos o compañeros del colegio)”. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34393/Documento_completo.pdf?sequence=1

(...) Sí, porque aparte hay pibes muy humildes en la Orquesta. Y es verdad, también, que la Orquesta, por ahí, estaría bueno que organice... (...) Que pudiera ir a los barrios a tocar un día... que pudiera salir... Y por ahí no está saliendo. Va a lugares específicos: o a una escuela o a un encuentro en (la capital de la provincia), o viaja a algún lado. A ver, ir a un barrio... embarrarse las patas, ir a un barrio. Ahí, meterse ahí, ¿me entendés? No importa que haya que tocar en una vereda... Bueno, lo que pasa es que a la plaza del pueblo por ahí no llega todo el mundo... está bien en el centro. Y tocar en un barrio le significa a un pibe: "¿Tocaste alguna vez un clarinete? Vení, tocalo con la mano...". (Referente de un programa social)

Yo creo que se dan como los dos casos. Hay chicos que, por ejemplo, no están insertados en la escuela y que vienen a golpear la puerta y entran, y hay otros que yo creo que no, porque..., por razones obvias. Yo creo que hay chicos que no se atreven a pensarse acá, que creen que no... (Profesor/a)

Nosotros tenemos chicos de barrios muy alejados, que tienen una condición de vida muy humilde, y que han participado de la Orquesta como..., como uno más, digamos. Acá, no es que no se note, se nota, pero... no se hace la diferencia. Yo te digo que el 50% de la Orquesta nunca se imaginó que su hijo podía tomar clases, porque no tenían la posibilidad, o directamente no se imaginan... (Profesor/a)

En general, lo que necesitamos hacer –creo – para que sea más de rescate, es apuntar a chicos un poco más chicos, y salir medio a buscarlos. Porque yo creo que el chico que está en una problemática muy, muy jodida... no se va a acercar al Coro..., o son los menos. Hemos tenido los menos, por ejemplo, de los chicos que sabíamos que tenían un problema de alcohol, y no sé de drogas, pero se sabía que estaba más en esa..., y que se acercó y viene y, bueno..., bárbaro. Pero, en general, me da la sensación de que los chicos que están acá... en algún punto es como que ya zafaron; yo tengo esa sensación: que el que se acercó al Coro a los quince o dieciséis, como que ya zafó. (Profesor/a)

Aún dejando de lado el impacto de situaciones de vulnerabilidad social aguda, instalar y hacer funcionar un Coro o una Orquesta en las condiciones establecidas por el Programa plantea ciertos requerimientos que podrían operar como condiciones internas que refuerzan la segregación de territorios, grupos o sujetos. En este sentido los requerimientos de espacios, de perfiles docentes y de insumos adecuados⁴⁹, la accesibilidad geográfica y otros factores eventualmente sesgan la selección de escuelas hacia áreas urbanas o céntricas, o bien de localidades más provistas, una decisión que suele quedar en manos de las jurisdicciones y de los municipios convenientes.

A la vez, para los adolescentes, acceder y sostener la participación en esta propuesta socioeducativa plantea ciertas condiciones: disponer del tiempo para dedicarle a las clases, ensayos y prácticas y resolver el traslado hasta la sede. El cumplimiento de estos requerimientos se encuentra sujeto a la necesidad o no de trabajar y/o asumir otras responsabilidades familiares o adultas, al apoyo u oposición del grupo familiar, a la existencia de medios de transporte, el costo y la posibilidad de solventarlos. Entre otras cosas, también a las condiciones de seguridad para salir o retornar al barrio de residencia en los horarios vespertinos o nocturnos de los ensayos y, eventualmente, a contar con el acompañamiento adulto. En este punto, en algún sentido, en el marco de "la premisa del trabajo inclusivo", la "igualdad de oportunidades" que plantea el diseño del Programa se procesa y relativiza condicionada por la "desigualdad de posiciones" (Dubet, 2011) que rige la estructura social.

Hay chicos que vienen simplemente a Instrumento y no vienen a Lenguaje. Igual, generalmente, son cosas que van charlando; o sea, que te dicen: "No tengo para el colectivo" o "Me

⁴⁹ A pesar de que los ensambles están, en general, provistos de los instrumentos e insumos necesarios para su funcionamiento, los relevamientos realizados plantean que no deja de constituir un pendiente para la gestión la resolución de faltantes que no pueden solventar los presupuestos que se otorgan para este fin o que no pueden operativizarse localmente ya sea por falta de luthiers, de insumos (instrumentos, repuestos y accesorios) o por los mayores costos que estos registran en las localidades del interior del país.

queda muy lejos" o "Mi mamá no me puede traer" o..., pero sí, sí pasa, pero no que dejen de venir totalmente. O sea, si dejan de venir, es..., ya es por otra cuestión. (...) Hay algunos que ya avanzan mucho y otros que podrían avanzar más, pero, también: "No, profe, no puedo venir, tengo que ir a trabajar". (Directora)

