

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**



**LA EDUCACIÓN EN SINFONÍA POR EL PERÚ Y SU INFLUENCIA SOBRE  
LA CAPACIDAD PARA ASPIRAR DE LOS NIÑOS PARTICIPANTES**

**TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN  
ANTROPOLOGÍA**

**AUTOR**

Daniel Alfonso Calenzani Bravo

**ASESORA**

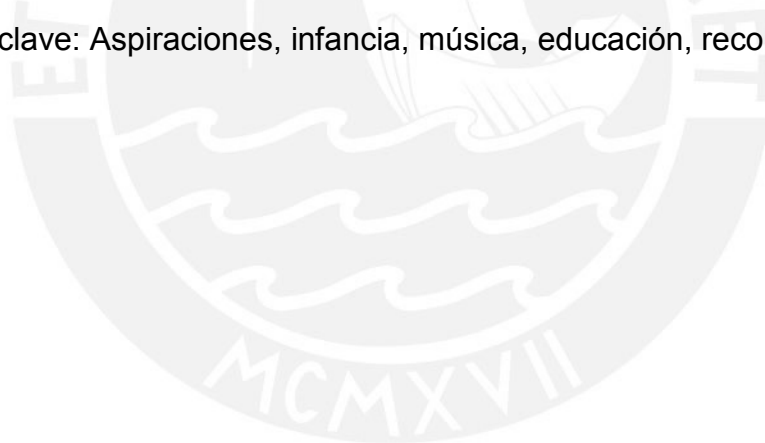
Patricia Ames Ramello

Mayo 2020

## **Resumen:**

Este trabajo se centra en comprender el efecto que puede tener el aprendizaje musical en el proceso de imaginación y planeamiento del futuro. Se toma como estudio de caso a Sinfonía por el Perú, programa social gratuito de educación musical sinfónica enfocado en niños y niñas en edad escolar, que se implementa a nivel nacional. Este caso permite interpretar los modos en los que la enseñanza de una expresión supuestamente subjetiva (la música) reproducen, a través de la disciplina, categorías de productividad y reconocimiento determinadas por el contexto. Estos aprendizajes no solo afectan cómo los beneficiarios y sus familias piensan el ahora, sino también sus formas de aspirar al futuro. Estas enseñanzas, de manera “inintencional”, orientan a los niños a desear una profesión musical, que contradice en la mayoría de casos a los futuros deseados desde los otros actores.

Palabras clave: Aspiraciones, infancia, música, educación, reconocimiento



## Índice

Introducción .....	i
Capítulo 1. Estado del Arte.....	1
1.1. Programas (peruanos) de educación artística con fines sociales...2	
1.2. El Sistema .....	7
1.3. El "efecto Sinfonía".....	15
Capítulo 2. Marco teórico .....	20
2.1. Educación.....	20
2.2. La capacidad para aspirar .....	24
2.3. Disciplina y práctica en la orquesta sinfónica .....	29
Capítulo 3. Metodología .....	33
3.1 Características de investigar con SPP .....	33
3.2. Lineamientos éticos.....	35
3.3. Técnicas para la construcción de información y cronograma .....	38
3.3.1. Observación Participante .....	38
3.3.2. Entrevista .....	41
3.3.3. Entrevista Colectiva .....	43
3.4. Universo, población y muestra .....	44
Capítulo 4. El Núcleo Enel.....	50
4.1. La locación del núcleo en el país .....	51
4.2. Los alumnos.....	58
4.3. Los adultos involucrados .....	66
4.3.1 Familiares .....	66
4.3.2 Personal de Sinfonía por el Perú.....	73
Capítulo 5. La educación en el núcleo.....	81

5.1. ¿"Un programa social antes que uno musical"?	81
5.1.1. Elencos y características	82
5.2. La música como disciplina	91
5.3. La relativa "excelencia musical"	103
Capítulo 6. El camino de las aspiraciones	110
6.1. El choque entre deseos	110
6.2. Las carreras "de verdad"	114
6.3. Los términos del reconocimiento	121
Conclusiones	137
Bibliografía	143
Anexo 1: Lineamientos éticos para trabajar con población infantil dentro del núcleo	148
Anexo 2: Ubicación del Núcleo en Lima	149
Anexo 3: Mapa del núcleo	150
Anexo 4: Guías de entrevista	151

## Introducción

Esta tesis comenzaba de manera distinta, pero desde hace unos días no puedo dejar de pensar en el impacto de la pandemia en las familias del programa Sinfonía por el Perú. La página de Facebook del programa invita mediante el “#Yomequedoencasa” a mantener el distanciamiento social, al mismo tiempo que recuerda que “#lamúsicanopuedeparar”. El aislamiento social obligatorio, medida de emergencia tomada por el poder ejecutivo para no colapsar el sistema de salud pública ante la pandemia, ha terminado por detener muchas cosas, pero no las clases de Sinfonía por el Perú (SPP). Las videoconferencias reúnen a los alumnos en clases de instrumento, e incluso logran tener invitados internacionales, muchos de origen venezolano. Me siento feliz por el potencial del programa de trabajar en la crisis, de brindar un espacio cómodo y conocido en tiempos de incertidumbre. Sin embargo, los múltiples espacios que habitan los niños, combinados con las diferentes opiniones en torno a la práctica musical que reciben, me lleva a pensar, quizás de manera poco optimista, en qué ocurre cuando se apagan esas imágenes que conforman la reunión digital. ¿De qué forma afecta el programa Sinfonía por el Perú las aspiraciones de los niños y niñas participantes?

SPP, también conocido como el sistema de orquestas juveniles e infantiles del Perú (SOJIP), o solamente como “Sinfonía”, se define a sí mismo como “un programa social gratuito de gran magnitud que, a través de la música, está transformando la realidad social de niños y jóvenes de nuestro país.”([http://www.sinfoniaporelperu.org/sinfonia\\_construccion/](http://www.sinfoniaporelperu.org/sinfonia_construccion/)). Se puede argumentar que Sinfonía por el Perú constituye lo que la sociedad considera que es “bueno” hoy en día; al ser una institución “sin fines de lucro” que recibe fondos externos para fomentar el concepto de “desarrollo”. ¿Cuál es el bien que provee la enseñanza musical? Según Jose Antonio Abreu, fundador de este modelo de enseñanza, la música puede alimentar el espíritu de las personas para generar una “armonía social”. Esta referencia no es gratuita, dado que “El Maestro”, como era apodado, fue inspiración directa para el más famoso tenor peruano

(considerado uno de los mejores de la historia), Juan Diego Flórez, al momento de crear el programa Sinfonía por el Perú.

El programa SPP funciona de manera similar a una academia de música, pero se diferencia en que es un programa gratuito aunque implica un costo organizacional bastante alto. Trabaja con niños y niñas desde los 4-5 años de edad, siendo el elenco de kínder un grupo que evoca mucha ternura. La edad de “salida” de Sinfonía, por otro lado, es más difusa. El programa de formadores, por ejemplo, expresa esta flexibilidad, teniendo a jóvenes en edad laboral (más de 18 años) como beneficiarios y docentes, una oportunidad única solo para los miembros de su orquesta más importante: “La Central”. Para agregar a la complejidad, las personas que conforman esta orquesta pueden, en muchos casos, exceder la mayoría de edad, dado que Sinfonía tiene la idea de que uno pueda continuar en el programa y desarrollarse en él, aunque este no sea su principal objetivo con sus beneficiarios. Según los promotores del programa y las madres de los beneficiarios el principal objetivo del programa es brindar “disciplina”, organización y capacidad de asumir responsabilidades, no formar músicos profesionales. Según ellos, estas habilidades son las que constituyen el rasgo “social” del programa, el desarrollo a partir del aprendizaje musical.

Veremos en el primer capítulo (Capítulo 1. Estado del Arte) que esta característica no es única de SPP, sino que existe un cierto consenso de que el aprendizaje artístico conlleva un aprendizaje en “valores” ciertamente similares. Sin embargo, el modelo original de Sinfonía, El Sistema, vincula de forma íntima estos valores a la “arquitectura” de la orquesta sinfónica, su forma y práctica. Esto tiene un grupo de problemas, dado que afirma a la música sinfónica como aquella que “sana” la sociedad, a veces de otras músicas y las culturas que las crean. El capítulo cierra con un análisis de los logros del programa; con un cuerpo teórico nacional que aún es incipiente y una evaluación que tiene muy poca consideración cualitativa en torno a un fenómeno eminentemente social. Así, el “efecto Sinfonía” se convierte en un slogan antes que una explicación causal en torno al impacto de la práctica musical en niños y niñas en una condición “vulnerable” que está constantemente replanteada.

En el segundo capítulo (Capítulo 2. Marco teórico) construiremos nuestra “caja de herramientas” teóricas para indagar en la pregunta por el aprendizaje del futuro a través de la música. Primero, explicaré las implicancias del término “educación” dentro de esta investigación, al ser un concepto que supera a la educación formal y muestra los ideales sociales a reproducir (Durkheim, 1972). Luego, explico la implicancia del concepto de “aspiraciones”, capacidad innata en los seres humanos pero que se define y desarrolla en el campo social y dibuja las posibles definiciones del futuro de las personas (Appadurai, 2013). El uso constante de la palabra en la literatura académica, a la par de en las conversaciones dentro del programa, hacen necesario teorizar en torno a la disciplina; un aprendizaje que continuamente y subjetivamente nos enseña a “producir” diferentes materias. Por último, exploro brevemente lo que significa la combinación de estas tres palabras dentro de lo que sería una orquesta sinfónica, y qué implicancias podría tener esto al momento de introducirnos en la vida de Sinfonía por el Perú.

El capítulo 3 (Capítulo 3. Metodología) explica la metodología utilizada para realizar la investigación con Sinfonía por el Perú, dentro de uno de sus núcleos<sup>1</sup> (diría yo) mejor posicionados: el núcleo Enel (Pueblo Libre). Primero explicaré algunas características particulares de trabajar con el programa de Juan Diego Flores. Esta explicación nos lleva a presentar los lineamientos éticos y reflexiones en torno al trabajo de campo con infancia, en un programa social privado como es Sinfonía por el Perú. A continuación, explico las diferentes técnicas y metodologías involucradas en la construcción de información, a la par de los procesos de planteamiento y replanteamiento de estas ante las experiencias del trabajo de campo. Por último, la metodología cierra con una caracterización gruesa sobre lo que sería el universo, población y muestra del trabajo de investigación, para lo que reviso y problematizo los datos demográficos que se presentan al programa al momento de ingresar y lo que

---

<sup>1</sup> El programa está organizado en 21 “núcleos”, 11 “módulos” y 2 talleres de luthería ubicados en diferentes distritos y regiones del país. Los núcleos son unidades de enseñanza musical que comprenden la práctica coral y sinfónica, siendo la unidad más “completa” de las 3.

significa esto al momento de pensar en los niños y niñas del núcleo Enel – Pueblo Libre.

El cuarto movimiento suele cerrar la mayoría de Sinfonías, pero en este caso el cuarto capítulo constituye recién el inicio de nuestro viaje, en la descripción y análisis en torno al Núcleo Enel y SPP. A partir de este momento toda información estará claramente permeada por las observaciones realizadas en el núcleo de Pueblo Libre, dado que inician los “hallazgos” del trabajo de campo. Este primer capítulo puede verse como una versión extendida del final del capítulo 3, ya que en primer lugar indaga y explica por la “locación” del núcleo dentro del programa; pensando en las relaciones políticas y sociales que se generan a partir de las características explicadas en la metodología. A continuación, trato de caracterizar al actor central del programa SPP, la infancia beneficiaria; esta caracterización pasa primero por las diferentes situaciones de vida en las que se han criado los niños y niñas de SPP, y luego cómo se ven estas en el núcleo Enel. Al no existir niños sin adultos, la continuación y final de este capítulo explica a los dos principales grupos de adultos involucrados en el programa y su influencia dentro del desarrollo de la vida cotidiana en el Núcleo.

En el capítulo 5 (Capítulo 5. La educación en el núcleo) explico las características y diferencias en la educación dentro del núcleo entre los distintos grupos que allí se forman. El capítulo inicia explicando la organización y funcionamiento de las clases del programa, y el énfasis en el desarrollo y producción musical. El capítulo continúa abordando cómo este enfoque productivo es consecuencia de una organización de saberes que enseñan a escuchar y expresar en términos musicales, y generan gustos y agrupaciones a partir de esto. El capítulo culmina explicando cómo este conocimiento organiza jerárquicamente a los participantes de la orquesta y enseña a obedecer, reproduciendo algunos valores de la dominación en la sociedad hegemónica.

El capítulo que culmina la exposición de hallazgos (Capítulo 6. El camino de las aspiraciones) busca explicar como influye la educación en el núcleo en lo que llamaríamos futuro, y las aspiraciones con este de los niños y niñas



participantes. Para llegar a este punto es necesario explicar los deseos con el futuro, o previsiones, que tienen los tres actores principales (niños, profesores y familias) con el programa, y cómo estos deseos a pesar de sus encuentros chocan y entran en tensión. Veremos que existen versiones muy distintas, pero con una estructura similar, de lo que constituye un “futuro ideal”, el cuál parece pasar obligatoriamente por la vía de la educación universitaria. A partir de todos estos “futuros” diferentes vertidos los niños crean uno propio, el cuál reinterpreta los deseos adultos para construir una propia versión de lo que sería lo mejor para su propio desarrollo. Finalmente, traigo el ejemplo de dos profesores del núcleo que forman parte del programa formadores para expresar cómo la experiencia musical, y por ende su influencia en la construcción del futuro, depende en gran medida de las condiciones materiales que se presentan desde el entorno para los beneficiarios.

Por último, presento las conclusiones del texto, el cierre y resumen de nuestro pequeño viaje por el programa social Sinfonía por el Perú, o mejor dicho por uno de sus núcleos de enseñanza musical, el núcleo Enel – Pueblo Libre, y las aspiraciones de los niños y niñas participantes del programa. En ellas trato de expresar cómo la educación musical y el posterior dominio de la disciplina musical implican también la interiorización de estos formatos productivos, que contradicen de manera muy íntima a la productividad puramente económica. La fuerte presencia de esta contradicción al momento en que los niños deben “salir” del núcleo, ingresar a la universidad y enfocarse en “lo profesional”, muestra que la demanda por educación artística, aunque importante, sigue siendo secundaria para un grueso de familias que reclaman estabilidad y privilegios económicos en un ambiente cada vez más individualista y privatizado. Para el futuro de los niños, esto significa una posibilidad que la revisión de teoría no consideraba, que es la apertura de un futuro no solo posible, sino que deseado e informado (claves del reconocimiento) al cuál no se puede acceder por la presión social.

## Capítulo 1. Estado del Arte

Sinfonía por el Perú es un programa de formación artística que trabaja para que mediante la instrucción gratuita puede generar un cambio en los alumnos y sus familias, generando así un cambio social positivo en la disminución de la desigualdad. Funciona como un proyecto social privado tipo ONG que plantea una educación de calidad para niños (originalmente) de escasos recursos, aunque hoy en el núcleo se habla de “llevar la música por todo el Perú” antes que de pobreza monetaria. Sinfonía representa también el sueño de Juan Diego Flórez, uno de los tenores más renombrados en el mundo de la ópera contemporánea. Juan Diego aprendió en Venezuela, de la mano de una visita a El Sistema similar a las que se hacen ahora en Enel-Pueblo Libre, el “potencial” de enseñarles música clásica a niños de escasos recursos, y decidió replicar en Perú el modelo de “acción social por la música”. Sin embargo, Sinfonía no puede ser considerado como un programa “único en su tipo”, y aunque tenga características muy particulares existe dentro y a partir de un conjunto de programas que decido denominar como “Programas de educación artística con fines sociales”.

El universo de los programas de este tipo es gigante y sería imposible representarlo en su totalidad, por lo que se han escogido diversos casos peruanos de distintas aristas artísticas para trazar una tipología inicial. Tenemos también que considerar la práctica sinfónica que reproduce SPP, a diferencia de otras iniciativas, el sueño de Juan Diego Flórez tiene una cuna específica, Venezuela, donde la fundación de El Sistema provee desde 1975 educación sinfónica de manera gratuita a miles de niñas y niños. El longevo programa ha tenido su propio historial de investigaciones, con opiniones diversas sobre sus logros. Por último, la llegada del modelo venezolano a Perú ha tenido adaptaciones y validaciones, aún incipientes, y es aquí donde se funda la idea del “efecto sinfonía”, el cual se sustenta en aún pocas investigaciones, donde la evaluación experimental de impacto de GRADE es primordial para sustentar los beneficios sociales del programa de forma “científica”.

### 1.1. Programas (peruanos) de educación artística con fines sociales

Los programas de educación artística con fines sociales no son “nuevos” en la sociedad, de hecho tienen una historia bastante larga donde las distintas expresiones artísticas han sido utilizadas para educar a las personas. Como se irá viendo, al incorporar lo “social” en lo “artístico” se impregnan una serie de valores a la práctica del arte, estos valores responden a aprendizajes sociales sobre lo “mejor”, y al respeto por ciertas formas de reconocimiento. Veremos a continuación diferentes ejemplos desde la música, danza y teatro que demuestran como nuestras distintas artes cargan en sus instrumentos de expresión sistemas de valores que influyen en lo “bueno” y “malo”. La relación beneficiosa entre arte y sociedad es fundamentada en una tradición con “origen” en la antigua Grecia, la música es una práctica cultural muy antigua, incluso si recordamos a Bernstein (1973) de las primeras y las más “naturales”. Platón, por ejemplo (en obras como “La República” o “El Banquete”), tenía muy en claro que la música era necesaria para la fundación de la “República” griega, una música ideal, inspirada en las musas, era útil para educar al espíritu de los ciudadanos de la *polis*. Sin embargo, Platón solo habla de un tipo de música inspirada, y condena a otras músicas, que incluso deberían prohibirse pues “degeneran” el espíritu. Históricamente, las artes *civilizan*, y los valores “correctos” han sido uno de los argumentos principales para distribuir determinados gustos artísticos a diversos grupos sociales.

Es anacrónico buscar aplicar estas ideas platónicas en los programas artístico-sociales de hoy, al menos literalmente. La música correcta según Platón difiere muchísimo de incluso la ópera más tradicional. La relación entre arte y desarrollo de la *polis* se mantiene, pero surgen nuevas relaciones de distinta complejidad en tanto se han sumado actores y tecnologías. Hemos generado organismos, estados y políticas que teorizan sobre el desarrollo y la pertinencia de ciertos tipos de arte para este. Hoy en día, los programas artístico sociales se han convertido en una necesidad internacional. El programa objeto de esta investigación, Sinfonía por el Perú, es un claro ejemplo de esta necesidad; al estar inscrito a las líneas de desarrollo de organismos multinacionales. SPP

afirma que “A través de la enseñanza musical, Sinfonía por el Perú está alineado a 10 objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas, promoviendo medidas para lograr una educación de calidad, igualdad de género, reducción de las desigualdades, entre otros” (Sinfonía por el Perú, 2019, p. 3). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son un esfuerzo multinacional por encontrar una vía ordenada hacia el “desarrollo sostenible”, tanto social como económico (aunque para las ciencias sociales esto no sea separado). Para organizaciones como SPP, adherirse a los ODS es una forma de validar el proyecto y atraer financiamiento. La educación artística se ha transformado en un derecho, una medida que constituye la “educación de calidad” que busca la comunidad internacional para la “reducción de desigualdades”. En otras palabras, los programas de educación artística con fines sociales son “**buenos**” para la sociedad, y los estados y empresas “sostenibles” buscan invertir en ellos para beneficiar su imagen.

El Perú no es ajeno a esta mirada internacional, que es también una suerte de consenso científico, y empuja desde el mismo Estado programas similares a SPP, tal es el caso de “Orquestando”, que curiosamente tiene un local frente al núcleo Enel, como haciendo competencia. El “aporte del arte” a la cultura es parte fundamental del currículo escolar de educación básica (MINEDU, 2016, p. 8). Ser un ciudadano educado de forma “integral” implica haber sido educado en el arte, que permite entender la sociedad, la cultura, y nos permite comunicar nuestras ideas mediante nuevos “lenguajes”. Pero, tanto en los textos de la ONU como del MINEDU se me hace sumamente difícil encontrar mención alguna a qué tipo de educación en artes se debe recibir, cómo debe ser esta, o quizás más curioso, de qué arte estamos hablando. Teniendo en consideración estos 3 puntos: la importancia histórica de la educación artística como transmisora de valores, el empuje internacional actual de los programas artísticos sociales y la falta de especificidad en torno a las formas de la educación artística... ¿Qué podemos ver en las investigaciones de programas de este tipo?

La tesis sobre D1, Asociación Cultural de Danza presidida por la peruana Vania Masías, donde Diana Safra (2016) indaga cómo el cuerpo se ve

transformado en el espacio artístico fue quizás mi primera aproximación teórica al fenómeno de los programas de educación artística con fines sociales. En este, mediante prolongadas prácticas educativas, tanto físicas como cognitivas, se moldea el cuerpo de los beneficiarios, y particularmente cómo los varones deben reinterpretar aquellos valores “tradicionales” es un claro ejemplo de la importancia de una nueva forma de producción corporal en la práctica artística, dentro del marco de una “disciplina” particular.

Los sujetos principales de la investigación eran aquellos que formaban parte del Programa de Formación Integral (PFI), un programa reservado para dotar a jóvenes que residen en distritos de “alto riesgo juvenil” de una educación profesional en Danza. Mi primera aproximación a D1 fue en el colegio, una tarde de verano con solo 12 años encima, sentado en el patio de IV de secundaria. De pronto llegaban bailarines “rebeldes”, que no bailaban danzas tradicionales sino hip-hop, realizaban piruetas increíbles por los aires y utilizaban música más “agresiva” que la que solíamos escuchar en los juegos florales. Leer esta tesis me regresó a estas épocas, y me hizo descubrir nuevas cosas de estos jóvenes, quienes en contraste a mi visión idealizada de la práctica artística habían sufrido y abandonado para “hacerse” bailarines, para terminar el PFI y “ser profesionales”.

Safra (2016) nos muestra, en primer lugar, que estos jóvenes no son exactamente la imagen publicitada del sujeto que se gana la vida bailando todo el día en los semáforos (cada día más escasos en las calles debido a la represión municipal), sino jóvenes que han tenido un contacto anterior al PFI con talleres de danza y artes, sea en su colegio u otra institución. Dentro de la selección para los ingresantes incluso se privilegia a quienes se han formado dentro de D1. Luego, y punto central en el trabajo, Safra muestra cómo se moldea el cuerpo para estar “Listo para dar batalla”: se aprenden movimientos, horarios y actitudes para estar siempre preparado para hacer una performance profesional, el cuerpo deja de ser solamente una forma de identidad para convertirse en un medio de producción. Existe dentro de la Asociación D1 un “capital cultural” asociado al

cuerpo, el cual debe trabajarse a partir de los valores de Disciplina, Sacrificio y Liderazgo, valores que además ayudan “socialmente” a estos jóvenes

Hay similitudes importantes entre Sinfonía por el Perú y D1, emprendimientos de un individuo central (Vania o Juan Diego) que *regala* la educación artística a las clases menos privilegiadas. Estas organizaciones tienen también la tendencia a recibir bastante atención mediática, al mismo tiempo que no cuestionan o contradicen la situación estructural que provoca esta “necesidad” por el arte de los “sin privilegio”. Pero existen también grupos formados “desde abajo”, y entre ellos se encuentra Arena y Esteras (AyE). La agrupación es producto de la organización colectiva entre vecinos de Villa El Salvador (VES) como un esfuerzo de enseñar, a través de la práctica teatral, diferentes valores para vivir de forma “positiva”. El contexto político en el que se origina Arena y Esteras era mucho más turbulento que el que vió nacer a SPP o D1. En el año 1992 VES vivía el terror cómo ningún otro distrito de Lima Metropolitana, la dirigente popular, Maria Elena Mollano, había sido recientemente asesinada y poco después su tumba profanada y volada a pedazos, todo debido al desacato del paro impuesto por el grupo subversivo Sendero Luminoso. Según los integrantes más antiguos de AyE, es aquí donde “un grupo de jóvenes conmocionados por el contexto de violencia que se vivía en su distrito, decidieron aportar a su comunidad desde lo mejor que saben hacer: arte. Ellos sentían que la población debía retomar la confianza en el vecino y volver a dialogar con el otro, volver a participar en la comunidad” (Chuez Herrera, 2013, p. 60).

Entre D1, SPP y Arena y Esteras, podemos encontrar algunas semejanzas. Por ejemplo en las menciones de valores como disciplina, compromiso o reconocimiento. Al mismo tiempo, se encuentra el reconocimiento del programa como uno social, y no artístico: “no formamos artistas [,,] formamos mejores personas” (Chuez Herrera, 2013, p. 111). Sin embargo, también debemos señalar las diferencias, que contextualizan nuevamente a estos programas políticamente: en Arena y Esteras no encontramos a una persona “inspirada” por ver artistas de escasos recursos (sea en un semáforo de Lima o en un “núcleo” de Venezuela), sino

un conjunto de ellas; estas personas no se “solidarizan” o “inspiran” de la pobreza artística, sino que reaccionan desde ella, siendo parte del universo social que desean modificar. Es este punto el que, según Salas Franco (2016) quien también trabaja el caso de VES, fomenta el desarrollo de una currícula muy distinta a las de SPP o D1. En la agrupación teatral los integrantes organizan eventos itinerantes en el espacio público, donde antes de tener una estructura u organización que separe a la población de los “artistas” se fomenta la inclusión del transeúnte, el vecino, en la puesta en escena. Esta diferencia no tan ligera conlleva una profunda diferencia con nuestro programa, dado que pone en cuestión la separación eterna de la música sinfónica entre productores y consumidores del arte. En ese sentido, Arena y Esteras no solo lleva el arte a la población, sino que integra también a la población en el arte que producen.

Existen otras iniciativas peruanas que, sin el respaldo académico, merecen ser citadas. Recientemente se ha hecho famosa la intervención de María del Carmen Silva, quién brinda clases gratuitas de Ballet clásico a niñas en condición de pobreza desde hace 11 años<sup>2</sup>. En otro campo, Gastón Acurio, de la mano de la Fundación Pachacútec (administrada por el Arzobispado del Callao) es fundador y financiador de un proyecto educativo para las artes culinarias<sup>3</sup>. Esta iniciativa, de forma similar a D1, busca ser un programa **profesional** al mismo tiempo que social, quiere formar trabajadores, una diferencia importante con Sinfonía por el Perú (pero como veremos más adelante, quizás no tan distante). Vania Masías además ha generado junto a D1 un programa para el Minedu llamado RevelArte, el cual parece adoptar distintas formas de educación artística para el desarrollo de las personas. Lamentablemente, como mencionamos, todavía no existe bibliografía científica en torno a alguno de estos, mostrando las ausencias en la investigación en torno a los programas peruanos de educación artística con finalidad social.

---

<sup>2</sup> <https://rppág.pe/campanas/contenido-patrocinado/profesora-de-ballet-da-clases-gratis-a-ninas-de-las-comunidades-mas-pobres-de-lima-y-usa-la-danza-como-un-medio-para-enfrentar-mejor-la-vida-noticia-1199879>

<sup>3</sup> <https://www.dw.com/es/pachacutec-una-escuela-de-cocina-modelo/av-38348741>

Lo que he intentado transmitir mediante este breve recuento es que los programas de educación artística con fines sociales reifican la relación positiva entre arte y sociedad mediante herramientas conceptuales con valores flexibles, o difusos. Esto no quiere decir que muchos de los programas de educación artística no sean beneficiosos para la sociedad, pero muestra como muchas veces este beneficio se asume desde la práctica artística antes que indagar qué acciones de esta práctica permitirían mejorar al “ciudadano”. Esto se vuelve aún más importante si pensamos en lo diversas que pueden ser las formas de aprendizaje de cada tipo de programa: algunas altamente participativas, como Arena y Esteras, otras más tradicionales, como Sinfonía por el Perú, con una que otra orientada explícitamente a crear trabajadores (fundación Pachacútec).

Sabemos ahora que los programas de educación artística con fines sociales “asumen” el beneficio social del arte, el cual se expresa en el aprendizaje de valores que conlleva esta práctica, pero ¿Cómo se ven estos valores? ¿Por qué son beneficiosos? Estas parecen preguntas pendientes, y es a lo que Geoff Baker llama en el texto “Antes de pasar la página” (Baker, 2016), una petición por generar un debate honesto sobre los errores y beneficios de los programas sociales artísticos. Desde su perspectiva, la cuál comparto, debemos considerar que un programa social no puede ignorar “lo social” desde una aproximación científica... esto parece ser lo que pasaba en Venezuela.

## 1.2. El Sistema

Baker publica “Antes de pasar la página” como una respuesta a las grandes brechas existentes entre el mundo de la investigación crítica y lo que él llama “La industria musical de El Sistema”. El Sistema es el nombre corto de El Sistema Nacional de Orquestas Infantiles y Juveniles de Venezuela (FESNOJIV), hoy más conocida como “Fundación Musical Simón Bolívar”. Podríamos considerar este programa como la matriz que inspira programas tipo Sinfonía por el Perú, y es recurrente que Juan Diego “cite” la visita que realizó a uno de los núcleos venezolanos al momento de hablar sobre SPP. La FESNOJIV logró convertirse en determinado momento en un modelo de la magia social que podría



llegar a tener la enseñanza artística a niños y niñas vulnerables. El programa “explotó” en popularidad entre los años 2010 y 2014, Abreu había logrado canalizar fondos del BID al mismo y de la República Bolivariana de Venezuela, un hecho sin precedentes, especialmente dada la situación política del país. Sin embargo “parece ser demasiado fácil el asumir que niños haciendo música + declaraciones de buenas intenciones = acción social por la música.” (Baker, 2016, p. 54). ¿Qué podemos aprender del caso de El Sistema? ¿Que significa esto para SPP?

La Fundación Musical Simón Bolívar fue fundada bajo el nombre de FESNOJIV en el año 1979 según el decreto N° 3.093 del Ministerio de la Juventud venezolano, aunque la historia remonta sus inicios al año 1974, con las reuniones del Maestro Jose Antonio Abreu con otros músicos amigos suyos como parte de un programa del estado que promovía la práctica artística en las universidades. Según la página oficial del programa “Desde el inicio, el proyecto tuvo un carácter nacionalista”<sup>4</sup>, en 1978 la orquesta de 80 miembros cambió su nombre a Orquesta de la juventud venezolana Simón Bolívar, antecedente de las OSB 1 y 2, hoy en día reducidas a la Orquesta Sinfónica Simón Bolívar de Venezuela (OSSBV) . El año 2010 la FESNOJIV es adscrita a la Vicepresidencia de la República Venezolana, esto significó una intensa promoción estatal. De pronto, El Sistema empezó a canalizar fondos como nunca lo había hecho; según Geoff Baker (2014), al peso de las inversiones extranjeras, había que sumarle la reciente inyección de dinero y recursos estatales, producto de una intención propagandística de la revolución bolivariana. Con esta masiva cantidad de recursos, el sueño del Maestro parecía cerca a concretarse, un núcleo en cada pueblo y un instrumento en cada niño. La investigación académica en torno al fenómeno musical venezolano nos ofrece una historia interesante de las caras y contracaras de conducir un programa de tal magnitud.

Parece existir una tendencia en la literatura científica en torno a El Sistema por reconsiderar el trabajo de campo y la metodología etnográfica a la par que el

---

<sup>4</sup> <http://fundamusical.org.ve/historia/> (revisado el 27 de noviembre de 2019)

enfoque se hace más “crítico” conforme la situación económica y represión política en Venezuela se hace también más “crítica”. Uno de los textos más importantes dentro de este conjunto de trabajos, siendo una cita constante en casi toda investigación posterior, consiste en la etnografía de Geoff Baker (2014), un trabajo de campo de 2 años en uno de los núcleos de Veracruz que significó, como se verá, un cambio de dirección entre una primera ola de investigaciones que se adhieren a la historia oficial, aquella construida desde Abreu, el BID y el gobierno venezolano (Sánchez, 2007; Washington & Beecher, 2010; Uy, 2012) y una segunda ola de literatura crítica, donde se evalúa la pertinencia de la educación sinfónica en El Sistema y otros ESI, adecuándose a las formas locales donde se aplica el modelo (Baker, 2014, 2016; Bull 2016; Barrera Valencia, 2017; Hopkins, Provenzano & Spencer, 2017; Melo 2017; Rosabal Coto, 2016; Pedroza, 2015). La primera ola de investigaciones en torno a El Sistema se caracteriza por reproducir el lenguaje oficial de la FESNOJIV, en especial el mito de la “armonía social” que provee la música (sinfónica). Mientras, la segunda parece reformular esta “armonía social” dentro de las prácticas de dominación que se deslindan de la orquesta sinfónica.

Sánchez (2007) hace una extensa revisión de lo que podríamos llamar el “discurso” oficial de El Sistema, la suma del conjunto de entrevistas, discursos, artículos en diarios y otras narraciones. Resuelve, a partir de esta, que nos encontramos con “un fenómeno musical y educacional dentro de lo real maravilloso de nuestro continente debido a sus dimensiones y alcances” (Sánchez, 2007, p. 64). El Sistema, según este análisis, tiene tales alcances gracias a sus tres fundamentos: filosóficos, psicológicos y sociales. El primer fundamento, consiste en la combinación de lo que Sánchez denomina corrientes “modernistas” y “humanistas”, aunque no queda muy en claro las diferencias (o características) de cada una de ellas por separado. Sin embargo, enfatiza que la orquesta se constituye como una comunidad donde los individuos se esfuerzan y motivan, basta con leer las citas que recoge para entender la orientación del texto:

“El orden en la orquesta, el orden que organiza la obra que se toca, la disciplina, las normas, el control de impulsos, los liderazgos, el logro de metas, la educación del sentido del oído, de la vista, del tacto, el reconocimiento de la excelencia, el saber que se puede ser mejor, todo ello aproxima a la noción de verdad y de belleza (García Bacca, 2002, p. 83-84).” (Sánchez, 2007, p.65).

El fundamento psicológico consiste las características bondadosas del líder: Jose Antonio Abreu. Para Sánchez (2007, p. 64), este consta de un liderazgo “Paternal y protector (Borzacchini, 2004, p. 27), seguramente de influencia cristiana, alejado de autoritarismos y dominaciones” (Sánchez, 2007, p. 64), características que son luego extrapoladas a su institución.. El último de los fundamentos, el social, consiste en “la fundación de El Sistema como un proyecto musical y social, que reinserta en la sociedad y devuelve la esperanza a niños, niñas y jóvenes, provenientes mayoritariamente (60%) de sectores populares, quienes estuvieron en riesgo de abandono escolar, o ya estaban fuera del sistema educativo o eran víctimas del maltrato, de la violencia familiar o del abandono social.” (Sánchez, 2007, p. 66). Dentro de esta mirada el arte se posiciona como un “derecho de los pueblos”, la educación musical no solo cambia la vida de los niños y jóvenes que de ella participan, sino que “indudablemente transforma la familia venezolana” (p. 66). Para Sánchez, El Sistema se integra naturalmente a la sociedad venezolana, debido a cualidades musicales que él atribuye como “naturales” a los habitantes del país caribeño. Para mí es curioso como a pesar de esta “naturalidad” musical, aún deben aprender las herramientas “clásicas” para salvarse, para poder formar parte de la sociedad.

Los trabajos de Washington & Beecher (2010) y Uy (2012) reproducen la idea de salvación a través de la orquesta sinfónica a través de una narración que, al igual que Sánchez, no toma en cuenta las voces de aquellos beneficiarios directos del programa: los alumnos. Los primeros autores comparan a El Sistema

con la West-Eastern Divan Orquesta<sup>5</sup>, para los autores el diálogo político que pretendía tener la orquesta del “diván” no se conseguía por culpa del profesionalismo individualista de los músicos sumado al autoritarismo del director. Mientras tanto, al referirse al impacto de El Sistema nos decían: “De hecho, la estructura sociológica del país es alterada en tanto el gobierno y el pueblo que representa se entrelazan con las jóvenes orquestas tanto en un nivel patriótico como fiscal” (Washington & Beecher, 2010, p.130). Para ellos, claramente El Sistema tenía un impacto importante en la sociedad Venezolana, que atribuían nuevamente a la figura del líder y la importancia del programa para el estado.

Michael Uy, por su parte, nos habla de la armonía social que nace a partir de la armonía social. Según el texto, El Sistema, y en este caso su orquesta principal, solo existen en tanto hay una convergencia de distintas costumbres dentro de la disciplina orquestal, este encuentro redefine a los participantes y los integra con la sociedad, al “harmonizar” los modos de vida de “afuera” y “adentro” (Uy, 2012). El autor también explica que la práctica en El Sistema, de forma similar a como veíamos en algunos programas anteriores, permite a los jóvenes “convertirse en **recursos** (antes que problemas), para reflexionar, actuar e involucrarse, en adición de proveer un medio para una participación extensa”<sup>6</sup> (Uy, 2012, p.10). Uy reconoce además la importancia de las familias en los participantes de El Sistema, y como estas se convierten en agentes de transformación a través de sus prácticas, compartiendo así un modelo educativo inspirado en las pedagogías de la liberación desarrolladas por Freire, pero que no queda claro como se llega a aplicar.

En los 3 trabajos mencionados existe una relación muy fuerte entre El Sistema y la sociedad venezolana, de beneficio para el segundo por el altruismo del primero. Esta interacción tiene como fundamento la identificación de los niños con el programa, pero no explica de qué forma es que logra el lazo entre El

---

<sup>5</sup> La WEDO es una orquesta que congrega a músicos del medio oriente con la finalidad de convertirse en un “símbolo” de la posibilidad de unión entre naciones. Fue fundada por el músico Daniel Barenboim y el académico Edward Said

<sup>6</sup> El resaltado es mío

Sistema y la sociedad, el cual parece “automático” siempre y cuando el niño continúe en el programa. En el caso de Sánchez, esta “naturalidad” es incluso racial-nacional, al ser parte de la biología venezolana (2007). La música sinfónica, en tanto es un esfuerzo grupal, es buena para los niños por ser un esfuerzo artístico empuja el espíritu de los integrantes. Como programa gratuito, es bueno para la sociedad y para los más pobres al educarlos en ese gusto por “la música universal” del que carecen y esto les da “valores ciudadanos”. En respuesta a esto y la creciente crisis económica y política a la que se enfrentaba el gobierno de la revolución bolivariana, la segunda ola de trabajos se caracteriza por mirar críticamente estos puntos y reinterpretar cada uno de los “beneficios” de El Sistema en torno a un nuevo centro de la investigación, los actores involucrados: alumnos y familias.

Como mencioné, el trabajo de Baker parece ser uno de los primeros (y más conocidos) en criticar al programa venezolano y las figuras que se habían dibujado. Baker realizó un trabajo de campo de 2 años de duración en uno de los núcleos de El Sistema en Veracruz. El trabajo fue el primero en cuestionar seriamente los fundamentos propuestos por la literatura pasada y promovida por una serie de organizaciones internacionales que respaldaron el programa. El carisma de Abreu se transformaba entonces en un liderazgo dictatorial, la identificación con la orquesta en una disciplina castrense, la armonía social en manipulación con las familias más pobres (Baker, 2014, capítulos 3, 4 y 5). Personalmente tengo ciertos reproches con algunas de las interpretaciones de Baker, como el ocasional eurocentrismo o la poca mención de la situación económica internacional por la que pasaba Venezuela.