.....
Es que nosotros hemos tomado siempre la premisa del trabajo inclusivo. Entonces, tenés que incluir a todos: al que tiene condiciones, al que no tiene condiciones, al que le regalaban el instrumento porque justo tenía un tío que le han sobrado quinientos pesos y le pudo comprar un violín, al que no tiene el instrumento; al que lo puede llevar a la casa para practicar, al que no puede porque vive en una zona horrible y por miedo a que le roben lo deja al instrumento acá, y no le queda otra que venir y practicar en la escuela. Entonces, eso también influye mucho en la velocidad de avance de los chicos, pero, incluso para el que no puede avanzar rápido, hay posibilidades. (Profesora)

.....
Hacemos un esfuerzo, nosotros vivimos en el Barrio X, estamos alejados de acá, de la ciudad. Y, la verdad que al principio costó un montón porque no había colectivo todavía, así que yo tenía que venir caminando y me volvía en taxi. Nosotros estamos a 5 kilómetros de la ciudad, son 50 cuadras. (...) Y bueno, ahí fuimos peleándola. A nosotros siempre nos costó el tema del transporte, porque allá todavía no había transporte. Y bueno, hablando con el Coordinador de la Orquesta – yo, después, también hago trabajo social en el barrio – por medio de las asociaciones que hay en el barrio, ahí fuimos consiguiendo un par de cosas. Al principio ¿viste que acá subsidian, por ahí, transportes para escolares? (Padre/madre de participante)

En otros casos, las restricciones para acceder a estas experiencias formativas derivan del propio Programa. En las Orquestas, a diferencia de los Coros, las limitaciones para dar cabida a todos, atendiendo a la cantidad de instrumentos disponibles y de profesores para desdoblar grupos numerosos, conducen a engrosar "listas de espera"⁵⁰. En estas circunstancias, disponer de un nivel de ingresos que permita comprar el propio instrumento y del apoyo familiar para "invertir" en ello, puede significar acceder a una vacante, sin tener que esperar a que se "libere" un instrumento.

- Claro, los profesores son pocos, y habían pedido más profesores, porque hay muchos chicos que están esperando. Pero, ¿qué pasa? La verdad, como yo le digo..., yo también fui y compré el violín, porque ella se anotó diciendo que ya tenía violín... (Padre/madre de participante 1)
- Nos andábamos empujando a ver quién ganaba el violín. (risas) (Padre/madre de participante 2)
- En la Ciudad era impresionante; o sea, no digo: "Uh...", pero había mucha gente que estaba comprando violines, pensando, ¿no es cierto? que, bueno, dentro de tres meses, su hijo... (Padre/madre de participante 3)

.....
(...) Creo que es accesible para todos. Lo que sí a nosotros nos limitó un poco fue el hecho de la cantidad de instrumentos. Yo tengo listas de...; tengo una lista de 110 chicos de Violín, después la otra lista de 50, y la otra lista de 60, y la otra lista..., y se siguen inscribiendo, o sea que hay una cantidad enorme de chicos que quieren entrar. (Directora)

.....
Yo te digo, mis hijos, sería éste el 6° año, creo, que están, y recién ahora le pude comprar el chelo al chelista. Mi marido se jubiló por invalidez y usamos el retroactivo para comprar el chelo. Y de los otros, ya lo tenía. Porque mi hija, con su trabajo, se compró la trompeta. Y al más chiquito le compramos la viola entre la madrina y yo en un cumpleaños. Y bueno,

⁵⁰ En algunos casos, estas "listas de espera" darían lugar, de contarse con los recursos necesarios, a la conformación de una o incluso dos nuevas Orquestas en la misma localidad, calculando una capacidad máxima de un centenar de integrantes por cada una.

recién al chelista le pude comprar el chelo. Y vos decís... me salió 4000 pesos. Y yo digo... no tengo gas en mi casa, y podría haber puesto el gas. Y fui y le compré un chelo. No sé si deliré un poco, pero... (risas), pero yo, viendo que él avanza, yo siempre les digo a ellos: "En cuanto yo los veo avanzar a ustedes, yo invierto en ustedes". En la escuela, igual, eh; lo que necesiten tienen. Y digo: "Bueno, yo, para mí, es una inversión para ustedes, para el futuro de ustedes". (Padre/madre de participante)

Las situaciones mencionadas ponen en entredicho, en alguna medida, las condiciones de acceso y participación igualitaria que plantea el Programa. A su vez, la mayor o menor disponibilidad o resistencia de la escuela para incorporar a jóvenes que no son sus alumnos o que no se encuentran escolarizados incide a la hora de favorecer la participación en los ensambles, al igual que en otras iniciativas socioeducativas.

Una cuestión relevante en relación con este tema es la forma en que se suelen tramitar las situaciones por las cuales algunos integrantes dejan de asistir al ensamble. Aunque esto ocurra con mayor frecuencia en los Coros, donde cierta rotación o intermitencia de la participación resulta más habitual, también las Orquestas lo experimentan. Mayormente es el asistente o el director del ensamble quienes llevan un registro de estos movimientos y tratan de explicarlos. Aunque en ocasiones se naturalice el alejamiento atribuyéndolo a una pérdida de "interés" por parte del adolescente, también puede ser motivo de interpelación al dispositivo pedagógico en el sentido de intentar detectar qué "no se hizo bien" para movilizar ese interés en el momento apropiado o incluso leer este fenómeno, desde una perspectiva más estructural, como expresión de la desigualdad social.