Solo un año después, en el 2015, Pedroza nos dice que “El criticismo respecto a la retórica idealista, el fracaso aparente para contrarrestar la creciente violencia en Venezuela, y las similitudes con una religión organizada, entre otras cosas, han empezado a emerger” (Pedroza, 2015, p. 69). El Sistema ha dejado de ser una fundación milagrosa y sus enseñanzas han empezado a cuestionarse. El autor hace un ejercicio sumamente interesante, relee la literatura oficial en torno a la fundación musical en torno a los hallazgos de Baker y reinterpreta el

mismo discurso que recogía Sánchez para afirmar que las categorías antes celebradas constituyen profundos impases para el buscado desarrollo social, todos en torno a la “híper idealización de la práctica sinfónica” (Pedroza, 2015), la cual no podría tener un impacto sin una comprensión altamente profunda en torno a las diferentes calidades de vida y deseos de los participantes.

De manera similar, Bull (Bull, 2016) publica una crítica en torno a un programa inspirado en Reino Unido. El programa *In Harmony* enseña a niños de escasos recursos música sinfónica, pero la autora problematiza esta práctica. Expresa como para las clases medias el programa consiste en un desarrollo musical, una extensión de sus habilidades, pero para las medias-bajas y bajas, *In Harmony* es un esfuerzo por re-adaptar las prácticas y valores familiares (Bull, 2016). Desde su investigación podemos ver cómo valores como la disciplina o la meritocracia sirven a las clases dominantes para regular la ética y los deseos de los dominados. Al mismo tiempo, los conceptos de inclusión y desventaja son aprovechados para decir que existe un “otro” social, el cuál debe ser integrado y educado en nuestras costumbres y gustos.

En Latinoamérica, Rosabal Coto explora desde la “Etnografía decolonial” cómo la práctica de El Sistema en Costa Rica, en la forma del Sistema Nacional de Escuelas de Música (SINEM), sería producto de agendas internacionales (al responder a financiamiento del BID y otros) que a su vez reproduce formas culturales de dominación. “Se socializa a los aprendices musicales para convertirlos en: (a) músicos artistas occidentales cultos, (b) ciudadanos modernos y civilizados, o (c) mano de obra desarrollada para el mercado global” (Rosabal Coto, 2016, p. 94). Más al sur, en Colombia, podemos encontrar uno de los ESI más notables, bajo la figura de la Fundación Batuta. Melo (2017) expresa cómo el programa intenta remover mediante la práctica sinfónica ciertos elementos propios de la cultura (principalmente afrodescendiente) beneficiaria. Según las entrevistas que realiza, el programa les enseña música según los cánones europeos, antes que indagar por las formas de aprendizaje locales, esto debido a una jerarquización producto del colonialismo entre la cultura europea y la latina (la cual también enseña dominación). Para ella, la solución a los

problemas de la fundación estaría en integrar música local con profesores locales, donde el diálogo y la improvisación serían de máxima importancia, a diferencia de la obediencia y el silencio sinfónicos, cambiando así las figuras de reconocimiento y dominación dentro de la orquesta.

Para mí es sumamente importante notar que la existencia de una segunda ola no implica la negación de los avances o hallazgos de los trabajos anteriores, ni tampoco el fin del impacto positivo de El Sistema o alguno de sus hijos (ahora ya mayores), la segunda ola se caracteriza por privilegiar el punto de vista de los actores antes que de las instituciones (comprobado en el uso de metodologías como la entrevista y la observación participante) y por mirar de forma crítica las intenciones de educativas artísticas que son financiadas por organismos internacionales, antes que asumir sus beneficios. Sin embargo, estas características no producen necesariamente hallazgos negativos y prueba de ello es la investigación de Hopkins, Provenzano & Spencer (2016) y de Barrera Valencia (2017).

Los primeros utilizan el análisis crítico del discurso en un ESI de EEUU y llegan a la conclusión de que los niños generan empatía con el programa, se relacionan con otros niños en un ambiente relativamente horizontal donde comparten una actividad conjunta y desarrollan afiliación con este grupo. Al mismo tiempo, muchos niños afirman sentirse felices del esfuerzo que realizan y que parte de la felicidad está en el reconocimiento al final de una presentación, donde liberan los sentimientos negativos que se generan a partir del stress por conseguir el buen concierto. Sin embargo, este mismo stress generaba que poco a poco los niños disminuyesen su asistencia al programa y la práctica del instrumento en casa (Hopkins, Provenzano & Spencer, 2016). A diferencia de otros programas, los autores consideran que la tradición musical de EEUU ha institucionalizado las canciones populares dentro del repertorio académico, favoreciendo un ambiente equitativo en cuanto a preconcepciones musicales refiere y a un aprendizaje “diverso”. El segundo encuentra en la Red de escuelas de música de Medellín (REMM) una cualidad “familiar” que permite construir un espacio de “socialización y escape” para los adolescentes beneficiarios

miembros de la orquesta sinfónica. Además, en la REMM aprenden “más que música”, dado que los adolescentes consideran que las habilidades de comunicación y disciplina son útiles para su vida profesional (Barrera Valencia, 2017).

Se puede observar entonces que existen algunos términos, principalmente los valores, pero en menor medida la cualidad “familiar” y la “armonía de la orquesta” que son compartidos por ambas olas de investigación, pero que adoptan definiciones distintas. El caso de los valores es para mí uno de los más importantes al momento de pensar una investigación sobre un programa ESI. Otro punto importante que permite observar a El Sistema y otros ESI es la crítica a la elección del género sinfónico como el espacio de **mayor horizontalidad** en el que uno podría recibir esta educación “sensible” artística. Es pertinente mencionar esto porque la orquesta sinfónica tiene una historia particular, asociada con el eurocentrismo y el colonialismo, lo que implica que forma parte de un conjunto subjetivo de creencias que posiciona a esta música (asociada con una forma de poder) sobre otras. Como veremos en los hallazgos de la investigación, tanto disciplina como meritocracia son valores que reaparecen en SPP, y que dentro del contexto político-económico peruano adquieren definiciones particulares. Habrá entonces que recordar que disciplina, meritocracia, profesionalización, son definiciones que deben ser interpretadas no solo desde la práctica particular del núcleo Enel, sino también desde el lugar de la música sinfónica en la sociedad.

### 1.3. El "efecto Sinfonía"

Dentro de las tendencias a las que se ha hecho referencia en la investigación se puede notar que los programas de educación artística con fines sociales han relacionado la expresión y práctica artística con una serie de valores que supuestamente serían beneficiosos para los que aprenden y la sociedad que los rodea. Sin embargo, estos valores no tienen una relación clara con las metodologías educativas que se aplican en dichos programas. Esta crítica se hace especialmente pertinente para el caso de El Sistema, donde la ausencia de



investigaciones críticas terminó por “ocultar” una serie de problemas existentes en la iniciativa venezolana por varios años, mientras el programa seguía expandiéndose por toda Venezuela. Sinfonía por el Perú es aún un programa “joven”, con menos de 10 años de existencia. Debemos reconocer también que la actividad académica en el Perú está limitada, teniendo una de las cifras de inversión pública en investigación más bajas de la región (0.08%)<sup>7</sup>. Es en este contexto donde podemos observar que la cantidad de investigaciones de acceso público a las que uno podría tener acceso en torno al fenómeno de Sinfonía por el Perú son todavía muy limitadas. Se vuelve bastante interesante entonces revisar los distintos trabajos a los que he podido acceder durante este trabajo, tres de acceso libre desde internet, uno de ellos de acceso limitado. Este último caso es de particular interés puesto que es una evaluación de impacto pagada por Sinfonía y utilizada constantemente para sustentar los logros del programa.

El primer texto al que hago referencia es al trabajo de José Maldonado (2018). La tesis de licenciatura en educación se titula “La fundación “Sinfonía por el Perú”, un espacio musical para la práctica de valores” y, como se puede ver en su nombre, vuelve a traer al campo de discusión las fuertes menciones a los “valores” que permiten desarrollar las prácticas artísticas. El trabajo de Maldonado permite leer a Sinfonía por el Perú desde “lo oficial”; se definen los 8 valores del programa, la currícula, la misión y visión, los compromisos y estrategias, etc. Esta tesis nos muestra un programa altamente ordenado y cohesionado a través de un currículo que vincularía la enseñanza artística con momentos de aprendizaje cívico, debo agregar como opinión que el modelo al mismo tiempo parece ser inflexible, y con una participación muy reducida de los alumnos en la toma de decisiones.

El segundo texto es una tesis del Centrum, escuela de negocios, de la PUCP, para optar por la maestría en Gerencia de programas y proyectos de desarrollo. La autora, Diana Montes (2019), realizó trabajo de campo con enfoque etnográfico, aunque centrada principalmente en las entrevistas semi-

---

<sup>7</sup> <https://www.elperuano.pe/noticia-peru-debe-incrementar-inversion-investigacion-78065.aspx>

estructuradas; esta autora ya había trabajado el tema social en torno a la música en su tesis de licenciatura en torno a el camino a la profesionalización de los músicos del conservatorio (2017). Este trabajo ahonda en la “capacidad de empoderamiento” de los niños involucrados, la cual sería posible medir a través de la mejora en su autoestima y su autonomía. Los resultados revelan que en efecto, el proyecto ayuda a los jóvenes a mejorar en su concepto de autonomía y autoestima; sin embargo, esto se ve más por el desarrollo orgánico de los núcleos antes que el esfuerzo institucional de generar medidas homogéneas, ya que afirma la autora que los lineamientos del programa no son compartidos entre todos los actores, particularmente los profesores.

Por último, está el estudio de GRADE, evaluación impulsada por SPP y cuyos resultados son continuamente publicitados, pero no el trabajo completo, el cuál no es de acceso público (incluso yo solo he tenido acceso parcial como tesista). Aunque no podamos observar claramente cómo funciona, esta información certifica los beneficios del programa. En otras palabras, gracias al trabajo de GRADE podemos visualizar que Sinfonía **tiene impacto positivo**.

“Con índices de impacto que nos posicionan como un programa social de altísimo nivel, demostrando de manera científica lo que quisiera denominar como **El Efecto Sinfonía**. Un efecto vital que cambia la vida de miles de familias en todo el Perú y que gracias a esta segunda evaluación logramos posicionar otro punto de soporte que nos permite trazar un rumbo preciso hacia el éxito en el desarrollo de los niños y jóvenes de nuestro país, especialmente aquellos que viven en situación de riesgo y vulnerabilidad, un impacto positivo que va más allá de la permanencia del niño en nuestro programa, un impacto que lo acompañará toda su vida, transformando también a su familia, a la comunidad y a la sociedad en su conjunto.” (Juan Diego Florez, s.f., p. 4 y 5)

La evaluación de impacto tiene como principal metodología el análisis cuantitativo de un grupo control y un grupo experimental, uno expuesto al programa y el otro no. Se mide el desarrollo de ambos grupos según distintas áreas planteadas por los investigadores, las cuáles tienen como principal metodología la entrevista dirigida a los cuidadores y los beneficiarios directos.

Los resultados de la última evaluación muestran cifras muy optimistas, con reducción del embarazo adolescente, incremento del deseo de llevar una educación superior, reducción de la violencia familiar y el trabajo infantil, entre otros. Sin embargo, la publicidad de Sinfonía no incluye los métodos de recolección de datos y los resultados crudos, los cuáles muestran las complejidades detrás de las cifras y la situación “estadísticamente marginal” de algunos de estos beneficios.

Más adelante en el texto veremos que estos resultados no suelen ser visibles en la práctica cotidiana, y que muchas de los impactos “positivos” tienen a su vez un correlato de stress y exigencias. Los resultados de SPP, por momentos, dejan el sabor de que se “instrumentaliza” el estudio, e invisibiliza el método de investigación científica y sus limitaciones para hacer al programa “más bonito” en redes sociales, diarios y otros medios. Es pertinente, a partir de la información revisada, cuestionar tanto a la representatividad de la muestra del análisis de GRADE como a la confiabilidad de los datos estadísticos expuestos; muchos de los resultados expuestos presentan una diferenciación mínima con el grupo control, o un crecimiento muy pequeño y poco significativo si se le compara con el mismo grupo (consideremos que ya tenemos 2 evaluaciones, una en el 2014 y una en el 2019), pero en relación al núcleo Enel, muchos de los resultados parecen simplemente no estar ahí.

Anteriormente habíamos visto como El Sistema se adhería a ciertos valores (disciplina, excelencia, responsabilidad, compañerismo) los cuales eran promovidos por la literatura oficial y luego reproducidos por los investigadores, y veíamos también cómo estos valores re-aparecen en Sinfonía. La corta literatura en torno al fenómeno Sinfonía no permite por ahora definir una “situación” con la literatura en torno al programa. La tesis de Maldonado (2018) podría relacionarse a la primera ola de El Sistema, la de Montes (2018) con la segunda. El trabajo de GRADE, hecho a pedido, difunde solo de manera privada la metodología e interpretación de los resultados (los datos “crudos”), lo que impide entender las implicancias completas de los resultados. La literatura en Perú sobre este caso (y otros programas de educación artística con fines sociales) es

aún limitada, y podemos incluso ver que a veces es “manejada” para un fin (publicidad). La experiencia de otros países, especialmente Venezuela, nos permite observar como la educación en “valores” no es una característica única de Sinfonía, y nos permite empezar a tener una visión crítica sobre la educación en SPP.



## Capítulo 2. Marco teórico

El marco teórico consiste en la teoría utilizada y mi interpretación sobre ella para su posterior aplicación en la interpretación de los datos construidos a partir del trabajo de campo. Pienso que el marco teórico debe ser considerado como una caja de herramientas conceptuales, que funcionan perfectamente de forma abstracta (teórica), pero al ser contrastadas con la realidad siempre suscitan diferencias, son estos curiosos encuentros los que nos permiten generar nuevas teorías para el futuro. En las siguientes páginas hago mi mejor esfuerzo por definir 4 conceptos y sus implicancias para el análisis de Sinfonía por el Perú. El primero de ellos será el concepto de educación, eje fundamental del programa. El segundo, el concepto de aspiraciones, central para el problema de investigación. Los últimos serán disciplina y práctica, orientados específicamente a la actividad musical sinfónica. El giro principal de esta investigación está en entender el aprendizaje como un proceso que moldea las decisiones con el futuro, influenciado por las formas específicas de la orquesta sinfónica, que revelan ciertas estructuras de poder heredadas de su propio origen e historia social.

### 2.1. Educación

La educación no puede ser comprendida sino como un conjunto de prácticas cuyo objetivo es moldear a las personas desde su infancia para lograr su integración a la sociedad. Comúnmente se utiliza el término para referir a la práctica de educación en la escuela, sin embargo, este espacio es solo uno de múltiples existentes donde uno puede educarse (que además está asociado a un conjunto de prácticas que reproducen estructuras de poder). Con esta diferencia no se intenta restar importancia alguna a la educación en la escuela, si no ampliar el concepto, Delamont (2012) menciona que Malinowski ya consideraba a la educación como algo “más grande que las escuelas”; y por ello a continuación recojo diversas teorías que muestran como, aunque la escuela es de suma importancia, el sujeto se constituye a través de diversas educaciones que convergen en su vida.

Émile Durkheim, uno de “los padres” de la sociología, consideraba que la educación era el proceso por el cuál uno se intentaba convertir en el ideal que posee la sociedad sobre el hombre correcto (“*ideal of a man*”) (Durkheim, 1972). Según el autor este ideal es homogéneo, en tanto es similar para todos los miembros de la sociedad, al mismo tiempo que diferenciado, en tanto existen características específicas de acuerdo a grupos más específicos de la sociedad, y afecta la visión moral, física e intelectual de las personas. Nos dice también que la labor educativa no es solo escolar, puesto que instituciones como la religión influyen moralmente en los educados (Durkheim, 1972). Para Durkheim, el sistema educativo (conjunto de mecanismos institucionalizados para enseñar) es un deseo que apela a fibras estructurales, pero ocultas, del tejido social, las cuales podemos intentar romper pero no sin consecuencias negativas contra aquellos “rebeldes”:

“...cada sociedad, considérese a un cierto nivel del desarrollo, posee un sistema de educación que ejerce una influencia sobre los individuos que es usualmente irresistible. Es fútil el pensar que podemos orientar a nuestros niños como se nos plazca. Hay costumbres a las que se está atado de conformarse; si nos mofamos de ellas muy severamente, estas toman venganza sobre nuestros niños.” (Durkheim, 1972, p. 204)

Durkheim piensa esta “venganza” como una consecuencia de la costumbre, corregir al desviado. Vengarse sirve, en hipótesis, solo para devolverlo al “ideal” del sujeto. De forma previa a Pierre Bourdieu, este autor habla también sobre educar como moldear un “*habitus*” (Durkheim, 1972, p. 207). Al educar se moldean procesos internos de las personas, que derivan en lo que llamamos pensamiento lógico, pero también en la vida emocional. Por ende, moldear el *habitus* es construir un conjunto de apreciaciones morales y justificaciones lógicas, las cuáles van desde que cosas son buenas para acompañar el desayuno hasta si es reprochable acabar con la vida de alguien y en que circunstancias. En otras palabras, educar siempre es educar en valores.

El concepto de *habitus* fue retomado y popularizado por Pierre Bourdieu (2007, 2011), quien además comparte con Durkheim la definición de educación

como proceso de homogenización (valores homogéneos) y diferenciación (aspiraciones diferenciadas según clase), y que nuevamente excede a las escuelas (Bourdieu & Passeron, 2003; Bourdieu, 2006). Al igual que Durkheim, Bourdieu afirma que el impacto de la labor educativa moldea nuestro habitus de forma inconsciente, y agrega que nosotros reproducimos este impacto con otras personas (también de forma inconsciente), este ejercicio de reproducción fundamenta las bases sociales de la dominación. Fuertemente influenciado por su experiencia en Argelia durante la posguerra de independencia y sus propias vivencias educativas, identifica, a diferencia de Durkheim, que una igualación de las bases materiales en la sociedad no igualaría el acceso igualitario a la educación. Dentro y fuera de las escuelas existen conjuntos de capitales validados socialmente que la gente ha dispuesto para la acumulación. Estos capitales son económicos, sociales, culturales y simbólicos, y las diferencias que surgen entre los capitales que poseen los más pobres contra aquellos de los ricos afectan la forma en que reciben educación, incluso a un nivel inconsciente (Bourdieu, 2001, 2006).

El panorama educativo se complejiza cuando empezamos a pensar en las implicancias de la teoría de Bourdieu. Los capitales cambian de valor según el “campo social” en el que circulan y los habitus que ahí se movilizan; a pesar de esta relatividad, existe un campo social hegemónico donde todos debemos socializar. Es gracias a esta igualdad forzada que alumnos pertenecientes a las clases dominantes pueden ser clasificados como “talentos naturales”; ignorando que ellos tienen una historia de acumulación de capitales sociales, culturales y económicos altamente valorados en el campo más grande, el “oficial”... “Para unos el aprendizaje de la cultura de la elite es una conquista, pagada a alto precio; para otros, una herencia que encierra a la vez la facilidad y las tentaciones de la facilidad” (Bourdieu, 2006, p. 41). El precio a pagar por conquistar la cultura hegemónica es alto porque hace necesario abandonar prácticas y modos culturales del campo de origen, rechazar quizás la música más “vulgar” en favor de la música clásica; mientras tanto, para las clases más favorecidas la educación suele ser sencilla, siendo premiados constantemente por

comportamientos ya interiorizados en su práctica cotidiana, aunque esto conlleva la tentación del solipsismo y la mediocridad.

Sin embargo, cada autor está sujeto a una época y contextos determinados, y Bourdieu se vuelve un poco “duro” de seguir cuando uno sale del análisis del sistema escolar francés del siglo XX. Las diferencias con el contexto latinoamericano son importantes, y causadas por la desigual distribución de servicios públicos y sus efectos en la población. Existen de manera más aguda habitus diversos obligados a conformarse con el modelo hegemónico exportado de las potencias econo-políticas. Un caso que nos puede ayudar a pensar más cerca a Latinoamérica, y a Sinfonía por el Perú, podría ser el de los “Straddlers”, descendientes afroamericanos que, aún siendo de élites educativas, no “abandonan” (a diferencia de lo postulado por Bourdieu) la cultura originaria sino que adaptan sus comportamientos según el grupo al que deseen unirse: “negocian las normas culturales de la escuela, pero están igualmente en control con las formas dominantes de ser” (Kelly & Majerus, 2012, p. 58). De forma similar, en un contexto como el latinoamericano de alta desigualdad en la distribución de capitales, un sujeto podría verse altamente beneficiado de esta habilidad para performar de acuerdo al campo social que transita.

Entiendo la educación entonces como un sistema complejo de prácticas que buscan enseñarle al sujeto las formas de comportarse en la sociedad (Durkheim, 1972). Dentro de este sistema, existen instituciones que se encargan de reproducir el poder dominante, que es en parte el poder del estado; estas instituciones han sido aceptadas como oficiales por nosotros, y aprobamos los conjuntos de valores y valoraciones que enseñan, los integramos a nuestras vidas (Bourdieu, 2006). Esta oficialización de unos sistemas sobre otros provoca que algunas personas se debatan entre aceptar o no la educación propuesta, pero en algunos casos las personas pueden jugar con las reglas de la educación y movilizarse sin problemas entre grupos sociales (Kelly & Majerus, 2012). Algo además muy importante es que la educación es también un deseo, deseo contemporáneo por apropiarse de algunos los capitales que dominan la sociedad. Todo deseo constituye una aspiración.



## 2.2. La capacidad para aspirar

Uno no se puede preguntar como algo afecta en las aspiraciones de los sujetos sin definir antes que entendemos por aspiraciones. En pocas palabras, ellas son nuestros deseos con el futuro; pero si intentamos profundizar un poco, de forma similar a como hacíamos con Bourdieu, debemos pensar en qué cosas nos llevarían a desear tal o cual futuro, qué cosas nos hacen pensar en dicho futuro como “bueno” para nosotros. Es aquí donde se hace importante discutir la teoría que se ha formulado en torno al concepto de aspiraciones... Coloquialmente no se suele diferenciar entre aspiraciones y expectativas. Teóricamente, se ha formulado a las primeras como aquellos objetivos “irreales” o “ideales con el futuro”, mientras que las segundas quedan relegadas como la versión “aterrizada” de las primeras, las cuantifican económicamente, midiendo el resultado en tiempo, cantidad o calidad (Ansión, Lazarte, Matos, Rodríguez y Vega Centeno, 1998; Guerrero, 2014; Campos Vásquez y Medina Cortina, 2018). Sin embargo, al contrastar esta división con la teoría de Bourdieu y más adelante Appadurai, debemos considerar que la caracterización onírica de las aspiraciones es un mecanismo de deslegitimación para los deseos humanos, en un proceso de normalización de futuros “realistas”, que se ajustan a las incapacidades de nuestro estado y las injusticias de la política y la economía contemporánea. Esto es especialmente fuerte cuando consideramos que la mayoría de estos textos traza la diferenciación a partir del análisis del autor, antes que de un autorreconocimiento por los actores involucrados de la imposibilidad.

Pierre Bourdieu hace un esbozo inicial sobre cómo se forman las aspiraciones en el trabajo “Argelia 40”:

“A falta de expectativas razonables, no queda más que el sueño y la utopía. La distancia entre las aspiraciones y la realidad tiende a ser infinito. [...] La aspiración sobre el porvenir depende estrechamente, en su forma y modalidad, de las potencialidades objetivas que para cada individuo son definidas por su estatuto social y por sus condiciones materiales de existencia. El proyecto más individual es siempre un

aspecto de las esperanzas estadísticas que están vinculadas a la clase”  
(Bourdieu P., 2006, p. 94)

Los argelinos pobres con quienes trabaja Bourdieu carecen de “expectativas razonables” porque existe una distancia muy grande entre el conocimiento que tienen sobre el campo social y los logros a los que aspiran. Esta distancia no es “natural” dentro del contexto del libro: el tránsito forzoso de economía campesina a economía industrial en el contexto del colonialismo ha despojado a los habitantes de Argelia de las herramientas con las cuáles planificaban las reservas en torno a sus necesidades materiales y emocionales. Esto está relacionado con lo que en ese momento considera estructuras temporales, íntimamente relacionadas con los tiempos productivos, siendo uno regido por el ciclo agrario y otro por ciclo horario (Bourdieu, 2006). Ambas estructuras actúan en el presente en torno a la experiencia del pasado, y en esta acción crean el futuro, que se mantiene siempre relativamente incierto.

Más tarde en su vida, continuaría esta idea de las aspiraciones como deseos con el futuro planteados desde las enseñanzas para el ahora. Sin embargo, ahora extiende las dimensiones que definirían dicha planificación. Antes solamente sujetos a un capital económico, ahora los planes y deseos con el mañana deben considerar a los capitales sociales, culturales y simbólicos (Bourdieu, 2001; 2007; 2011)... Yendo más allá, estas aspiraciones están sujetas al constante cambio de un habitus ahora definido como el originador de “prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia” (Bourdieu P., 2007, p. 88), un esquema de constante influencia social pero que no por ello deja de influir en esta misma sociedad que lo produce. Las aspiraciones entonces se ven construidas desde una historia individual que se ve influenciada por la social, y viceversa.

Algo que suele ser ausente en las investigaciones de Bourdieu son los “renegados”, aquellos que se encuentran disconformes con el sistema oficial y contradicen aquellos deseos “buenos” para su desarrollo y el de la sociedad. Por suerte, existen autores que han tomado a aquellos casos y los han convertido en el centro de sus investigaciones. Tal es el caso de los *Lads* (Willis, 1977), donde

escolares “rebeldes” del Reino Unido mostraban un fuerte deseo de no conformarse con el camino tradicional del éxito (colegio → universidad → trabajo) y que más bien aprenden a pertenecer a una clase obrera mediante el rechazo a los trabajos “intelectuales” y sus valores educativos. Los *lads* construyen aspiraciones distintas al resto de personas, debido a su particular relación desde el trabajo “obrero”, altamente físico y mal pagado, con el poder dominante, altamente intelectual y bien pagado.

En Perú existe una propuesta dominante que privilegia a la educación formal, que comprende educación básica y luego educación superior (privilegiando carreras universitarias sobre técnicas) como aspiración, de forma similar al camino ideal de Reino Unido que nos muestra Willis. Esto es especialmente fuerte para las poblaciones alejadas del estado, la escuela y el título constituyen el sueño de familias para acercarse a la ciudadanía (Degregori, 2014; Guerrero, 2014; Uccelli y García Llorens, 2016), en un espacio de desigualdad educativa se ha pensado (y piensa) que la educación y sus títulos “igualan” a las personas, permitiendo el ansiado “ascenso social”. La importancia reciente de la educación superior responde a la necesidad del título universitario, el “papel” que permite el desempeño de la vida profesional. Este trabajo profesional se vincula a la empresa (y vida) privada, algunas veces incluso propia, y con ello la inclusión del sujeto a la vida pública, rol antes provisto por el estado mediante políticas públicas (Lamas, 2015; 2016). Las aspiraciones están marcadas también por las tendencias políticas de cada tiempo, actualmente parecen ser más “privadas” antes que “colectivas”, y la universidad adquiere particular importancia en Perú.

¿Las aspiraciones existen, sin embargo, en todos los humanos? Algunos dirían que no y otros que sí. Nuestras aspiraciones están mediadas por nuestra relación con los distintos campos sociales en los que transitamos que, aunque imponen sus formas de éxito sobre nosotros, podemos transformar poco a poco. Desde los autores anteriores se puede ver que las aspiraciones son una consecuencia del esquema social desde el que pensamos y sentimos; el mismo esquema, que nos lleva a actuar y decidir sobre nuestro futuro. En el tiempo que

llevo haciendo esta investigación, creo haber encontrado en Arjun Appadurai una definición sobre las aspiraciones que permite visualizar de forma más amplia y clara las implicancias y consecuencias de estas decisiones con el futuro, de estos actos que definen nuestra capacidad para aspirar. Capacidad innata en los seres humanos para navegar en este mundo al que somos arrojados, siempre desarrollada por la sociedad y determinada por nuestro contexto social. ¿En qué consiste estas aspiraciones? Según Appadurai “Todos los seres humanos son, en algún sentido, investigadores, en tanto que todos los seres humanos toman decisiones que requieren que ellos hagan incursiones sistemáticas más allá de sus horizontes de conocimiento actuales” (Appadurai, p. 269). Estas incursiones sistemáticas son el fundamento de la capacidad para aspirar, decidir desde el ahora y planificar según lo que conocemos.

Aunque esta capacidad de incursión es innata, ha sido repartida desigualmente. Una prueba de ello serían las “expectativas altas” o “la utopía” que reconocían otros autores en padres argelinos y peruanos (elevaciones de la expectativa). La estructura dominante despoja especialmente a los más pobres de la posibilidad de determinar los “términos de intercambio entre reconocimiento y redistribución” (Appadurai, 2010, p. 126). Las personas más pobres son obligadas a trabajar bajo los términos de intercambio que benefician a los más ricos e interiorizan estos al mismo tiempo que los validan, condicionando los límites de sus incursiones. Los seres humanos somos criados con una orientación hacia el futuro, “las flechas del tiempo tienen un objetivo” (ibid, p. 233) e independientemente de nuestro origen social estamos obligados a decidir qué haremos a continuación. Las aspiraciones existen, pero es muy diferente decidir desde una posición privilegiada que desde una en la pobreza. Appadurai dice que la metáfora de las aspiraciones funciona como un mapa, donde la distancia entre los objetivos a futuro y el presente debe ser solucionada mediante una “ruta”, una serie de acciones que podemos dibujar. Nuestra capacidad de planificar un viaje depende de tener el mejor mapa posible, a veces el conocimiento del contexto puede ayudar a conseguir este mapa, muchas veces es el dinero, asistido de otros símbolos de poder, quien toma este rol. Es

sumamente diferente nacer con un GPS a nacer con un mapa hecho a mano, pero incluso el primero sería inútil en caso no supiéramos utilizarlo. Tenemos que pensar continuamente que incluso los objetivos en el mapa pueden ser considerados como tales solo si alguien o algo nos informó de su existencia (como objetivo) antes.

Appadurai además resalta en su análisis que es a través de la reformulación de los términos del reconocimiento (los cuales actualmente fuerzan a trabajar en tiempos que no se ajustan a todas las experiencias) que podremos redistribuir de forma equitativa la capacidad natural que son las aspiraciones. Para él, es a través del reconocimiento que una persona puede empezar a dibujar su propio mapa y negociar con las formas dominantes. Los términos del reconocimiento son aquellos planteados de antemano que determinan la lógica y práctica del intercambio entre actores sociales, a veces pueden ser arduamente monetarios, como el intercambio de trabajo por dinero, otras veces más emocionales, como quizás esperar un abrazo después de un reencuentro. Independientemente de los capitales (entre los que quizás deberíamos empezar a considerar las emociones) que se pongan en la mesa al definir estos términos, aquel con mayor información provista desde sus “incursiones sistemáticas” puede aprovechar dicha información para beneficiarse. Es en este contexto que el autor trata de explicar que dichos términos han sido “arreglados” para beneficiar a quienes ya los poseen, se han generado aspiraciones similares para realidades muy diferentes y se dificulta la redistribución del conocimiento.

Quiero resaltar el trabajo de Appadurai porque creo que la pregunta por las aspiraciones no puede pasar solamente por el pensamiento y sentimiento sobre el mañana, sino sobre las acciones concretas y las planificaciones que se toman para alcanzar estos deseos, para reconocer el trabajo que hacemos actualmente y pensar en el reconocimiento futuro. Los aportes de los otros autores también son de suma importancia, porque ayudan a comprender como el mapa aspiracional debe ser analizado desde una perspectiva que integre política y economía, donde esta segunda está compuesta por cosas más allá del

dinero. El mismo Appadurai reconoce en su análisis (2016) que el pensamiento de economía como una relación solamente monetaria es una de las formas en las que el sistema social, la hegemonía cultural, esconde otras transacciones que se llevan a cabo, que permiten mejorar nuestros dibujos para nuestros mapas del mañana. Reitero que busco en este trabajo entender (al menos inicialmente) de qué forma la práctica de un programa educativo artístico con fines sociales como Sinfonía por el Perú impacta en la capacidad de los beneficiarios para orientarse en este mapa, entender cómo realizan los niños y niñas sus incursiones a futuro y que tipo de reconocimiento buscan.

### 2.3. Disciplina y práctica en la orquesta sinfónica

Dentro de lo expresado para definir la educación - el moldear la vida de un sujeto (usualmente infante) para su inscripción en la sociedad - parece necesario definir también el problema de la práctica disciplinaria. El término disciplina es utilizado por distintos autores de las ciencias sociales. Por ejemplo, Willis la define como “una materia no de castigos por perjuicios cometidos en el sentido del antiguo testamento, pero de mantenimiento del eje institucional, de reproducir las relaciones sociales de la escuela en general, de inducir respeto por marcos de referencia en los cuales otras transacciones pueden tomar.” (Willis, 1977, p. 66). Bourdieu por otro lado habla de la disciplina como práctica o conjunto de prácticas educativas sistemáticas y racionalizadas (disciplina artística, deportiva, académica), las cuales moldean las vidas de los individuos para “producirse como alguien capaz de producir” (Bourdieu P., 2007, p. 84). La reproducción del sistema social es un punto esencial en la definición de disciplina y conlleva aprendizaje de respeto y habilidades productivas.

Uno de los teóricos contemporáneos más utilizados al momento de hablar de disciplina es Michael Foucault, en su clásico trabajo “Vigilar y Castigar: El nacimiento de la prisión” (2002) dedica todo un capítulo para ella (aunque es un tema general de varios textos suyos como: Historia de la sexualidad o Defender la sociedad). La disciplina, para el autor, es la forma mediante la cual la sociedad clasifica, modela y ordena los cuerpos de las personas en torno a la producción

y la obediencia, es un vínculo que “lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés” (Foucault, 2002, p. 126). En otras palabras, ser disciplinado es estar conforme a las doctrinas de utilidad del mundo que te rodea y aplicarlas tanto en tu vida como la de otros.

La disciplina de Foucault tiene ciertos pasos y ciertas “tecnologías” que se desprenden de estos pasos. La clasificación, paso inicial, se fundamenta en espacios capaces de clasificar y métodos para la clasificación; un ejemplo clásico se encuentra en la escuela, con espacios divididos según el período de aprendizaje en el que se encuentra el niño. Una vez clasificados, los sujetos deben ser constantemente vigilados, hasta el punto que puedan vigilarse ellos mismos en la ausencia de la mirada externa. Para llegar a este punto es especialmente importante el castigo, que obliga a los abyectos a introducirse en la clasificación impuesta. Pero para mí la característica más importante es la orientación a la producción, que determina la clasificación y el castigo en beneficio de la productividad, de la seguridad social.

Para mí, el concepto de disciplina Foucaultiano no es muy distinto a las características de la práctica en Bourdieu. Las acciones de la práctica disciplinaria pueden ser múltiples, pueden ser también abstractas (sentir, pensar) o tener alguna relación directa con el medio material (cocinar, correr), al mismo tiempo, toda acción está condicionada por el habitus, el cual hemos explicado es una estructura subyacente a nuestros juicios que obedece los valores de la cultura hegemónica. De esta forma, tanto Bourdieu como Foucault comprenden que las personas vivimos influenciadas por una cierta “dominación”, que nos lleva a actuar de tal o cual manera y corregir a quienes pensamos que actúan mal.

La teoría de la práctica de Bourdieu revisada, sin embargo, no presta atención particular a las formas de clasificación y regulación de los cuerpos sujetos a una estructura disciplinaria. Sucede que el autor no comprende solamente una estructura, sino múltiples; la teoría de los campos sociales (Bourdieu, 2007) implica que dentro de la sociedad existen muchos espacios

diferentes donde los mismos capitales circulan con valores distintos. En ese sentido, una persona se encuentra siempre entre varias “disciplinas” y formas de disciplinamiento. Además, en tanto el habitus se construye y reconstruye constantemente, estas disciplinas se combinan, se alejan, se transforman y se dominan. Bourdieu sin embargo no excluye la idea de Foucault sobre la existencia de una práctica dominante, dado que aún en la diversidad de campos sociales existen algunos que absorben a otros, y se institucionalizan desde diversos organismos sociales.

Cuando pensamos en disciplina debemos pensar en las prácticas que fundamentan esta vigilancia y regulación sobre nosotros, al mismo tiempo que pensamos en la historia social de estos procesos. Nancy Fraser (2014) afirma que la disciplina foucaultiana ya no tendría lugar en un mundo que ve el ocaso del Estado-Nación, y aunque reconozco la importancia de replantear el concepto pienso que es quizás eliminar el análisis disciplinario de un proceso de transformación cultural complejo sea apresurado. La disciplina lleva a la producción y el habitus a la reproducción, ambos hacen el esfuerzo de mantener el orden social y son de gran importancia cuando que ambos esconden un deseo con el futuro (en tanto todo producto requiere reconocimiento).

La música europea ha tenido históricamente en Latinoamérica un rol colonizador. Las primeras misiones utilizaban los cánones estéticos europeos para civilizar a los indios, con el surgimiento de los estados el ingreso de los conservatorios nacionales sustentó también una música ordenada bajo un canon estético. El concepto de “universalidad” de la música se ha manipulado para crear una realidad donde lo sinfónico está por encima de otras producciones musicales. Si pensamos en épocas menos “de la colonia” podremos ver que existe también un discurso de la música “bella” y “cultura”, al que algunos géneros solo entran adecuándose a las formas y formatos del canon dominante. Hoy en día dicho canon tiene múltiples variaciones, pero existe un consenso de pensar la música sinfónica como el origen de esta cultura. Juan Diego Flórez fue, según Ipsos el 4to peruano de mayor admiración en el Perú (<https://larepublica.pe/sociedad/2019/07/29/mario-vargas-llosa-paolo-guerrero->



[y-eva-ayllon-son-los-peruanos-que-generan-mas-admiracion-ipsos-martin-vizcarra-keiko-fujimori/](#)), y a partir de este curioso dato podríamos afirmar que en Perú esta dominación “sinfónica” o “clásica” se mantiene, aunque otros “admirados” nos muestran que se han añadido otras estéticas, como la de la música criolla, al del panteón de los géneros musicales de valor nacional. Sin embargo, este dato también muestra que aunque la música genera alta admiración, nuestro país prefiere otras expresiones corporales, por lo que resaltan la cantidad de deportistas (en su mayoría futbolistas) dentro de la lista.