Después, bueno, han quedado en el camino muchos chicos que no les hemos podido dar respuesta, y que por ahí otro tipo de mirada desde la dirección... Pero bueno, uno hace lo que va pudiendo y trata de mejorar eso. Pero sí, yo recuerdo muchos chicos que han pasado por la Orquesta un tiempito, y por ahí..., bueno...; digamos, no estoy diciendo que sea obligatorio que a los chicos les guste eso y está todo bien, pero... hay chicos que veo que les hubiese hecho muy bien, y bueno..., no se pudo enganchar con el proyecto. Pero, bueno, eso es..., eso es natural, que sea así. Esto es distinto que la dinámica del Conservatorio: empieza la clase, viene el pibe..., y se enganchó, y además tiene buena conciencia rítmica, buena conciencia melódica..., agarró, digamos, ya le enganchó a la boquilla, adelante con él, vamos. Viene otro que le cuesta..., o que es despelotado, o que..., y no se piensa, digamos. Bueno, y no se piensa, porque por ahí no es el ámbito, pero... -o, por lo menos, no es el ámbito específico - pero acá sí. No se piensa que le puede hacer bien tener un logro... que, desde el punto de vista profesional, puede ser muy pequeño, o quizás insignificante, pero desde el punto de vista humano, para él puede tener un rédito extraordinario. (Directora)

4. Reflexiones finales

En un artículo anterior que presentaba los resultados de la primera etapa de la investigación referida a "Las contribuciones de las políticas socioeducativas a las escuelas secundarias: potencialidades y

desafíos”⁵¹ (a cuya segunda etapa refiere este texto) señalábamos que “una de las contribuciones centrales que se reconoce a los PRSE, en relación con el avance hacia la igualdad educativa, es que constituyen procesos formativos valorados por su calidad y que favorecen el acceso de los estudiantes a aprendizajes y bienes culturales no disponibles para ellos, en función de la posición subalterna que ocupan en la estructura social” (Finnegan, Serulnikov, 2015). Asimismo, se afirmaba que las propuestas socioeducativas tendían a cubrir la ausencia de ofertas educativas, culturales, recreativas o deportivas en las áreas de influencia de las escuelas secundarias (algunas de las cuales fueron abordadas por este Estudio) y generaban, para los adolescentes y jóvenes de sectores populares, la posibilidad de acceder a este tipo de actividades.

En consonancia con esos hallazgos, es posible afirmar, en primera instancia, que el Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario constituye un aporte a la igualdad educativa en tanto da lugar a procesos formativos de una significativa densidad y ofrece oportunidades de protagonizar experiencias educativas (en contextos de enseñanza novedosos) y de apropiarse de producciones culturales (objetos, obras, lenguajes artístico y comunicativo general) pertenecientes a un circuito altamente selectivo y generalmente reservado a los centros urbanos.

Las Orquestas y Coros del Programa son significados como ámbitos claramente formativos. Más aún, son percibidos tanto por sus participantes como por los actores de las escuelas sede, como “*escuelas de música*” o “*academias*” dotadas de un equipo docente, una conducción, una figura de asistencia pedagógica, una currícula precisa, un financiamiento que aporta cargos docentes, instrumentos, presupuesto para viajes y encuentros, entre otros rasgos que aluden a la “*institucionalidad*” de las propuestas. En síntesis estos espacios socioeducativos son representados con una densidad que contrasta con muchas de las propuestas implementadas en el nivel secundario.

Al mismo tiempo no puede dejar de señalarse que, en tanto política del ME nacional, su despliegue se encuentra en cierto sentido condicionado por las decisiones que, en cada caso, las jurisdicciones o los municipios convenientes adoptan en su apropiación local (Ezpeleta, 2004), comprendidos también los recursos con que complementan o no el aporte nacional. En este punto, los actores consultados manifiestan mayormente estar en presencia de una política “*seria*”, en la que se recorta: un Ministerio Nacional que “*responde*”, eventualmente un Municipio que “*toma la posta*” para resolver cuestiones administrativas y el nivel provincial con un involucramiento variable (según se trate de uno u otro caso estudiado). Indudablemente la diversidad de situaciones institucionales que presentan las áreas de políticas socioeducativas y las coordinaciones del propio POyC en las distintas jurisdicciones incide en la apropiación del Programa. Particularmente, cuando se acoplan ciertas debilidades del compromiso jurisdiccional con esta iniciativa, con la consideración de sus actores respecto de su carácter de “*programa*”, el resultado es una percepción de riesgo (más o menos inminente) en la continuidad de los ensambles. Riesgo que es leído desde la valoración de la propuesta y, al mismo tiempo, tomando nota de la complejidad y la fuerte inversión que requiere el sostenimiento de dispositivos de este tipo.