Baker (2014) observa en que en Venezuela El Sistema funcionó para promover la imagen del régimen Chavista ante organismos internacionales. Parte esencial de esta imagen se transmitía mediante el “orden” y “belleza” de la orquesta sinfónica, que se combinaba a la propaganda de salvación social a través de la música. Pero, como ya habíamos mencionado, esta imagen no se sostiene en el modelo educativo, el cuál es bastante agresivo, autoritario y vertical. ¿Sucederá lo mismo con Sinfonía por el Perú? El contexto “neoliberal”, de una alta privatización de los servicios y el reconocimiento, genera un país muy distinto a la Venezuela del análisis de Baker. Al mismo tiempo, existen características particulares del núcleo que obligan a pensar en la relación de este y los sujetos con estas disciplinas y campos múltiples antes mencionados.

### Capítulo 3. Metodología

La metodología de una investigación hace referencia a las técnicas y herramientas para la producción de información, aquellos que utilizamos para responder a la pregunta central de este trabajo. Considero vital mantener el centro en el enfoque etnográfico, una aproximación hacia el entorno que cuestiona los prejuicios de uno mismo al mismo tiempo que los planes iniciales de investigación, y permite la flexibilidad, apertura y aprendizaje como bases del conocimiento (Guber, 2011). Una aproximación etnográfica implica también reconocer a los actores como productores de sus propias realidades y constructores de la información, separando la propuesta científica de la antropología de otras ciencias naturales, donde el objeto de investigación es inerte y puede ser manipulado para recoger data de una única realidad. Parte del respeto hacia los sujetos con quienes construimos está en adecuar nuestras técnicas para su comodidad y exploración; por lo que veremos en este capítulo como las características del programa representan una definición del acercamiento ético y técnico para construir información en el grupo particular que es SPP.

#### 3.1 Características de investigar con SPP

Trabajar con Sinfonía por el Perú es considerar al programa como un actor dentro de la investigación y, por ende, un agente en la construcción de información. Siendo SPP un ente con agencia, capacidad de influir sobre la realidad, tiene influencia en la aplicación de técnicas para construir su propia historia, que se ve en parte reflejada en este trabajo. En esta sección explicaré brevemente aquellas características que fueron resaltantes en mi trabajo de campo y como ellas moldearon también las herramientas utilizadas para generar información.

La primera característica de trabajar con Sinfonía por el Perú está determinada por (valga la redundancia) la “institucionalidad” de la institución. SPP es un programa sin fines de lucro, su existencia se sostiene a partir de convenios con diversas empresas y entidades que funcionan a nivel nacional e

internacional. Su situación, a diferencia de por ejemplo Arena y Esteras, siguió un camino sumamente formal, inscrito en registros públicos bajo una razón social. Mi primera aproximación con Sinfonía por el Perú estuvo mediada por el “camino institucional”, el cuál implica seguir una serie de códigos de intercambio con este actor. Estos términos determinaron la confidencialidad de algunos datos compartidos entre la institución y yo, las características de permisos y presentaciones que debía hacer y también la potestad de SPP de escoger el núcleo donde realizaría yo la investigación. Me acerqué a la institución por el medio de su correo electrónico institucional. Después de una reunión preliminar, se me indicó presentar una serie de documentos (carta de presentación, metodología y marco teórico, cronograma y lineamientos éticos) a partir de los cuales se evaluó el permiso para mi investigación. Tuve una segunda reunión donde se me indicó que podría realizar el trabajo, pero a diferencia del núcleo que yo proponía (Manchay) se me dirigió al Núcleo Enel, en esta misma reunión se hizo explícito que se prefería que no utilice fotografías para complementar la investigación, aunque más tarde me enteraría que existe un acuerdo de uso de imagen entre los núcleos y los beneficiarios.

La infancia siempre tuvo especial consideración dentro de mi aproximación metodológica. Los niños son una población particular, son personas con las mismas capacidades cognitivas que cualquier adulto, pero su experiencia en el mundo está fuertemente mediada por las observaciones que realizan de las personas mayores que están en su vida, quienes sirven como ejemplo de qué hacer y qué no hacer. Los niños son agentes de sus propios futuros, pero al mismo tiempo son altamente susceptibles ante las influencias de otras personas dentro de la construcción de ellos y las experiencias de sus presentes. Trabajar con niños implica ser cuidadoso con lo que se dice y hace y tratar sus palabras con el mismo respeto y apertura que las de un adulto. Sin embargo, reconozco que existen diferentes temáticas a las cuál uno debería aproximarse con cuidado, y otras sobre las cuáles sería irresponsable preguntar. Esta aproximación llevó a la decisión de tener lineamientos éticos claros con respecto a mis acciones en el núcleo, al mismo tiempo que me obligó a ajustar

la interpretación de lo que observaba, conforme veía razonamientos antes no apreciados en los relatos y acciones de niñas y niños.

Por último, el ingreso al núcleo me mostró un panorama nuevo, con dinámicas sociales y cronogramas que obligaron a replantear las metodologías propuestas previas al trabajo de campo. Aunque ahondaré en esto posteriormente (capítulo 5), debo decir que un cronograma de prácticas para poder empujar orquestas infantiles de gran nivel está altamente congestionado de clases y otras actividades, los tiempos libres son muy reducidos y por ende también los momentos donde podrían aplicarse técnicas para propiciar la discusión de información con la flexibilidad temporal de la etnografía. Muchas de los enfoques planteados en un inicio de la investigación tuvieron que ser descartados al ser contrastados con el ritmo de vida de estos aprendices sinfónicos. Pero las nuevas observaciones dieron paso a nuevas formas de respuesta para nuestra pregunta por las aspiraciones.

### 3.2. Lineamientos éticos

La ética es vital para cualquier investigación, y aunque no reconozcamos siempre la influencia de nuestra orientación moral en los trabajos realizados, ella siempre influye y toma las riendas de nuestros resultados. Desde las motivaciones pasionales hasta las políticas, todas pasan en algún punto por lo que consideramos “bueno”, tanto para nosotros como para la sociedad. Algunas ciencias podrán decir que trabajan por “la verdad” o para comprender la realidad, pero para los científicos sociales esta verdad siempre ha estado atada a ideologías. La realidad es algo que no solo podemos, sino debemos cambiar; actualmente mantiene una cantidad enorme de desigualdades, todas ellas socialmente construidas.

Compañeros míos que realizaron trabajos de campo en otras regiones debieron tomar sus propias decisiones sobre su aproximación a sus sujetos de trabajo y metodologías planteadas, algunas de las situaciones que se presentaron (según me contaron) incluso movieron sus “bases” morales y los obligaron a replantear la posición desde la que escribían. En esta investigación

no me encontré con hechos tan brutales y cercanos a la muerte como los que han sido planteados en algunas investigaciones (pienso por ejemplo en “La muerte sin llanto” de Scheper-Hughes o en los relatos de Rosaldo sobre la ira de los cortadores de cabezas), pero eso no significa que mi trabajo de campo no haya tenido sus propias tensiones.

El trabajo con niños para mí fue difícil, ellos se encuentran en una etapa de desarrollo donde aún están formulando y definiendo su comprensión y objetivos con la sociedad, y en mi caso era la primera vez que realizaba una investigación con esta inmersión y una población infantil tan variada. El impacto del trabajo de investigación, especialmente por ser cualitativa con enfoque etnográfico, no puede darse a la ligera. Por suerte, la planificación del trabajo de campo contempló una serie de lineamientos éticos que proveyeron de una suerte de “prescripción” de lo que se podía y no podía hacer en el campo. Estas “reglas de juego” fueron desarrolladas por mi persona a partir de la lectura de metodologías de trabajo con infancia y trabajos sobre ética en la investigación con niños, de manera previa al trabajo de campo pero posterior a las primeras aproximaciones con los coordinadores del programa.

Este trabajo se ha guiado principalmente por los lineamientos de ética propuestos por el compendio ERIC – Ethical Research Involving Children (Graham, Powell, Anderson, & Fitzgerald, 2013), desarrollado por el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas en un esfuerzo por dar lineamientos explícitos pero flexibles para conducir investigaciones cualitativas que comprendan y respeten a la infancia y adolescencia como sujetos con agencia, productores de sus propias realidades y susceptibles a cambios en ellas. Sumada a la lectura de este texto se encuentra la lectura de “Métodos participativos para la investigación con niños” (Ames, Rojas, & Portugal, 2010), y aunque no se llegaron a aplicar las técnicas propuestas en este texto se incluyen las consideraciones éticas presentes en el trabajo. Al final del texto el lector podrá encontrar una lista de las consideraciones producto de la reflexión en torno a estos textos (Anexo 1) y espero sean de ayuda para entender las implicancias

de trabajar con la infancia y la importancia de reconsiderar la aproximación de uno mismo antes de ingresar al campo.

El consentimiento informado se llevo a cabo de distintas formas. En un primer nivel, se solicitó el consentimiento de la institución; la cual a través de los procesos mencionados anteriormente termino por aceptar la investigación en un mutuo acuerdo de confidencialidad con la información sensible. En cuanto al personal del núcleo, me presenté personalmente con cada uno de los profesores y expliqué en que consistía el trabajo, lo mismo con las madres que conforman la brigada de seguridad del núcleo. Para el resto de cuidadores, remití un documento a la coordinadora el cuál ella enviaría a los padres a través de Whatsapp y E-Mail, medios que según ella eran los más efectivos para comunicarse con papás y mamás del núcleo. Es en este último punto donde pienso que pueden haber críticas, pero espero se considere, ante la idea de realizar una reunión general en el núcleo, la importancia que tiene para mí respetar la independencia económica, de tiempo y espacio de cada familia, y fue bastante temprano en el campo que quedó claro que asistir presencialmente al núcleo Enel era un esfuerzo fuerte para ellas, y que una convocatoria a reuniones sería vista como “obligatoria”, aunque no lo fuese. El documento incluía mi correo académico, personal y número celular acentuando la importancia de recibir preguntas sobre los límites de la investigación o rechazar la participación en ella. No recibí aproximaciones por ninguno de estos.

En este trabajo la oscilación entre respuestas positivas y negativas respecto al anonimato solía variar de acuerdo al actor que uno preguntase. Entre los adultos algunos mencionaban que no tenían problema con que sus nombres aparezcan aquí, pero algunos cuidadores preferían mantener el anonimato. A esto hay que sumar que los niños no pueden aparecer bajo sus nombres reales, por lo que prefiero mantener el uso de pseudónimos para toda la investigación, o solo mencionando el tipo de cargo que ostentaban durante el periodo que comprendió mi investigación de campo. Espero dentro de estas páginas las pequeñas interpretaciones hechas sobre sus palabras que emergieron de las experiencias que pude compartir con ellos sean un registro justo de los esfuerzos

de sus emisores en hacer el mejor trabajo para el desarrollo de los niños de Sinfonía. Por último, como autor, agradezco infinitamente el tiempo y apertura que me brindaron en esta investigación, la cuál no existiría sin su participación.

### 3.3. Técnicas para la construcción de información y cronograma

Adam Savage, conductor de “Los cazadores de mitos” e ídolo personal, dijo una vez en su programa “la única diferencia entre perder el tiempo y la ciencia es tomar notas”<sup>8</sup>... mi definición personal de la antropología se basa en esta afirmación. La antropología son notas y me sería inconcebible visualizar el nacimiento de nuestra especialidad sin el mítico Malinowski, sentado a orillas de una playa trobriandesa, tomando notas sobre una sociedad que le parece extraña y lejana a su hogar. Los antropólogos hemos revisitado muchas veces ese mito, diversas autoridades de la antropología realizaron su rito de pasaje y revisaron notas de notas en cuadernos igual de legendarios cuyas versiones destiladas, llamadas “etnografías” pasarían a los anales de la disciplina.

El paso de los tiempos trajo consigo avances tecnológicos que acompañaron a las y los antropólogos, avances que permitían capturar la realidad de forma que ya no dependía de nuestra habilidad para escribir, sino que reproducía los sonidos o imágenes de “la naturaleza”. Rápidamente las etnografías adoptaron estas nuevas expresiones de la cultura y se empezaron a utilizar grabadoras, cámaras y otros recursos tecnológicos. Hoy en día el etnógrafo debe seleccionar entre múltiples técnicas y herramientas para realizar su investigación, cada una con un impacto distinto en la producción de información, que es a su vez dependiente del grupo con el cuál se trabaja.

#### 3.3.1. Observación Participante

Este trabajo se ha visto enfocado en la utilización del cuaderno de campo como herramienta principal dentro del método conocido como observación participante, las condiciones del campo que me hicieron dar progresiva importancia a este método sobre otros (entrevistas, grupos focales) fueron la

---

<sup>8</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=BSUMBBFjxrY>

capacidad de generar conversación y la facilidad de aproximación con los niños, quienes particularmente pasando los 13 años rechazaban cualquier tipo de grabación (quizás porque están muy conscientes de hasta donde puede llegar una imagen en redes sociales).

Aunque reconozco que existen discusiones que reflexionan en torno a la aproximación etnográfica y el campo, cuestionando si el antropólogo puede realizar una acción antes que otra o ambas acciones pueden considerarse como separadas (Ingold, 2014; Guber, 2011; Fassin, 2017), mi experiencia en el núcleo fue, notablemente, primero observadora y luego participativa. La mayoría de tiempos eran de clase, y decidí mantener una posición respetuosa con las normativas del profesor<sup>9</sup>; este respeto implicaba no iniciar conversaciones con los niños en clase ni generar distracciones. Conforme pasó el tiempo en el núcleo (y particularmente luego de una clase de contrabajo donde luego fuimos con la directora a comer pizza y luego lo mismo pero con los chicos de clarinete y su profesora) los propios alumnos empezaron a dejar de apreciarme como un ente vigilante o disciplinario y me vi inmerso en algunos desordenes del salón, además de participar de la socialización fuera del aula, pero siempre guardé cuidado de no participar “demasiado”, de hacer que mi presencia impidiese el desarrollo del programa.

La participación, por su parte, no consistió solamente de “socializar”. Poco a poco los profesores pidieron que ayude a organizar a los niños (en algunos momentos) o a “vigilarlos”, también permití y motivé que algunos me enseñasen a tocar (o al menos sostener) sus instrumentos y ayudé William y a los profesores a cargar cosas de un lado a otro del mismo modo que un utilero (aunque William es varias tallas más alto que yo). Aprendí que en el núcleo Enel siempre se podían utilizar más manos, y que podría hacerse una etnografía muy distinta si uno se centra en las condiciones laborales del núcleo. Quiero destacar que la observación participante fue clave en un contexto donde el tiempo libre era

---

<sup>9</sup> Quiero resaltar la importancia del respeto a las normativas institucionales (en el sentido de instituciones sociales) durante un trabajo de campo con una. Un trabajo de campo sin un respeto por estas no logra reflexionar sobre los prejuicios de uno mismo contra ellas, práctica esencial de la etnografía.



reducido, las constantes clases y ensayos, que requerían de cada uno de los alumnos, limitaban la posibilidad de desarrollar otras actividades sin perjudicar el aprendizaje musical, por lo que sigo considerando necesario haber disminuido el ratio de aplicación de las otras técnicas inicialmente planteadas en beneficio del aprendizaje de los niños y los deseos de sus padres.

Esta exposición previa sobre la importancia de considerarme como un observador que posteriormente participa ni siquiera empieza por explicar las particularidades del trabajo con el cuaderno de campo durante mi estadía en el núcleo. Habiendo realizado dos prácticas de campo de una semana en la provincia de Canta (Lima) y Huari (Ancash) había utilizado antes un cuaderno, aunque con énfasis en las entrevistas grabadas. En aquellos ejercicios etnográficos mis anotaciones habían sido cuestionadas por algunas personas locales, pero estas solían cesar con una breve explicación y se transformaban en luego incitaciones para anotar ciertas particularidades de la localidad (diría yo “turísticas”). En el núcleo Enel el cuaderno era visto con mucha suspicacia, especialmente los niños mostraban resistencia a mis anotaciones en el cuaderno y continuamente se esforzaban por leer (con mi permiso o a escondidas) lo que estaba anotado en este.

Las diferencias entre las respuestas en cada una de las experiencias me hace aún reflexionar sobre las implicancias del uso de este cuaderno. Creo firmemente que el acto de registrar las acciones del otro conlleva un acto disciplinario (en el sentido foucaultiano); pienso además que el anotar tiene una carga más formal, y por lo tanto hegemónica, al vigilar a los sujetos, debido a la relatividad de la palabra escrita y su historia de uso para crear realidades particulares, que pueden excluir y discriminar. El constante reconocimiento de los niños por el cuaderno de campo, sus constantes “¡No anotes eso!” o las incitaciones a que anote cosas que no sucedieron pero podrían inculpar a algún compañero de ser un “mal alumno” me llevan a pensar en la capacidad del cuaderno de campo para generar realidades que diferencien y perjudiquen a ciertas personas, al mismo tiempo que se revela como una herramienta para percibir las relaciones entre las culturas a las que nos adentramos con nuestra

propia cultura de “investigación”, y por ende las relaciones de dominación que surgen de este encuentro. Todavía me queda la pregunta de si lo que consideraba aceptación al cuaderno en trabajos anteriores no era más incompreensión o incomodidad no expresadas.

### 3.3.2. Entrevista

La entrevista, desde la experiencia etnográfica, se suele tratar como entrevista a profundidad. Este tipo de método debería ser flexible en el tiempo y funciona más como una conversación guiada que como una extracción de información (Guber, 2011) e incluso autores como Theidon (2004) afirman que existen propiedades terapéuticas en ellas; algunas veces puedes tener entrevistas de pocos minutos, pero lo ideal es que exista una relación de empatía entre ambos para continuar conversando, si es necesario, por horas. Esto va de la mano con el objetivo de la entrevista, siendo lo más importante en ella el dialogar los razonamientos y apreciaciones bajo las cuales el interlocutor construye la realidad (Guber, 2011) y sus futuros.

Inicialmente, planteé realizar entrevistas a cada uno de los adultos involucrados directamente en el núcleo, además de contar con 5 niños a los cuales realizar entrevistas periódicas. Estos niños, los cuales serían la **muestra** del trabajo de campo serían escogidos por su participación en la orquesta infantil del núcleo. Sin embargo, como ya he mencionado, trabajar en el núcleo implica ser consciente y respetuoso de sus horarios, y, aunque algunos alumnos se mostraban muy interesados en la posibilidad de poder perder horas de clase indefinidamente, los profesores y cuidadores expresaban de forma tácita su incomodidad ante la “pérdida de tiempo”. Más adelante en los resultados profundizaré sobre por qué esta ausencia es tan importante, pero basta ahora con decir que cada hora de clase es vital para la producción final del sonido de la orquesta.

Decidí reducir en gran cantidad las entrevistas personales, eliminándolas del todo con niños, con los cuales realicé únicamente entrevistas grupales. En tanto los adultos, preferí trabajar realizando entrevistas cortas (15-20 minutos)

con madres, padres y otros cuidadores del grupo de Kinder, debido a las normas del núcleo estaban obligados a esperar a sus niños durante la clase y esto otorgaba una ventana de tiempo donde podían ser abordados. Pude realizar entrevistas a cuidadores de niños de otros elencos, pero éstas eran más reducidas dado que realizarlas implicaba “salir” del espacio del núcleo, como también explicaré en los resultados. Dentro de los profesores conocí a 2 que eran parte del programa “formadores”<sup>10</sup>; siendo ambos adultos considere muy oportuno aprovechar sus historias y sus propias disposiciones de tiempo y movilidad, siendo así las entrevistas que pude realizar con mayor flexibilidad en cuanto al tiempo para el diálogo, acercándose más a la aproximación de Guber donde juntos construimos la realidad.