Asimismo, un factor crucial tanto para la viabilidad de instalar este dispositivo como para las modalidades que adquiere la institucionalización del Programa refiere al desarrollo de la actividad musical en cada provincia y municipio. Específicamente, el POyC se reconfigura según la mayor o menor disponibilidad y accesibilidad de otras ofertas de formación musical, incluidas las académicas y según la singular dinámica -local jurisdiccional y regional- de producción y circulación de artistas y obras musicales, alentada por políticas culturales y por el grado de demanda de acceso a estos procesos y bienes por parte de los diversos sectores de la sociedad local. En este contexto, el Programa se ve interpelado en su formato por estas condiciones diversas de apropiación y es percibido como una propuesta flexible para dar respuesta a estas diferencias y, en ocasiones, “*compensar*” disparidades.

En relación con las finalidades formativas que plantea, el desarrollo del Programa en el territorio nacional resignifica la pedagogía de “*El Sistema*” venezolano, en una perspectiva conceptual y práctica

⁵¹ Serie La Educación en Debate. Documentos de la DINIECE N° 15 – Ministerio de Educación – Presidencia de la NACIÓN – Buenos Aires, octubre de 2014.

que hace eje en el derecho a la cultura y discute con enfoques civilizatorios, redentores o de control de poblaciones “jóvenes y pobres” asociadas al “riesgo”. En la experiencia recorrida, el POyC parece haber profundizado los criterios claves que se imprimieron a la propuesta originalmente diseñada en nuestro país: participación irrestricta, enseñanza musical basada en un “modelo colectivo”, democratización del acceso a experiencias educativas y culturales rigurosas y de calidad y orientación no centrada en formar profesionales de la Música.

En este sentido, puede afirmarse que existe un amplio consenso en que los Coros y las Orquestas del Programa se encuentran efectivamente abiertos a todos los adolescentes y jóvenes que quieran incorporarse, independientemente de sus habilidades, formación o experiencias previas con la música. Este criterio traduce una ruptura con los enfoques clásicos de la educación musical basados en la detección de aptitudes individuales, bajo la preeminencia del “talento”. Así, no se apunta a obtener “virtuosos” sino a desarrollar procesos de formación musical “inclusivos”, progresivos, “de calidad” y “exigentes”, en conjuntos musicales que se proponen “sonar cada vez mejor”.

Por otro lado, la opción por fundar las prácticas pedagógicas en un “modelo colectivo de enseñanza musical” (ME-DNPS, 2014) así como en la ejecución del instrumento o la participación en los ensayos orquestales y en los corales desde el mismo ingreso a la actividad, constituyen criterios planteados como principios básicos desde el diseño del Programa y son sostenidos en la práctica con convicción por parte de los directores y profesores de los ensambles. No se trata de una cuestión menor, si se contrastan estos principios con los que guían las propuestas de enseñanza académica experimentadas por estos actores en sus recorridos formativos por conservatorios y escuelas de música.

Sostener premisas e incluso haber ido consolidándolas a lo largo de una década o más de desarrollo, implica en la práctica de una mayoría de profesores y directores del Programa, haber tenido o tener que revisar y modular pedagógicamente los mandatos fundacionales de su formación musical. La “didáctica” de las clases adquiere consistencia en el encuentro entre la formación recibida en la formación de base, en sus revisiones y en las nuevas concepciones adquiridas en el diálogo que se abre entre las experiencias de las capacitaciones previstas por el POyC y aquellas que producen las exploraciones que ponen en marcha equipos y profesores en los ensambles. En este recorrido no son pocos los docentes que superan ciertas anticipaciones negativas respecto de la efectividad del dispositivo pedagógico propuesto por el Programa, a medida que experimentan en la práctica las potencialidades que tienen estos espacios para generar aprendizajes.

Justamente, una caracterización ampliamente reconocida y difundida del POyC y que resulta crucial en relación con sus posibilidades de contribuir a la igualdad educativa y a la democratización cultural, es la “calidad” de las experiencias educativas que produce. Más adelante vincularemos esta afirmación con otras dimensiones del desarrollo del Programa. Por ahora diremos que, en relación con las experiencias de la formación en servicio de sus docentes/músicos, la dimensión del trabajo en equipo docente prevista en su diseño resulta determinante en términos de las búsquedas pedagógicas aludidas. Algunos ensambles logran reservar un horario específico de reunión para el equipo, otros deciden suspender esporádicamente las clases para discutir ciertas situaciones nodales y otros limitan los intercambios al “uno a uno” con su director, entre otras opciones.

En este punto cabe mencionar que las condiciones de contratación previstas para el Programa, caracterizadas como de una relativa “precariedad” (en varios aspectos) sumada a la configuración que en general tienen los puestos de trabajo de los músicos, no resultan estimulantes de un funcionamiento colectivo de mayor intensidad. Paradójicamente, también interfieren en la continuidad de los equipos, siendo ésta una política que invierte fuertemente en una capacitación continua con eje en un enfoque pedagógico que no se “aprende” en los conservatorios y que apuesta a la creciente institucionalización de Coros y Orquestas que funcionan en la medida en que se sostengan en el tiempo.