Todas las entrevistas contaron con un consentimiento informado dentro de la grabación en audio realizada desde mi celular personal, además de una guía de entrevistas que no estaba planteada para respetarse al pie de la letra, pero para plantear temas generales que deberían ser discutidos. Antes de iniciar la entrevista se explicó a todos las características de la investigación y los objetivos de la entrevista, también se preguntó si consentían la grabación (uno de los casos no lo permitió y fue registrado a través de la guía de entrevistas). Antes y después de la entrevista se hizo explícito que todos los datos de la entrevista eran personales y que de desearlo la persona podría retirar su aporte. Ninguno de los entrevistados mostró interés en mantenerse anónimo, y solían agregar múltiples datos personales en sus relatos, aunque las entrevistas no ahondasen en ello. Considero esto pertinente para entrevistas a futuro, dado que la corta bibliografía peruana sobre Sinfonía aún no ha prestado suficiente importancia a las familias involucradas, más allá de la familia nuclear, y este trabajo tampoco ha podido satisfacer esta compleja necesidad.

---

<sup>10</sup> El programa formadores consiste en escoger a alumnos de la orquesta central con y permitirles desarrollar sus capacidades como profesores dentro de alguno de los núcleos del programa. Según lo comentado, la elección la realiza el profesor de instrumento de la orquesta central.

### 3.3.3. Entrevista Colectiva

Los niños y niñas del núcleo mostraban bastante interés por participar de entrevistas individuales, pero la cuestión de los tiempos, el ver que los niños se expresaban mejor en grupo, la disposición de las y los profesores y mis propias ganas de observar más las aulas de clase e integrarme más a las dinámicas del núcleo, me llevaron a recoger la recomendación de mi asesora, quién me había mencionado que los grupos de personas jóvenes solían expresar con mayor comodidad sus ideas con la presencia de pares. En la investigación fue claro que era más sencillo también para mí poder iniciar un diálogo con ellos si se encontraban acompañados, mi presencia disminuía y ellos podían enfocarse un poco más en rebotar sus ideas. La entrevista colectiva tiene la misma base de la entrevista individual. Si antes considerábamos esta como una técnica para construir la realidad subjetiva e individual, ahora debemos pensar su versión colectiva como un espacio para construir la realidad social del grupo con el cuál tratamos.

Realicé 2 grupos focales de 40 minutos a 2 grupos de alumnos, todos de la orquesta infantil. El primer grupo estaba compuesto por 2 niñas del salón de viola, 1 niño de viola y 2 niños de percusión; el segundo grupo estaba compuesto por 1 niña y 1 niño de percusión, 1 niño de Flauta y 1 niño de clarinete. La particularidad del segundo grupo fue que estuvo conformado por niños de muy alto desempeño musical que habían participado de las audiciones internas para poder ir a las audiciones externas de la orquesta central; lo que de alguna forma implica una mayor interiorización de los aprendizajes del programa. El tiempo de las sesiones fue determinado por los profesores.

Debo admitir que aunque esperé que las entrevistas fuesen espacios de conversación fluida entre los niños y niñas presentes, debido a las experiencias compartidas, esto no ocurrió. Ignoré que un espacio con más niños no es necesariamente un espacio con más voces, dado que algunos de los presentes prefieren no conversar o se sienten silenciados por las interrupciones de otros, de la misma forma que algunos “acaparan” la conversación. En todo momento trate de que se respetase el turno de conversación de cada uno de los niños, en

el caso de los niños que no habían hecho audiciones a la central tuve que utilizar una pelota que se iba rotando según quién podía hablar, debido a que las interrupciones seguían sucediendo. Actualmente no creo que esto tenga una correlación con el ir a una audición o no, sino a las personalidades de los niños participantes y las interacciones históricas entre ellos. Creo, por otro lado, que sí hay una correlación entre las interrupciones y el género de los niños que interrumpían, y los grupos de entrevistados debieron considerar también el balance de género. Es necesario investigar más desde un enfoque de género para dar una respuesta en torno a las aspiraciones más completa, y es necesario reconocer que las entrevistas grupales e individuales dieron de forma inconsciente mayor participación a las voces masculinas, a pesar de la mayoría femenina dentro del grupo y las anotaciones del cuaderno.

A pesar de estas pequeñas dificultades, las entrevistas colectivas permitieron discutir las percepciones de los niños en torno a sus futuros. Algo que me ayudó mucho a repensar los resultados fue la transformación que tomó en ambos casos las conversaciones en torno a cómo se imaginaban ellos a futuro hacia un diálogo sobre que les dicen las otras personas sobre sus futuros, y también presentes. Esto me parece muy importante al momento de pensar el desarrollo de la capacidad para aspirar, respaldado por la teoría reconozco la importancia del gusto de los pares y familiares por la música sinfónica al momento de construir el valor de esta según los mismos niños, y las diferencias de este valor entre campos sociales.

### 3.4. Universo, población y muestra

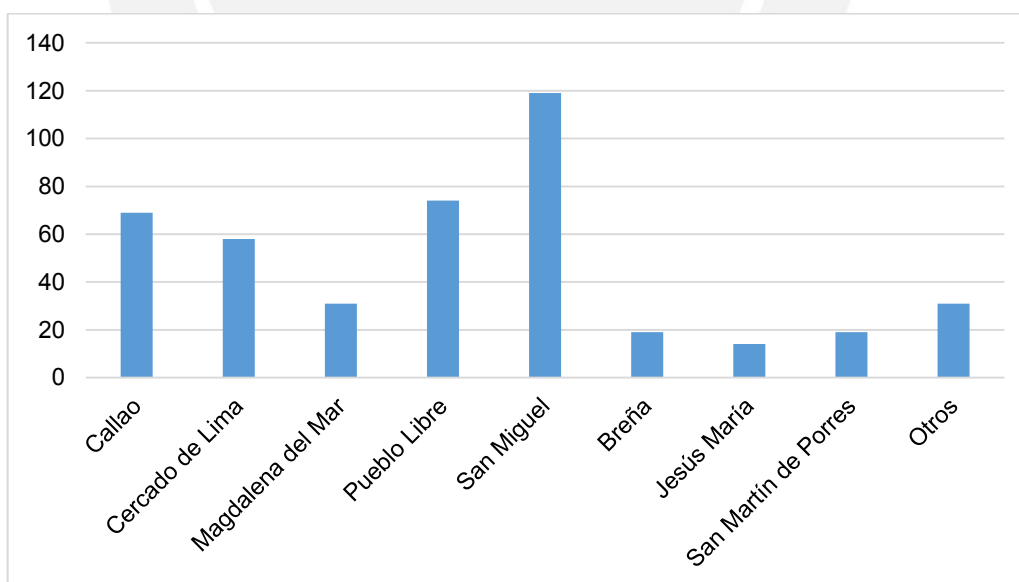
Esta sección antes se encontraba incluida dentro de la sección de hallazgos, con aquella decisión hacía énfasis en como la experiencia dentro del núcleo puede ir redefiniendo los conceptos iniciales que teníamos sobre una población. Los datos del núcleo Enel se actualizan cada mes, y deseaba presentar en este trabajo los correspondientes a mi último mes de trabajo de campo, por lo que aquellos que me permiten caracterizar el universo, población y muestra se presentaron una vez concluido el trabajo de campo. Sin embargo, finalmente,

decidí no optar por esta organización en beneficio de seguir un orden conceptual. Espero se entienda que esta sección está también mediada por los hallazgos de mi observación participante, que inevitablemente se ha visto reflejada en los apuntes que intento hacer al análisis de la información. El universo de este trabajo es el conjunto total de personas en el que podría ser observado el fenómeno estudiado. En este caso, el fenómeno de la educación sinfónica será reducido a los beneficiarios y trabajadores del programa Sinfonía por el Perú, considerando entre los primeros a las familias de los beneficiarios, con énfasis en los cuidadores. Como hemos expresado anteriormente, SPP es un programa que puede agruparse junto a otros proyectos de desarrollo similares; sin embargo, dentro de los objetivos de esta investigación, se hace necesario prestar atención a las particularidades de Sinfonía en torno al aprendizaje del “orden” en la práctica musical.

La población de esta investigación consiste en trabajadores y beneficiarios del núcleo Enel – Pueblo Libre. Un núcleo es para Sinfonía por el Perú una “unidad educativa” donde se brindan clases orquestales y corales. Estas unidades se diferencian de los talleres de luthería o de los módulos corales que tiene el programa, siendo la versión más “tradicional” del modelo educativo de SPP. El núcleo Enel es uno de los mejor ubicados. Utiliza las instalaciones del colegio público Andres Bello, de inicial y primaria. El colegio cuenta con 3 pabellones de dos pisos cada uno, tres patios y un auditorio, sumando casi 1,4 hectáreas de extensión (Anexo 2). Las aulas del colegio no son utilizadas en su totalidad y existe un acuerdo con el director sobre cuándo y cuáles pueden mantenerse abiertas. Este uso no es inflexible, y en caso haya necesidad para algún evento de SPP, la coordinadora y la directora pueden acercarse al director a negociar el uso de otros espacios, pero reconocen que el director siempre piensa que se puede “perder algo”. El colegio limita con la Av. La Marina, una avenida de alto tránsito, otras avenidas importantes cercanas donde niños y cuidadores toman transporte público son la Av. Universitaria y la Av. Sucre, aunque la caminata hasta estas es reconocida como “peligrosa”.

Formalmente, debido al distrito en el que se encuentra el colegio, el nombre del núcleo es Enel – Pueblo Libre, aunque las personas se refieren a él como núcleo Enel. El distrito de Pueblo Libre no es pobre, y no es la imagen tradicional que uno tiene sobre Sinfonía por el Perú. Se encuentra entre los 20 distritos menos pobres, según el mapa de la pobreza (INEI, 2018, p. 43). Sin embargo, solo un 22% de los niños beneficiarios pertenecen a este distrito, siendo la mayoría de estos del distrito de San Miguel, pero este también está clasificado como uno de los 20 distritos menos pobres del Perú. Los otros niños del núcleo suelen pertenecer a distritos vecinos a Pueblo Libre, viniendo principalmente de Magdalena, Breña, Jesús María y Lima. Quiero resaltar que este no es el caso de todos los niños, y el dato de “otros” distritos esconde una variabilidad muy grande entre los esfuerzos que realizan los padres por mantener a sus hijos en Sinfonía, teniendo casos de niños que estudian en distritos como San Martín de Porres, Los Olivos o Santiago de Surco, con trayectos entre el núcleo y sus casas que superan 1 hora y media por tramo en transporte público.

Tabla 1: Distribución de alumnos según el distrito donde viven

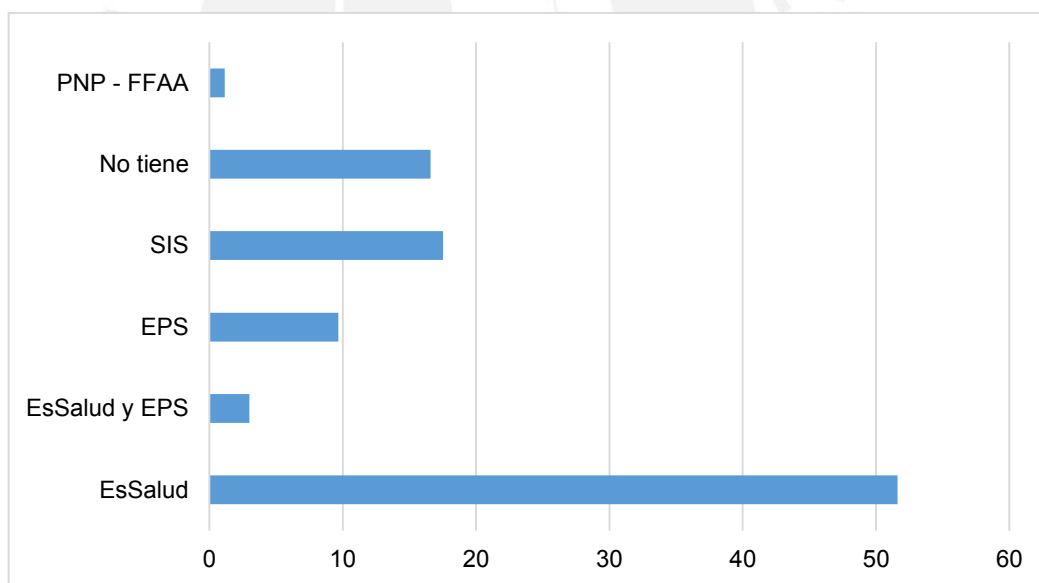


Fuente: Elaboración propia.

El núcleo Enel tiene 434 niños, los cuales tienen edades entre 5 a 17 años, según la coordinadora este número debería llegar idealmente hasta 500 personas, pero el programa tiene un constante flujo de salida debido a sus

exigencias, experiencias negativas o desinterés. El 59 % de los niños en el núcleo son mujeres, y la mayoría de ellas se encuentra en los coros de kínder e infantil. Uno de los datos que pudo brindar el núcleo era el nombre del colegio donde estudian sus niños, esto era posible de comparar con el padrón de IIEE del Ministerio de Educación (<http://escale.minedu.gob.pe/web/inicio/padron-de-iiiee;jsessionid=769f84778a937a04a67e199e90d9>). A partir de esta comparación podemos observar que hay 229 niños en colegios privados (51 de ellos son colegios parroquiales) mientras que 160 de ellos están en un colegio público. Hay 10 niños que llenaron con “no aplica” la solicitud y se puede inferir que significa que aún no llegan a la etapa escolar. Además, hay una joven que estudia ya en la universidad PUCP. Por último, 33 de los niños estudian en un colegio cuyo nombre no coincide con ninguno de los datos ESCALE.

Tabla 2: Distribución porcentual según el tipo de seguro de salud



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al acceso a la salud, la mayoría de niños del núcleo (más del 50%) tiene acceso al seguro social EsSalud, seguro público al cuál un trabajador en planilla y sus familiares directos pueden acceder. Según el Repositorio Único de Información en Salud (RENATI), en el Perú el 56% del total de población asegurada tiene acceso al Seguro Integral de Salud (SIS), este seguro está orientado principalmente a la población que se encuentra en condición de



pobreza y pobreza extrema, mientras que EsSalud cubre solo a un 33.5 % del total de población asegurada. En el núcleo, el seguro social cubre poco más de la mitad de la población. Estos datos son valiosos porque permiten ver que, a diferencia de la mayoría de la población nacional, los cuidadores del núcleo Enel poseen trabajos en planilla, condición que permite hablar de seguridad y planificación al futuro, dado el abanico de derechos que provee el “trabajo fijo”.

La población que encontramos en el núcleo Enel, por lo menos del lado de los beneficiarios, mantiene relativa homogeneidad. La mayoría de ellos vive en distritos cercanos al núcleo y cuenta con un seguro de EsSalud. Casi ninguno de ellos carece de seguro médico, y aunque un buen número de ellos cuenta con SIS también existe un porcentaje con seguros privados o un EPS (el cuál no es literalmente un seguro médico, pero actúa como tal). En cuanto al género, hay un 10% más de mujeres que de varones, esta diferencia se acentúa en las secciones de niños más pequeños. ¿Podríamos decir que la mayoría de beneficiarios del núcleo son pobres extremos? A partir de los datos observados si pensamos que la mayoría de alumnos proviene de uno de los 20 distritos menos pobres de Lima (Pueblo Libre o San Miguel) y estudia en un colegio privado sería difícil incluso incluirlos dentro de la categoría de pobres, al menos pensando en la pobreza monetaria.

La muestra utilizada fue flexible. La forma más apropiada de hablar de ella sería a partir de la “bola de nieve”, dado que mi introducción fue paulatina y dependió de la cadena de actores a los que se me fue presentando y con quienes pude conversar más. Sin embargo, como investigador también tuve una decisión importante que tomar al considerar la organización de las clases. Existen 2 grandes elencos, la orquesta sinfónica y el coro infantil, y aunque ambos comulgan en algunas presentaciones, el transcurrir natural de un día en el núcleo divide claramente entre los “instrumentos” y las “voces”. Yo decidí enfocarme en los instrumentos, pues percibí después de acompañar a cada una de las clases que ellos tenían mayor independencia de los profesores, y sería más sencillo entablar conversación. A esto había que sumarle que según la coordinadora del núcleo y la directora es más usual que los niños y niñas del coro dejen el

programa. Pienso ahora que mi entrada provee una experiencia muy particular de aprendizaje, y que la continua vigilancia del profesor sobre el grupo de coro debe generar interpretaciones y expresiones particulares de la práctica musical sobre los niños.

Las muestras para las entrevistas fueron seleccionadas según criterios particulares, y no deben ser reconocidas como un referente “promedio” de la experiencia en Sinfonía. Todo lo contrario, estas muestras son casos especiales donde el impacto de la educación artística ha sido mayor, e incluso se ha vuelto un referente claro y deseado sobre el futuro. Para las entrevistas individuales se escogió, como fue expresado anteriormente, a dos profesores del núcleo. Estos profesores son ambos varones, de 18 y 25 años, y pertenecen al programa como docentes al mismo tiempo que beneficiarios. Esto es parte de un programa de SPP llamado “formadores”, que explicaré en el capítulo siguiente. Para las entrevistas grupales seleccioné a niños y niñas de la orquesta principal, participando en la segunda entrevista los “capos” de su fila, lo que es muy importante al hablar de reconocimiento. Realicé también entrevistas a padres de Kinder, por ser quienes recién “inician” el camino de Sinfonía y esta obligados a esperar a sus hijos dentro del núcleo. Por último, tuve también una entrevista con quien me introdujo al programa Sinfonía, quien era en el momento coordinadora de siete núcleos a nivel nacional, entre los que se encontraba Enel.

## Capítulo 4. El Núcleo Enel

Es imposible hablar de Sinfonía por el Perú sin pensar en Juan Diego Flórez, en el sueño que tuvo de brindar música a “los menos favorecidos” y en las imágenes publicitarias de niños rodeados de viviendas en construcción y calles sin asfaltar, con un instrumento bajo el brazo y saliendo “adelante” mediante el poder de la música. Si entrás al núcleo Enel, en algún momento tendrás que pasar por la oficina que comparten la directora y coordinadora, que además sirve de depósito de los instrumentos que deben recoger diariamente los beneficiarios al llegar al núcleo. Detrás del escritorio de la directora hay un calendario grande, aproximadamente tamaño A2 donado a SPP por *Hilti The Foundation*, uno de sus principales benefactores. Aunque los meses pasan en el calendario, la fórmula de niños + lugar precario que muestran las imágenes se mantiene. “Este año Sinfonía no está ¿no?”<sup>11</sup> -pregunta la directora a la coordinadora después de que pregunto por los niños del mes. Entre los diferentes proyectos que financia la fundación europea, SPP es uno más entre muchos meses que comparten esta imagen de la pobreza, el sujeto de la beneficencia. Pero esta imagen quizás no corresponda a lo que encontramos en Enel.

En el capítulo siguiente muestro qué significa para el programa hoy en día tener un núcleo “clase media”, a qué se debe y cómo se relaciona esto con la vida de las y los beneficiarios dentro. Veremos que en el contexto de Sinfonía por el Perú es útil tener núcleos “modelo”, pero que esta característica representa una relación particular entre beneficiario y benefactor, donde se asumen compromisos especiales. Al mismo tiempo, muestro que esta característica de “clase media” es insuficiente para explicar la diversidad de casos existentes. Es en aquellas diferencias que se esconden en la data estadística donde podremos ver cómo los esfuerzos por pertenecer al núcleo Enel que realizan alumnos, cuidadores y profesores no son siempre económicos, y permiten relativizar el concepto de “vulnerabilidad” sin desvincularlo del todo de las categorías estáticas de “clase media” y “pobreza”.