Otro hallazgo de esta investigación conduce a afirmar que al tránsito de los jóvenes participantes por un Coro o una Orquesta, mayoritariamente se le atribuye la producción de cambios subjetivos relevantes. Principalmente, los adolescentes logran posicionarse de manera productiva como aprendices, cambiar el modo de relacionarse con el conocimiento de una disciplina, con sus capacidades

como sujetos de aprendizaje, con los desafíos que propone el aprendizaje reglado y cierta disciplina estricta que por momentos es necesario sostener, así como ampliar los códigos para vincularse con sus pares y con los profesores, la responsabilidad que asumen en los procesos de trabajo individuales y grupales y en el cuidado de instrumentos, partituras y otros objetos que les provee el Programa.

Como consecuencia de estas experiencias formativas, los jóvenes participantes del Programa logran desempeños por ellos impensados que ponen en cuestión perspectivas que reciben de los adultos, miradas que los construyen como sujetos de carencia por su condición de adolescentes y su origen social subalterno. En este marco, dan cuenta de proyectos a futuro vinculados con diversas disciplinas formativas y campos laborales, que atribuyen, entre otros factores, a cierto “descubrimiento” de sus posibilidades como sujetos de conocimiento y aprendizaje que este proceso formativo habilita. También, aunque estrictamente no sea un propósito del Programa despertar “vocaciones” de formación profesional en el campo musical, la experiencia moviliza numerosas expectativas en esta orientación.

Por otra parte, la formación en una serie de capacidades del orden de la sociabilidad y de las habilidades para establecer vínculos en el contexto de una convivencia democrática, suele asociarse a la dimensión colectiva de la enseñanza. Sin embargo, es interesante reparar en que desde algunas perspectivas de actores escolares y del mismo POyC esto es atribuido a cierto poder que tendría la música “academizada” para producir de por sí un efecto “*benéfico*” sobre las trayectorias vitales de los adolescentes.

Por otra parte, es necesario destacar que, indefectiblemente, la caracterización de los procesos de aprendizajes y los diversos logros de los integrantes de los ensambles es definido en contraposición con los procesos de escolarización en la educación secundaria. Esta construcción ya había sido relevada en la primera etapa del Estudio: cierta idea mayoritaria de que estos otros recorridos formativos son favorecidos en las propuestas socioeducativas porque éstas se rigen por una “lógica” diferente de la escolar, voluntaria o electiva, anclada en los intereses de los adolescentes, formativa pero a la vez recreativa, entre otros rasgos.

En este marco, el análisis del POyC pone de relieve un rasgo singular: los niveles de exigencia, de complejidad y de exposición de la tarea ante “otros” son significativos y la propuesta pedagógica no ahorra requerimientos de disciplina, esfuerzo, perseverancia, concentración y tolerancia a la frustración. A la vez, el Programa no da por sentado el interés de los jóvenes en la música ni en convertirse en coreutas o ejecutantes de una Orquesta. De hecho, el relevamiento da cuenta de intereses iniciales muy diversos y, en ocasiones, alternativos a la actividad principal. Antes bien, los profesores se abocan a concitar y sostener el interés en la propuesta como función de la enseñanza y requerimiento del aprendizaje.

En este sentido, el señalamiento que realiza Terigi F. (2010) respecto de lo que denomina “el relativo éxito” de las políticas de inclusión escolar desarrolladas en los últimos treinta años, adquiere una particular relevancia en el caso de este Programa, pues se apoyaría en una cantidad de condiciones pedagógicas que se destacan menos por considerarse “sofisticadas” que por cuestionar lo que la autora denomina “la homogeneidad de prácticas y resultados de la escuela común, su inflexibilidad curricular y, sobre todo, la invisibilidad en que quedan sumidos los sujetos” (citado por Finnegan F. y Serulnikov A., 2014).

Desde la perspectiva de los actores consultados, los aprendizajes sustantivos que los adolescentes van construyendo en su incorporación a un Coro o una Orquesta, son transferidos y fortalecen con distinto énfasis (en grados y por caminos ciertamente inespecíficos) los procesos de escolarización. Sin embargo, cabe señalar que si bien favorecer el ingreso, permanencia y egreso del nivel constituye un propósito central en el diseño del Programa, no suele ser objeto de intervenciones específicamente orientadas a abordarlo. Los profesores ejercen una suerte de “seguimiento” y de “estímulo” respecto de la escolaridad y se estipula que la participación en el ensamble está condicionada ineludiblemente a la continuidad de los estudios escolares. Más indirectamente, las nuevas experiencias estimulan el diseño de distintos proyectos personales actuales y futuros de los jóvenes que podrían vincularse con la decisión de completar la secundaria.

Ahora bien, desde la perspectiva de las contribuciones que realiza el Programa a los procesos de

igualación educativa (como ya se adelantó) está claramente significado como una ampliación de las oportunidades de transitar experiencias e involucrarse con procesos y objetos educativos y culturales cuyo acceso se encuentra socialmente restringido para los adolescentes y jóvenes de sectores populares. Pero además, su carácter igualitario se presenta ligado a la calidad de las actividades que se desarrollan, resultado de una propuesta de trabajo que atiende rigurosamente a la selección previa y luego a la capacitación de los directores y profesores y que problematiza el dispositivo pedagógico, incluidos sus requerimientos materiales y simbólicos.