---

<sup>11</sup> Cuaderno de campo, miércoles 10 de abril – Directora del núcleo

#### 4.1. La locación del núcleo en el país

Sinfonía por el Perú, para el 2019, es un programa social que funciona a nivel nacional a través de 21 núcleos, 11 módulos y dos talleres de Luthería. 10 de los núcleos están ubicados en Lima. Fuera de la capital, cinco están ubicados en regiones con costa, otros cinco en regiones de sierra y solo un núcleo está en la selva. Los núcleos son la principal unidad educativa del programa y en todos ellos se comparte la misma idea de ayudar a la sociedad al proveer educación musical gratuita a niños y niñas desde temprana edad. Miguel Molinari, una de las cabezas de Sinfonía por el Perú, afirmaba en el 2008 a partir de la comparación entre Juan Diego y Gustavo Dudamel (hijo de El Sistema) a raíz de un concierto conjunto en el teatro principal del programa venezolano, que en Perú existen talentos “naturales” que un programa desde el Estado no solo podría, sino que debería impulsar<sup>12</sup>. Vaticinando la creación de Sinfonía por el Perú, el programa imaginario se centraba en la promoción de este “talento”, que algunos no pueden “aprovechar” debido a la privación económica y de “oportunidades” donde educarse. Durante los primeros años de creación de SPP, el programa se enfocase en “los más pobres”, utilizando una retórica similar a la de El Maestro Jose Antonio Abreu.

Sin embargo, el núcleo Enel no parece ser uno de los núcleos “más pobres”, y esto se debe en parte a que su existencia se fundamenta en varias características del producto musical que ofrece SPP, que jerarquiza de forma tácita al cosmos de centros de enseñanza del programa. Es entonces que considero importante el concepto de *locación* (Ferguson y Gupta, 1997), y este capítulo es un esfuerzo por posicionar el núcleo dentro del contexto peruano tanto como el contexto de Sinfonía. El concepto de locación implica preguntarse por aquellas características de un núcleo que lo posicionan de forma política dentro del campo. Pensemos por ejemplo en un caso muy distinto al de Enel, el del núcleo Caballococha, Loreto, en la frontera entre Perú, Brasil y Colombia,

---

<sup>12</sup> <https://larepublica.pe/tendencias/374838-el-mundo-lirico-el-gran-encuentro/>

una zona de tráfico ilícito de drogas y cultivo de coca. ¿Cuál es allí la finalidad del programa?

“La finalidad de este programa es la formación musical de niños, niñas y adolescentes de escasos recursos para que a través de la música puedan mejorar sus estilos de vida desarrollando valores, hábitos, actitudes y comportamientos que tengan un impacto favorable en su desarrollo personal, familiar y social y el de sus comunidades. Se espera además que a través de estas actividades, la población adulta genere una aptitud preventiva al consumo de drogas y rechazo a la realización de actividades ilegales vinculadas al tráfico ilícito de drogas. (Comisión Nacional para el Desarrollo de la Vida sin Drogas, 12 de Junio, 2017)<sup>13</sup>

Si DEVIDA decide invertir en la apertura de un núcleo en la trifrontera es porque confía en el proyecto de Sinfonía por el Perú, pero además porque reconoce a una población que proteger. Para el 2017 en Caballococha, esta población era de “escasos recursos”, la música proveería “valores, hábitos, actitudes” que generen una “actitud preventiva” respecto al tráfico ilícito de drogas. ¿Cuál es esta población para ENEL? A diferencia del discurso original del programa, aquel presentado al BID y que incluyó características ahora ausentes (Retamozo, 2014), el programa ha dejado de enfocarse en los “más pobres” para hablar de “vulnerables” y su “situación de riesgo”, visible en las citas del tenor Juan Diego Florez ([http://www.sinfoniaporelperu.org/sinfonia\\_construccion/](http://www.sinfoniaporelperu.org/sinfonia_construccion/)). La palabra “vulnerabilidad”, al igual que “situación de riesgo” provee de flexibilidad a la población. ¿Frente a qué son vulnerables? Para DEVIDA el tráfico ilícito de drogas, pero también los escasos recursos son claves en este proceso. Enel no tiene una postura clara sobre el beneficiario del programa, la memoria anual del 2017 (ENEL, 2017) resalta el aprendizaje en valores, pero no habla de pobreza ni vulnerabilidad; su forma de mostrar el programa es a través del número de presentaciones realizadas en el año. La situación se hace más difícil de leer con la memoria anual del 2018, donde el programa Sinfonía por el Perú ya ni siquiera figura (ENEL, 2018).

<sup>13</sup> <https://www.devida.gob.pe/-/sinfonia-por-el-peru-inicia-actividades-de-formacion-musical-para-escolares-en-el-monzon>

¿Por qué hacer un núcleo en Pueblo Libre? Claramente no es lo que uno piensa tradicionalmente cuando piensa en pobreza, y el concepto de vulnerabilidad posee tanta elasticidad que difícilmente responde a esta pregunta. Es recién sumando un poco de la historia particular de Sinfonía por el Perú que podemos observar porqué la organización de Sinfonía no solo tiene un núcleo como Enel, sino que lo conduce como “modelo” del funcionamiento del programa. Siendo un programa privado sin fines de lucro mantiene acuerdos y estrategias con varias instituciones para asegurar la sostenibilidad (principalmente económica) de los núcleos, pero esta siempre es frágil. Para mantener un núcleo se necesita más que buenas intenciones, los profesores y coordinadores tienen un sueldo, los instrumentos tienen un costo, la música sinfónica es y ha sido cara, diversificarla aún más. Para poder cumplir el sueño de Juan Diego, llenar de música el Perú, se necesitan fondos, para conseguir fondos el programa necesita reconocimiento.

Sinfonía por el Perú posee un Núcleo/Orquesta Central el cuál, al igual que la Orquesta Sinfónica Simón Bolívar para El Sistema en Venezuela, constituye una muestra del poder del programa. “La Central”, como se le suele llamar no solo a la orquesta sino también a su núcleo, ubicado en el teatro municipal, tiene un rol importante para Sinfonía porque materializa mediante la performance de los músicos el mensaje de inclusión social a través de la práctica orquestal sinfónica. Es de mucha ayuda también la performance digital del programa, el conjunto de declaraciones, imágenes y videos que suben y comparten desde sus redes sociales tanto trabajadores del programa como beneficiarios, además de otras personas que no tienen relación directa con el programa. La central es “la mejor orquesta” del programa pues recoge a los mejores alumnos de cada núcleo y exige de ellos mayor tiempo de ensayos de instrumento y orquestales, es reconocido por participantes como un espacio “más profesional”. Aunque el discurso central de Sinfonía se centre en torno a los niños, varios de los miembros de la orquesta central son jóvenes, que están por cumplir o ya cumplieron la mayoría de edad, y han terminado el ciclo de educación básica escolar.

Al estar ubicada en el teatro municipal de Lima, la orquesta central concentra a beneficiarios limeños. A diferencia de otras orquestas del programa, la orquesta central realiza conciertos privados donde la entrada llega a costar hasta más de 120 soles. El modelo de práctica de la central, de clases de fila (instrumento), de sección (familia de instrumentos) y orquesta, se repite a nivel de todos los núcleos. Esto no niega que la práctica en la central no sea de mayor intensidad a la de otros núcleos, todo lo contrario. Es gracias a esa intensidad que la orquesta central logra generar presentaciones que permiten a distintas personas a sentir “el poder de la música” a través de la cohesión altamente practicada de la orquesta. Esta cohesión es rápidamente asociada con el principal discurso del programa, la transformación social, la inclusión y salida de la vulnerabilidad de los participantes.

En otras palabras, las presentaciones son un faro que atrae a figuras públicas a sentirse inspiradas por la cohesión y excelencia en música. Esta capacidad de atracción tiene varias complejidades, de las que no están extentas las presentaciones de otros núcleos de Sinfonía. Fue a través de conversaciones con la coordinadora del núcleo Enel y la entrevista con la coordinadora del núcleo Enel a nivel de oficina central que aprendí que cada núcleo cuenta con un auspiciador que debe financiar el coste de todos los instrumentos, la implementación del núcleo (seguridad y otros materiales) y hacer un compromiso anual que asegure la sostenibilidad (pagos y mantenimiento) del núcleo. Además de esto, cada núcleo recibe dinero de otros auspiciadores, que pueden ser grandes fundaciones (por ejemplo la Fundación Hilti) o también personas particulares, como tú y yo. SPP hace todo lo posible por mantener buenas relaciones con sus auspiciadores, pues el alejamiento de los más “fuertes” podría desestabilizar al programa. Entre este trabajo por relacionarse con los benefactores, las presentaciones y visitas tienen particular importancia. En este universo de eventos los núcleos se posicionan en competencia tácita por ver cuál es más visitado por funcionarios políticos, empresarios, gerentes de responsabilidad social y otros tantos adultos “importantes”, que suelen hacer

visitas de un solo día donde observan una versión pulida del trabajo diario del núcleo, con presentaciones y agasajos que no son diarios.

Entre los distintos núcleos de Lima, y probablemente a nivel nacional, Enel es uno de los más visitados. Durante mi estadía se realizaron dos entrevistas, una por Jose María “Chema” Salcedo, periodista peruano, y otra por un canal alemán. La entrevista internacional coincidía (o aprovechaba) la visita de Juan Diego Florez al núcleo, y además de traer todo un equipo de cámaras y sonido “inventó” una narrativa del programa. Los beneficiarios entrevistados eran en realidad miembros de la orquesta central, en una experiencia “escenificada”, los alumnos entrevistados habían sido extraídos de sus ensayos cotidianos para convertirse en actores de una nueva historia con sus mismos nombres. De forma similar, para la entrevista nacional la coordinadora y directora seleccionaron a alumnos más expresivos según lo que correspondería a su interpretación de la imagen del programa. Estos eventos son solo algunos que muestran la visibilidad e importancia del núcleo Enel, pero esta presencia también se ve en las redes sociales del Sinfonía a nivel de página “principal” (que utiliza Instagram y Facebook), y también la página “personal” del núcleo (solo Facebook), que publican constantemente fotografías de las visitas internacionales a las que el núcleo y los niños ya se han acostumbrado. Los diferentes actores, profesores, padres y niños, reconocen que el núcleo Enel tiene una posición especial dentro de los de Sinfonía, aunque hay pruebas de que esta visibilidad no es estática, sino que cambia en el tiempo. La coordinadora de Enel por ejemplo nos cuenta de sus primeros años, donde trabajaba en otro núcleo: “En ese entonces (hace 6 años) La Victoria salía un montón”<sup>14</sup>, esto se compara al ahora, donde el núcleo de La Victoria ya no “sale” tanto, “Enel” ahora sale mucho más.

Esta no es la única característica particular al hablar de locación del núcleo. Los núcleos en Lima suelen llamarse según la ubicación que poseen, cuando conversaba con las personas de Sinfonía era usual omitir la palabra núcleo al hacer referencias a “Manchay”, “Miraflores”, “Rímac”, “La Victoria”, etc.

---

<sup>14</sup> Cuaderno de campo, martes 23 de Abril.



Dentro de la web institucional de Sinfonía por el Perú se podía observar, antes de la nueva página en construcción, que el único nombre que reciben los núcleos es el del lugar donde están ubicados. Sin embargo, al momento de mencionar al núcleo de Pueblo Libre, se hablaba de “Enel”. Esta no tan sutil diferencia expresa también parte de la historia del núcleo, el cuál a diferencia del núcleo Manchay u otro de los “fundacionales”, que surgen de un análisis de la situación de la pobreza, nace de la decisión de una empresa privada y su sección de “responsabilidad social empresarial”, no es por nada que SPP se integra al ODS 4, el respaldo internacional es importante.

Edelnor, como se llamaba el núcleo inicialmente, era una empresa de energía eléctrica producto de la Ley de concesiones eléctricas (Decreto Ley N°258444, 1992), y sus principales inversores eran Enersis, de Chile y Endesa, de España. En el año 2012 Edelnor se ofreció a auspiciar uno de los núcleos del recientemente fundado programa “Sinfonía por el Perú”, dentro del acuerdo de cooperación Edelnor permitía utilizar a Sinfonía los auditorios y salas de uno de sus edificios, ubicado a unos 24 minutos a pie (1.8 km) del colegio Andrés Bello, además de la compra de instrumentos e implementos. En el año 2016 Edelnor fue vendida a la multinacional Enel, que curiosamente inició como un Ente Nacional para la Energía Eléctrica (E.N.E.L) italiano y fue privatizado también a inicios de la década de los 90 en un proceso de liberalización del estado italiano. Este cambio de mando tuvo como consecuencia un nuevo acuerdo de cooperación, donde Enel ya no podía hacerse responsable de otorgarle un espacio al núcleo en sus instalaciones, pero todavía continuaría donando dinero y espacio para presentaciones y ayudas formales para el funcionamiento del núcleo.

Desconozco como fueron las relaciones entre Sinfonía y Edelnor. Sin embargo, el recuerdo que tienen la coordinadora y varias de las madres de brigada (que ya participaban en ese entonces del programa) reafirma la comodidad del espacio, la limpieza y la seguridad de ese período, las tres pagadas por la empresa privada, pero también se resalta la cantidad de alumnos (1/4 de la actual). La coordinadora a veces resalta también la “falta de educación”

de algunos de los padres, dado que utilizaban espacios del edificio para descansar o comer, lo que daba una mala imagen del programa a la institución. Mientras, la relación actual con Enel parece tener momentos de tensión, la empresa parece disponer del trabajo del núcleo sin considerar las necesidades de este; se piden y cancelan presentaciones con muy reducido aviso y dejando gran parte de la organización al personal de SPP. En diversas actividades son la coordinadora y la directora del núcleo quienes deben “arreglar” o “acomodarse” a las faltas de organización de Enel.

Un ejemplo claro de ello lo viví durante la organización del concierto de aniversario del núcleo, donde el local proyectado no pudo ser utilizado pues Enel no envió en el plazo las cartas de petición necesarias a los dueños del local. Para mí, este evento muestra la situación en la que se encuentra Sinfonía en relación a los organismos privados que financian su actividad, la vida del programa depende directamente de la felicidad de estos con el desempeño del programa, y muchas veces la lectura de un “buen desempeño” depende de qué tanto se presentan y cómo suenan, del “impacto” generan en el público. Aunque uno podría argumentar que el auspiciador apoya al programa y se encuentra alineado a los objetivos sociales del mismo, hemos visto que esto no suele ocurrir, al menos no como uno esperaría. A pesar de la mención a los ODS y el rol de Sinfonía como promotor de ello, la falta de atención al trabajo del núcleo muestra que para la empresa privada basta con las presentaciones como prueba del desarrollo. Esto es particularmente importante cuando se observa la actitud que tiene Enel con Sinfonía y como puede disponer de los tiempos del núcleo y sus miembros para ofrecer presentaciones dentro de actividades de la empresa. Mi mente genera paralelos entre los músicos de corte de la Europa del Siglo XVI, siendo paseados por la realeza para satisfacer sus necesidades, productores de una música “de relleno” que era en verdad una muestra de poder.

La locación del núcleo en el país se funda en la relación entre la empresa privada y el programa, donde es la primera quién mantiene la carta mayor, la que puede disponer de los “servicios” de Sinfonía para mostrar sus propios aportes a esta necesidad contemporánea de ser “responsables” en nuestra explotación

de recursos. De la misma forma en que se suele ignorar el impacto en la llamada “naturaleza” de nuestros medios de producción, la visión de la memoria institucional del 2017 nos permite ver que esa misma fetichización se reproduce en relación a la producción de niños y niñas del núcleo. ¿Dónde queda la responsabilidad si ignoramos el proceso? “Enel”, a diferencia de otros núcleos, está condicionado doblemente por los benefactores del programa, tanto el financista particular del núcleo como por las visitas internacionales organizadas por la oficina central.

Argumento que algunos de los motivos para que haya adquirido esta locación central, pero subordinada, serían: la identidad multinacional y de origen italiano de ENEL, que permite relaciones con la política europea al mismo tiempo que otras entidades privadas – recuerdo por ejemplo un evento sobre DaVinci con la embajada de Italia donde se planeaba presentar al coro – y las características espaciales del Andrés Bello, el cuál es más cómodo que otros núcleos (según declaraciones de beneficiarios fuera de Enel). A estas características hay que añadir, recientemente la habilidad de la directora del núcleo, quién ha logrado decantar las enseñanzas de El Sistema y re-interpretarlas para el contexto peruano (siendo ella venezolana y beneficiaria), mejorando la calidad musical de la orquesta e incluso el coro. Sin embargo, queda la pregunta ¿acaso el reconocimiento por estos esfuerzos es tener más trabajo?

#### 4.2. Los alumnos

Inicialmente, el informe sobre la auditoría financiera del proyecto presentado al BID, en relación a los cuatro núcleos iniciales, especificaba para los postulantes:

“serán seleccionados tras una convocatoria pública y el proceso de selección estará basado en dos principios: (i) que los candidatos sean o hayan sido estudiantes de colegios públicos y que tengan entre 5 y 20 años de edad; y (ii) que demuestren motivación y compromiso para participar en el Proyecto a través de una entrevista personal” (Retamozo, 2014, p. 8).

Sin embargo, vemos que hoy en día estas condiciones han sido dejadas de lado (si acaso se cumplieron alguna vez). Los niños y niñas de Enel no son únicamente de colegios públicos; el ingreso de jóvenes (mayores de 15 años) es casi imposible. Además, el mismo informe indicaba que la convocatoria sería en base a un sorteo con presencia de un notario público, cosa que ya no se realiza. Estos cambios, aparentemente pequeños, influyen en sobremanera al momento de pensar en la vida de los alumnos que componen el núcleo, especialmente un núcleo “clase media” como es el núcleo Enel.

Cuando un niño o niña postula al núcleo deben entregar una serie de documentos, al entrar al programa estos son ingresados a una base de datos por la coordinadora. Hay que remarcar, los documentos son entregados en físico, mientras que el ingreso es digital, por lo que la coordinadora (con ayuda de las madres de brigada) debe revisar y digitalizar cada documento. La información sobre los niños y niñas contiene su nombre, edad, sexo, el distrito de residencia, su seguro médico, el colegio donde estudian y su ubicación (fue a partir de estos datos que se hizo la caracterización en la metodología). Aunque el principal beneficiario es el niño, este está ausente de casi todo el proceso de selección, con la excepción de la pequeña entrevista, y son los apoderados los encargados de seguir la selección. Es importante resaltar que el entregar la documentación no asegura a los niños de ingresar al núcleo. Al mismo tiempo, el proceso de selección no es abierto (no se sabe de que forma se selecciona). Sin embargo, dentro del núcleo existen (varios) casos excepcionales que por aptitudes previas (saber cantar o tocar o tener un instrumento) logran ingresar directamente a las aulas.

La distribución relativamente homogénea entre tipo de educación y tipo de seguro médico, que veíamos al explorar la población del núcleo, muestra que, aunque exista una tendencia entre los alumnos del núcleo en tener relativa “seguridad” social (medica y laboral a nivel de núcleo familiar), las capacidades adquisitivas siguen siendo diversas. Sin embargo, la oferta es igual de diversa a las condiciones económicas, y en el caso particular del Perú, en lo visto en el núcleo Enel, no parece cumplirse la tendencia de valorar siempre lo privado

sobre lo público. Tomado por ejemplo la educación, el rol de privado puede tener una connotación positiva, pero también negativa. Cuando un beneficiario hace hincapié en que su uniforme es feo porque “parece de colegio nacional”<sup>15</sup> muestra por oposición el deseo por poseer un uniforme bonito, como el del colegio privado, o que los uniformes de los colegios nacionales siempre son feos. Sin embargo, no todos los colegios son iguales, y un estudiante puede reconocer de forma negativa a su “colegio con nombre cualquiera de Los Olivos”<sup>16</sup> (aunque sea privado) al compararlo con otros alumnos y sus colegios. Quizás por ello, como forma de “ocultar” la proveniencia educativa, los niños optan por utilizar ropa “de calle” en el núcleo, y solo asisten con uniforme en caso no tengan el tiempo para cambiarse.