Estas características de los procesos que tienen lugar en el POyC contradicen cierta “devaluación” de la oferta de bienes de la cultura que se presentan a los adolescentes y jóvenes, principalmente a los de los sectores populares. En términos de Zanelli, “habitualmente se devalúa eso que tenemos para mostrar y ofrecer, por suponer que al otro no le interesa, ese acto ya implica una devaluación”. Y agrega: “esa sospecha no sólo devalúa el patrimonio, sino que devalúa, en una misma operación, al sujeto (:193-194). (...) Porque el patrimonio cultural está ahí y porque existen derechos. (...) Ampliar el repertorio es mostrarle al otro que existen otras cosas, otras posibilidades” (:205).

Complementariamente, la “distribución” de bienes y experiencias culturales que opera el POyC remite a la otra dimensión de la justicia conceptualizada por Fraser (2006): el “reconocimiento”. En este sentido, se presenta una tensión que es preciso continuar trabajando al interior de los ensambles y, ocasionalmente en las escuelas secundarias sede. Referimos a cierta idea que pondera el aporte igualador del POyC en base a una subalternización de las identidades y culturas adolescentes y populares, partiendo de postular la superioridad de la música “academizada” o “cultura” y su pretendido efecto civilizatorio y redentor de unos “sujetos de carencia”.

En sintonía con lo anterior, mayormente los actores del Programa pero también algunos adultos de las escuelas, se distancian de los discursos sobre la inclusión en clave “compensatoria” y asociada a una “lógica del no-derecho”, en términos de Danani (2012). Construyen, en cambio, sentidos más centrados en la obligación del Estado de garantizar la democratización del acceso a experiencias y bienes educativos y culturales relevantes. Aunque desde esta perspectiva, participar en una Orquesta o en un Coro se plantea como una experiencia “de calidad” que debería estar al alcance de todos e incluso, universalizarse, existe a la vez coincidencia en valorar que el Programa se desarrolle en escuelas a las que asisten adolescentes de sectores populares que, por esta vía, pueden acceder a ofertas educativas generalmente onerosas y altamente selectivas.

Aunque estos criterios son conocidos y (como se dijo antes) valorados, ningún aspecto sustantivo del dispositivo pedagógico se justifica como una estrategia particularizada para adolescentes en situación de vulnerabilidad social, asociada a atributos derivados del origen social de los integrantes del Coro o la Orquesta, “justificadas en la ‘necesidad del inferior’” (Danani, 2012). En esta dirección igualitaria, el hecho de que en los ensambles convivan adolescentes y jóvenes pertenecientes a diversos estratos sociales, que los fenómenos de segregación urbana tienden a fragmentar, resulta un aporte no menor por sus implicancias formativas.

Asimismo, cuando los actores del Programa le atribuyen cierto carácter “preventivo”, mayormente prima el significado de que se ofrece una propuesta formativa convocante y seria, que tendría un cierto efecto de “sacar de la calle” a los adolescentes, en la medida en que cubriría la ausencia de otras actividades similares en sus localidades de residencia. Algunos testimonios abiertamente cuestionan los sentidos preventistas -de corte civilizatorio, redentor o de control social- con que suelen revestirse estas políticas, por considerar que se genera una “ilusión” y se opera una “simplificación” de las problemáticas sociales estructurales y complejas sobre las cuales supuestamente operaría este dispositivo, de todas formas pensado para otros propósitos. Por el contrario, desde esta perspectiva, “contener” se asocia a garantizar a los jóvenes cierto protagonismo, ofrecerles la oportunidad de mostrar sus potencialidades, expresarse venciendo situaciones de timidez y de baja estima personal, involucrándose en un proyecto artístico colectivo que algunos perciben como “propulsor” para sus vidas y sus proyectos.

Estas aproximaciones conforman una construcción compleja en la que operan, junto a muchos otros

factores y procesos, ciertas representaciones dominantes sobre los efectos “curativos” atribuidos a la música “cultura” y la proliferación de programas para jóvenes de sectores populares que apelan a la formación y a la expresión artística con un sentido civilizatorio y de control social. Se trata de significados de “contención” que asocian este concepto únicamente a la posibilidad de “asistir”, “ayudar” o “prevenir” los riesgos que amenazarían a los adolescentes (como ejemplo extremo: alejar de las drogas) y a la sociedad de ellos. Por otro, estos significados le adjudican al tránsito por estas experiencias la oportunidad para acceder a “otra forma de vida”, de por sí superior a la de su sector social de origen, desde una óptica relativamente etnocéntrica que no pone en cuestión ni la desigualdad estructural ni la descalificación de las identidades y culturas subalternas dominante.

De todas formas, aunque el Programa se plantea una convocatoria amplia, irrestricta, “abierto a todos”, resulta excepcional la presencia de adolescentes desescolarizados o que hayan retomado el secundario a partir de su ingreso al Programa, al menos en los ensambles abordados en este Estudio. Es más, tampoco parece haberse incorporado la pauta de convocar a aquellos estudiantes cuyos procesos de escolarización resultan más complejos. El hecho de que sean identificados como casos puntuales da la pauta de su excepcionalidad. En este punto, retomando la idea de Michi et al. (2009) ya presentada en este informe, el mandato de la “inclusión”, parece resignificarse en el Programa en términos de concretar al máximo las finalidades formativas que se plantea: “no es una idea de inclusión lo que los guía, más bien es la propuesta educativa que quieren llevar adelante.”

Al igual que otros Programas socioeducativos, es importante señalar que las condiciones de inestabilidad que signan la vida cotidiana de los adolescentes y jóvenes de sectores populares obstaculizan de diversos modos su participación en estas iniciativas. En el caso de las Orquestas y los Coros, estas restricciones adquieren aristas particulares, como ya se ha señalado en este texto. Los procesos de diferenciación y estigmatización social conspiran contra la participación de los adolescentes que sufren situaciones de vulnerabilidad social aguda por diversos factores, entre ellos la dificultad para pensarse a sí mismos en este tipo de propuestas o incluso para sostenerse en las exigencias y sistematicidad requeridas en estos espacios. En este sentido, la “igualdad de oportunidades” que plantea el diseño del Programa se procesa y relativiza condicionada por la “desigualdad de posiciones” (Dubet, 2011) que rige la estructura social.

Por otra parte el funcionamiento de un Coro o una Orquesta requiere de ciertas condiciones edilicias, de perfiles docentes, de accesibilidad que tienden a sesgar la localización de los ensambles, en ocasiones en desmedro de los territorios más segregados, aunque deba destacarse el esfuerzo que en algunos casos se realiza con buenos resultados. Y, en el caso de las Orquestas en especial, cabe notar que un mayor nivel de ingresos familiar puede posicionar a los jóvenes en mejores condiciones para ingresar con un instrumento musical propio, salteándose las frecuentes “listas de espera”, sobre todo cuando éstas se generan debido a la falta de instrumentos y no de vacantes para participar de los talleres.

Al cierre de este artículo es apropiado destacar que una de las contribuciones centrales al avance de la igualdad educativa del Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario es dar lugar a procesos formativos de una densidad significativa, favoreciendo el acceso de los estudiantes a experiencias, aprendizajes y bienes culturales no disponibles para ellos, en función de la posición subalterna que ocupan en la estructura social o de las posibilidades que ofrece la geografía que habitan.

Por último, si bien esta iniciativa amplía en general la oferta educativa de las escuelas secundarias y, en algunos casos, mejora las posiciones relativas que ocupan algunos establecimientos en circuitos educativos degradados, constituye un problema a continuar replanteando el lugar que las políticas educativas le asignan a éste y a otros programas socioeducativos, en el contexto de un proceso de transformación del nivel y en relación con la necesidad de interpelar la mirada sobre las trayectorias escolares que describen adolescentes y jóvenes. En este sentido, el Programa pone en tensión de diversos modos e interroga los mecanismos de diferenciación educativa, las concepciones dominantes de los estudiantes como sujetos de aprendizaje y saber, así como las prácticas de enseñanza y los vínculos pedagógicos frecuentes en las escuelas secundarias.

5. Bibliografía

AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. (Ed.) (1996) "Estudio introductorio", en: *La hechura de las políticas*, México: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editor.

BOURDIEU, Pierre (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama

DANANI, Claudia (2012) "El espacio público en su laberinto: las políticas sociales y las confrontaciones del universalismo", en: Gluz, N. y Arzate Salgado, J. (coord.) *Debates para una reconstrucción de lo público. Del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales*, Buenos Aires: UNGS / UNAM/ RIEPS.

DUBET, F. (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

EZPELETA, Justa (2004) "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación" en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol 9, N° 21, México DF.

FERREÑO, Laura (2014) "'En nombre de los otros.' Ciudadanía y políticas culturales". En: Grimson, Alejandro (comp.) *Culturas políticas y políticas culturales*. - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación de Altos Estudios Sociales.

FINNEGAN, Florencia y Pagano, Ana (2010) *Desigualdades educativas en la Argentina. Transformaciones recientes y desafíos para las políticas educativas*, Colección libros FLAPE (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas). Disponible en: <www.foro-latino.org/flape/producciones/publicaciones.htm>

FINNEGAN, Florencia y Serulnikov, Adriana (2014) *Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario Las perspectivas de los actores locales*. Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación Ministerio de Educación de la Nación. Serie "La Educación en Debate" N° 15

FRASER, N. (2006) *¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate Político-filosófico*, Madrid: Ediciones Morata.

GLUZ, Nora (2011) "Asistir en la escuela, un cambio en los sentidos de asistir a la escuela" en: Elchiry, Nora (comp.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*, Buenos Aires, NOVEDUC, Colección Ensayos y experiencias.

GRIMSON, Alejandro (2014) "Introducción. Políticas para la justicia cultural". En: Grimson, Alejandro (comp.) *Culturas políticas y políticas culturales*. - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación de Altos Estudios Sociales.

KANTOR, Débora (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires: Del Estante editorial- Serie Educación

KATZMAN, Rubén (2003) *La dimensión espacial en las políticas de superación de la pobreza urbana*, CEPAL - SERIE "Medio ambiente y desarrollo" N°59, División de Desarrollo Sostenible y Asentamientos Humanos, Santiago de Chile

KESSLER, Gabriel (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

MICHI, Norma (dir) (s/f) *Los sentidos construidos en torno a la relación entre inclusión escolar y prácticas de educación social*, ISTLYR Dir. Financiamiento INFD- Convocatoria Conocer para Incidir 2009. Ministerio de Educación de la Nación - Proyecto Número: 1022

MOLINA DEARTANO, Pablo (2008) "¿La ruta del peregrino? Los imaginarios de movilidad social ascendente de los jóvenes de sectores populares" en: Salvia, Agustín (compilador), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, Buenos Aires, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

MONTESINOS, María Paula y SINISI, Liliana (2009) "Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos", en: Cuadernos de Antropología Social N° 29, Buenos Aires, FFyL – UBA. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-75X2009000100003&script=sci_arttext

MONTESINOS, María Paula (2014) "Políticas Sociales y Educativas, entre dos épocas: Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado" en: Neufeld, M.R.; Sinisi, L. y Thisted, J.A. (Eds.); Hirsch, M. y Rúa (Comps.) *Las políticas sociales y el lugar de la educación. Notas para una reflexión sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003-2010*. Editorial Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina. (en prensa).

PAUTASSI, Laura (2010) "Políticas y derechos. Escenarios posibles" en: Pautassi, Laura (organizadora) *Perspectivas de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

REGUILLO Cruz, Rossana (2007) "Jóvenes, riesgos y desafilaciones en Latinoamérica". Entrevista realizada por Viviana Seoane en *Propuesta Educativa* N° 28, Buenos Aires, FLACSO. <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/28.pdf>

REDONDO, Patricia (2011) "Entre lo social y lo educativo. Notas sobre políticas y prácticas frente a la desigualdad" en: Elichiry, Nora (comp.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*, Buenos Aires, NOVEDUC, Colección Ensayos y experiencias.

SANTILLÁN, Laura (2007) *Trayectorias Educativas y cotidianeidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*, Tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA).

TERIGI, Flavia (2010) *La inclusión como problema de las políticas educativas. Aportes a las conclusiones del sector Educación de EUROsociAL*, Sevres, Francia.

----- (2008) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares en: Jóvenes y Docentes en el mundo de hoy" en: *III Foro Latinoamericano de Educación*. Argentina: Fundación Santillana.

THISTED, Sofía (2012) "Pasado y presente de las políticas socioeducativas", en: ME-DNPS, *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas- Seminario Interno DNPS*, Buenos Aires.

TUÑÓN, Ianina (2011) "Las oportunidades educativas frente al bicentenario. Niñez y Adolescencia en la Argentina Urbana 2010" en: Observatorio de la Deuda Social Argentina, *Barómetro de la Deuda Social de la Infancia*, Pontificia Universidad Católica Argentina. <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/boletin-educacion-11.pdf>

VILLALBA, María (2010) "La política pública de las orquestas infanto-juveniles". En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, núm. 1, enero-junio, pp. 131-149, Manizales, Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

VIVIANI, Tomás (2014) "Yo no quiero volverme tan académico. Identificaciones y fronteras en la experiencia de jóvenes músicos platenses". En: Grimson, Alejandro (comp.) *Culturas políticas y políticas*

culturales. - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación de Altos Estudios Sociales.

WALD, Gabriela (s/f) *Los usos de los programas sociales y culturales. El caso de dos orquestas juveniles de la Ciudad de Buenos Aires*, Universidad de Buenos Aires (Argentina), en línea.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34393/Documento_completo.pdf?sequence=1

ZANELLI, Marcelo "Con la Música a otra parte. Cosas que pasan (con breve entrevista)", en: *Revista La Tía*, Cuadernos de Pedagogía Rosario. Segunda época.
<http://www.revistalata.com.ar/archives/982>

Documentos oficiales

BID- "Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa II, BID 2424/OC AR-. Reglamento Operativo (2011). Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/dgufi/files/2011/08/Compilado-v2-revision-fechas-PMI.pdf> .

ME (2011) *Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional, Serie de Documentos de Apoyo para la Escuela Secundaria*, Documento 1.

ME, DNPS (2014) *Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Metas, principios y programas* (mimeo)

ME, DNPS (2013) *Apoyo y acompañamiento socioeducativo para la infancia, la adolescencia y la juventud. Cuadernillo de presentación institucional* disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109656/Cuadernillo%20Institucional%20de%20la%20DNPS.pdf?sequence=1>

Págs. Web:

<http://portales.educacion.gov.ar/dnps/orquetas-y-coros>
<http://portales.educacion.gov.ar/dgufi>
<http://fundamusical.org.ve/category/el-sistema/que-es-el-sistema/>
<http://www.sistemadeorquestas.org.ar/>
<http://www.unsam.edu.ar/oferta/carreras/363/artes/orquesta-escuela>
<http://www.nexso.org/es-es/Perfillns/in/f80608bb-9259-4d5f-a090-30f21cdee56c>
<http://www.dnpsme.net/comunicacion/>