¿Por qué me parece importante esto? Pues trabajos como los de Uccelli y García Llorens (2016) y Lamas (2015; 2017) muestran que existe un giro en la política global que acompaña al desarrollo del capitalismo, en una era que se califica como neoliberal; este giro ha llevado a que poco a poco las personas transiten de ciudadanos a consumidores, el estado deja que servicios que antes proveía sean ahora cubiertos por la empresa privada, además de brindar apoyo a multinacionales que fomentan el crecimiento del PBI a costa de la calidad de vida de muchísimos peruanos. Por nuestra parte, dejamos de sentir que el “papá Estado” nos debe algo, aunque paguemos impuestos y les paguemos por trabajar, y nace un espíritu “emprendedor” (Appadurai, 2016) que mantiene viva a la “madre patria” a través de una nacionalidad que consume, en nuestro caso una “marca Perú”. El caso de la educación plantea otras visiones de este fenómeno en un ámbito de poca regulación como el Perú, donde muchas veces también las entidades privadas pueden quedar por debajo de las públicas, al menos en la apreciación de una niña del núcleo.

El modelo de Sinfonía, sin embargo, resuena con el espíritu “emprendedor” del que nos habla Appadurai. Ambos comparten características como la creatividad, el esfuerzo y la excelencia, pero también la desafiliación con

---

<sup>15</sup> Alumna de contrabajo, 14 años

<sup>16</sup> Alumna de Cello, 14 años

el estado y la idea del “hacerse solo”. El emprendedor encuentra en lo privado la solución para problemáticas que hasta hace unas décadas eran responsabilidad del Estado-Nación. SPP toma un rol que el estado no ha logrado proveer de manera general, el de la educar en artes (aún cuando se trata de un arte muy específico); y la aceptación del programa muestra la demanda que ya existe por este capital. Frente al núcleo Enel, en el colegio Bartolomé Herrera, existe un núcleo del programa “Orquestando”, contraparte estatal de Sinfonía; día a día llegan al núcleo de SPP cuidadores del otro programa, buscando un lugar “mejor” donde educar a sus hijos, este pensamiento se mantiene entre los niños beneficiarios, quienes miran a su contraparte estatal como un programa “menor”. Aunque los niños ocultan la escuela de la que provienen, reconocen que hay algo extraño con lo “estatal”, está asociado a la pobreza y ellos tratan de alejarse de esa imagen.

Diariamente, y con el apoyo de sus padres, los niños deben realizar esfuerzos para lograr conseguir la preciada educación artística. Si desagregamos los “otros” distritos de nuestra estadística poblacional veremos que muchos de los niños realizan viajes desde Los Olivos, Carabayllo, Surco, etc., en suma, algunos niños deben pasar más de tres horas diarias en el transporte público, movilizándose del colegio al núcleo y del núcleo a la casa. Se adecuan las vidas de los beneficiarios con respecto a los horarios de Sinfonía, quienes se organizan para llegar puntuales e, idealmente, cambiados y almorzados, cosas a veces “vergonzosas” de hacer en el núcleo. Se hace habitual para ellos las largas horas en el transporte público y la incomodidad de una “combi”, momentos como la caminata al paradero de regreso a casa se convierten en preciados momentos de socialización para quienes han sido autorizados por sus cuidadores de regresar solos.

Aunque podamos pensar en un primer momento que el núcleo no tiene una media de alumnos pobres, sería inconsciente pensar que ellos no existen. Aunque estos no resaltan en la información estadística, la cual solo mide el tipo de seguro, el distrito y el colegio, sino que aparece en las conversaciones diarias con profesores, cuidadores y sobretodo con la coordinadora y la directora,

quienes conocen cada caso de forma más íntima al tener mayor contacto con cuidadores. Ellas dos reconocen que en el núcleo no todos los alumnos son la imagen de pobreza que se promociona en los medios, pero en el tiempo que llevan trabajando han tenido contactos con casos “extremos”, niñas y niños cuyos hogares eran sumamente violentos, donde existían agresiones físicas y verbales, o familias en extrema pobreza, donde las ausencias se producían por falta de dinero para los pasajes. Esos casos son mencionados como parte de “el verdadero objetivo del programa”, resaltando la importancia de seguir llevando música a “los más necesitados”.

Considero necesario ejemplificar en uno de los niños que conocí la importancia de la vida personal de un niño en su desarrollo, y las limitaciones que empiezan a surgir del cambio social desde la música y la influencia de otros espacios. Conocí a Gonzalo (14 años recién cumplidos) en el patio del núcleo Enel, aunque ya lo había visto llegar desde los primeros días. Siempre era de los primeros de llegar y traía su propio instrumento: una trompeta traída del extranjero por su profesor, pagada por una tía suya que forma parte de su núcleo familiar. Sus padres son separados y viven en distritos que él considera extremos, me cuenta que su mamá (con quien vive) está en un distrito “pituco” (el menos pobre de Lima, según el mapa de la pobreza) mientras que su papá vive en un distrito de “barrio”, el colegio donde estudia es público y está en un distrito cercano a la casa de su mamá, pero 24 veces más pobre (INEI, 2018). No suele visitar a su padre, pero ha vivido por temporadas con él. Gonzalo es muy consciente del dinero y cree que el motivo por el cual ya no visita tanto a su padre es por los pasajes, pero también reconoce que él (su padre) no puede “encargarse” de él siempre. Según lo que me cuenta, su padre no es extremadamente atento, prefiere entregarle dinero para que Gonzalo lo maneje de forma independiente antes que acompañarlo en sus actividades diarias, lo que según el niño le ha enseñado sobre los precios de las cosas y los costos de vida.

Como es costumbre para todos los alumnos, Gonzalo pasa casi todos los días por la oficina a saludar y luego se retira hacia el patio. Si te encontrabas en

la oficina podrías escucharlo practicando, a veces tocando canciones del repertorio de Sinfonía, a veces salsa, un “clásico” de los trompetistas, y a veces simplemente escalas. Como mencioné, el patio es uno de los espacios favoritos de los chicos y chicas para socializar, uno puede practicar ahí antes de cualquier ensayo o clase y al mismo tiempo conversar sobre sus semanas, Gonzalo no es la excepción, tiene una personalidad “chacotera”<sup>17</sup> y el patio es donde mejor puede expresarla. Aunque practica muchísimo su instrumento, no le gusta ir a clases y afirma que los profesores son aburridos, particularmente su nuevo maestro, a quien ve como un “pavo”<sup>18</sup>. La coordinadora me cuenta que solo se llevaba bien con su antiguo profesor porque su relación era más amical, su profesor le hacía bromas y seguía la “chacota”.

Uno de tantos días llega aún más temprano que lo usual y la coordinadora le pregunta por qué, Gonzalo no tiene clases hoy, pero él dice “así no tenga clases vengo todos los días”<sup>19</sup>. Aunque estar en la orquesta central es difícil, y definitivamente requiere de práctica constante, la coordinadora comenta la frase de Gonzalo: “No le gusta estar en su casa”<sup>20</sup>, no le parece normal que una persona de su edad desee estar tanto tiempo en el núcleo y lo comenta como un caso extraño en Enel, pero que al mismo tiempo refleja el objetivo de Sinfonía. La coordinadora me explica que él se “crió en la calle”, con casi nula supervisión adulta. Cuando Gonzalo habla de su hogar siempre es un espacio “aburrido”, donde “no hay nada que hacer”. Quizás consecuencia de esta falta de acompañamiento adulto en su vida podamos encontrar las bases de su personalidad “chacotera”, que para otros niños puede ser violenta. En uno de los ensayos para el concierto de aniversario Gonzalo fue confrontado por uno de sus compañeros de orquesta por tratar mal a uno de sus compañeros, de unos seis años menos a quien molestaba con diferentes adjetivos que pasaban por su nacionalidad, comportamiento, tono de voz y forma de tocar. El alumno que lo

---

<sup>17</sup> Término peruano utilizado para las personas bromistas que tienen particular afinidad por las bromas que causan desorden o se gestan en la burla.

<sup>18</sup> En Perú ser “pavo” es ser una persona lenta e inocente, es lo opuesto a ser “vivo”.

<sup>19</sup> Diario de campo, martes 10 de Abril – alumno de la orquesta infantil

<sup>20</sup> Diario de campo, martes 10 de abril – Coordinadora del núcleo Enel



confronta le exige que “le enseñe bien”, no tiene por qué burlarse de sus errores ni mucho menos insultarlo por ellos. “Si no lo trato así entonces no va a aprender”, responde él en otros momentos chacotero, con bastante seriedad. Un concepto de aprender basado en el refuerzo negativo, muy probablemente aprendido y reforzado en los espacios que transita, incluso quizás algunos del núcleo. Los problemas que surgieron aquí fueron controlados finalmente por la intervención de la coordinadora en una reunión con ella, pero esto era por la suma de actos agresivos contra el niño pequeño, antes que una acción concreta.

En la historia de Gonzalo podemos ver varios componentes esenciales para entender la diversidad y complejidad del caso de Sinfonía, y cómo un núcleo bien posicionado, como es Enel, invita a replantear lo que consideramos cuando pensamos en la “situación vulnerable” de los niños. En primer lugar, los niños del núcleo provienen de familias diversas, algunas son las familias nucleares tradicionales, pero también hay padres divorciados, familias donde son los abuelos los cuidadores, familias extendidas, etc. A estas posibilidades de parentesco se añaden las referencias a sus padres en torno a los tipos de trato, existen familias violentas y espacios donde la necesidad fuerza la ausencia, y a veces se producen frases como la del párrafo anterior que reflejan como los beneficiarios interiorizan y reconocen el “ideal” que tratan de reproducir en el aprendizaje. En contraste a Gonzalo está el niño que lo confrontaba por el maltrato, quien se ve constantemente acompañado por su madre todos los días en el núcleo (ella forma parte de los brigadistas voluntarios del núcleo) pero tampoco podríamos decir que este niño es totalmente pacífico, tiene también reacciones agresivas pero que se suscitan en otras condiciones diferentes.

Profesores como el de percusión resaltan una relación entre vulnerabilidad y ciudad, donde Lima es considerada como una muy peligrosa. Cualquier niño limeño estaría en una situación vulnerable dado que carecen de espacios para jugar y crecer, en los parques hay “pandillas” o “gente bebiendo y drogándose”, robos, choques y asesinatos. Los colegios solo se centran en la educación en matemáticas y computación antes que desarrollar en los niños valores, como sería la educación artística. Al mismo tiempo, las conversaciones

que tuvo en el núcleo con niños y padres muestran que fuera de la vida en el núcleo no hay mucho que puedan hacer sin tener que gastar dinero. Especialmente en el área educativa, la mayoría de actividades extracurriculares tienen un costo monetario además de necesidad de implementos, la privatización del ocio parece haber sido totalmente normalizada, siendo una de las mejores opciones para divertirse salir a pasear por Plaza San Miguel. Los niños son vulnerables también por la ausencia de espacios de desarrollo, que condicionan aún más sus posibilidades de crecimiento dentro de las capacidades adquisitivas de su familia.

Es a partir de esto que podemos observar el núcleo como un “espacio seguro”, que a veces es tratado por los coordinadores como un segundo espacio de “crianza”. Si Gonzalo se “crió” en la calle era porque antes no asistía a Enel. Considerando que en el Perú, la persona promedio trabaja 70 horas semanales<sup>21</sup>, muchas veces combinando trabajos en planilla con trabajos independientes o informales, damos cuenta que el núcleo Enel provee a las familias de un espacio seguro para el desarrollo de la infancia en una situación donde un cuidador debe debatirse entre el trabajo (que asegura su supervivencia) y la crianza. Si pensamos en textos como los de García Llorens y Ucelli (2010), debemos considerar que ser de “clase media” (como la media poblacional del núcleo) en el Perú es extremadamente relativo, y muchas veces esas horas adicionales de trabajo que te alejan de tu familia son las que te aseguran no ser “pobre”. Una buena parte de la clase media en la estadística peruana es frágil, y es una lucha constante mantenerse en ella. A esto debemos sumarle el “espíritu emprendedor” del que hablábamos antes, que provoca en las personas una fuerte ética del esfuerzo, pero esta inversión energética es orientada hacia el trabajo, antes que a la exigencia de derechos al estado, si uno se esfuerza es para sobresalir entre lo “privado”, no para subsistir de lo “público”. Parafraseando el texto de García Llorens y Ucelli, el estado es para los pobres.

---

<sup>21</sup><https://diariocorreo.pe/peru/dia-del-trabajo-peruanos-trabajan-70-horas-semana-816542/>

Por último, se cuestiona nuevamente la supuesta “armonía” de la orquesta, pues hemos visto en el conflicto entre Gonzalo y sus compañeros que las diversas formas de crianza provocan roces y progresivas agresiones, no todos se llevan bien. La orquesta supone ordenar a los niños y generar, mediante la música, que estos convivan en paz y felicidad, sin embargo, como veremos más adelante, tener un instrumento es comprender al mismo como una extensión del cuerpo y por ende generar una identidad en torno al mismo. Lamentablemente, las identidades muchas veces entran en conflicto. Además, la educación como esto “más grande que las escuelas”, que suma al colegio, la familia y el grupo de pares, genera afiliaciones en torno a niños “pavos”, niños “bravucones”, niños “chancones” y otras categorías, lo que provoca rivalidades entre los miembros del programa, y muchas formas de violencia se reproducen en el núcleo tratando de evitar la mirada adulta.

#### 4.3. Los adultos involucrados

Hemos hablado de los niños del núcleo Enel – Pueblo Libre, quienes aunque comparten ciertas características tienen también complejas diferencias que afectan su desarrollo emocional y sus deseos y estrategias con el futuro. Sin embargo, para poder profundizar en el impacto de la educación musical, debemos pasar por los adultos involucrados en él. Pero no son solo los padres, madres, abuelos u otros familiares los adultos que determinan el camino de las aspiraciones de los y las niños participantes, Sinfonía por el Perú es un programa social de educación musical, y por ende necesita de músicos-profesores y otros trabajadores para poder mantener la educación del núcleo.. En las siguientes páginas especifico las características de los adultos involucrados en el núcleo Enel y como esto orienta en conversación con los niños el funcionamiento del núcleo.

##### 4.3.1 Familiares

Quisiera empezar por los adultos más cercanos a los niños, los de las familias involucradas. Hago acápite en la palabra familia y trato de referirme en adelante a los encargados de crianza como “cuidadores” porque en el núcleo

En el uno no encuentra únicamente padres o madres, sino también abuelos, tíos, hermanos, primos y otras familiares responsables del cuidado y la educación de los niños y niñas beneficiarios. Desde el inicio esto fue rápidamente reconocido y algo que presentaban la directora y coordinadora cuando me explicaban las características de las familias. Ellas pueden referirse a los familiares de manera informal como papás o mamás, pero es notorio el esfuerzo por hablar de “apoderados” en presentaciones o interacciones con ellos y en las comunicaciones oficiales.

Los cuidadores son los encargados de inscribir a los niños al núcleo y llevar los documentos requeridos por el programa como parte de la postulación. Mis primeros días en el núcleo coincidieron con una de las dos veces en el año que el núcleo realiza la convocatoria de nuevos integrantes; y pude observar las largas colas que se formaban afuera de la oficina de la coordinadora para dejar los documentos. Algunas veces veía con tristeza salir a una mamá o papá al dar cuenta que sus documentos eran insuficientes, y que tendría que regresar otro día para dejar los faltantes. Aproveché la espera fuera de la oficina para conversar con los adultos, en torno a cómo conocieron el programa y sus motivaciones para postular. Me causó mucha sorpresa que casi todos ellos no solo reconocían, sino que priorizaban, la gratuidad del programa en la justificación de su elección. Comparaban SPP con otras actividades extracurriculares, tanto artísticas (“En el ballet te hacen comprar todo”<sup>22</sup>) como no artísticas, haciendo énfasis en las diferencias de costos educativos y de implementos necesarios. Estas importantes diferencias trazan una percepción importante sobre el programa en oposición a los otros. De acuerdo a los postulantes, fuera de Sinfonía “para todos es negocio”<sup>23</sup>, mientras que la educación en el núcleo es considerada como un “regalo”.

Todos los cuidadores participan o han participado de las actividades del núcleo, dado que Sinfonía exige de ellos como mínimo una reunión anual para explicar las normas de convivencia y que deben ser ellos los que inscriban a las

---

<sup>22</sup> Madre postulante – Cuaderno de campo, lunes 25 de marzo

<sup>23</sup> Madre postulante – Cuaderno de campo, lunes 25 de marzo

niñas y niños en el núcleo. Además de estas dos actividades obligatorias, los padres deben asistir a cualquier reunión extraordinaria convocada, aunque la coordinadora y la directora afirman que es muy raro que estas sucedan. Fuera de estas actividades, los cuidadores están obligados a recoger a los niños del núcleo, los padres de kínder deben incluso esperar en las tribunas mientras sus hijos están en clase, en caso se presente cualquier imprevisto con los más pequeños. Los cuidadores siempre deben recoger a sus hijos en el núcleo a menos que se contacten previamente con la coordinadora en caso de emergencia o presenten una autorización por escrito y firmada. La mayoría de los niños del núcleo son recogidos por sus familiares al terminar las clases y hay casos donde la coordinadora y la directora han tenido que quedarse horas adicionales porque todavía no recogían a algún niño. Ellas agregaban que esos casos solían ser reiterativos.

Aunque no es obligatorio para los cuidadores (con excepción de kínder) el esperar a sus hijos, un grupo de ellos igual realiza este trabajo. Aquí es importante decir que el núcleo **no permite** el ingreso de los padres a las instalaciones del colegio y aquellos padres que no correspondan al elenco de Kinder deben esperar en la zona del vestíbulo del colegio o fuera de las instalaciones. Incluso en la reunión anual, la coordinadora recomendó a los padres esperar en el Tambo<sup>24</sup> cercano, lo que muestra que muestra ignorancia o desconfianza del espacio público, pensando en los parques cercanos al colegio. Existen algunas excepciones a la posibilidad de esperar en el vestíbulo, en ciertas celebraciones o visitas de invitados al núcleo se les pide a los padres que no ocupen este espacio, en otros momentos se les permite ingresar. La mayoría de personas que espera son mujeres, muchas de ellas manejan el trabajo de hogar, y tienen el rol de “amas de casa”, aunque esto no excluye que tengan también otros trabajos.

Esta espera no es gratuita, pero no necesariamente significa una mejor o peor posición económica, aunque si una capacidad de organizar a la familia en

---

<sup>24</sup> Tienda tipo minimarket

torno al niño (la cual podría asociarse al *habitus*) que no se llega a desvincular del todo de lo económico (puesto que es una fuente de ingreso menos en la familia). Una madre entrevistada cuya hija se encuentra en el coro de kínder oficial nos cuenta: “En su caso mamá y papá trabajan [...] nos organizamos bien, conversamos, gracias a Dios cuando hay cambios de horario nos indican con un tiempo para también poder ver cómo nos organizamos en la casa quién la puede traer”<sup>25</sup>, en este caso la madre recién volvía al núcleo después de casi un año, antes ella trabajaba en el horario de clases de su niña y “por suerte” su padre pudo hacerse cargo de la asistencia. Como ella, muchos cuidadores comparten que una de las cosas más difíciles de hacer al ingresar a Sinfonía es lograr cumplir con los horarios establecidos, conseguir los permisos de sus centros laborales y organizarse en casa para saber quién acompañará al niño. Algunos familiares incluso no lo logran, puesto que no poseen la flexibilidad laboral y en casos más extremos el dinero para poder asistir todos los días establecidos al núcleo. Sinfonía sanciona las tardanzas, especialmente en las clases de kínder, donde los niños son prohibidos de ingresar en caso lleguen tarde; esto, para mí, es particularmente nocivo para las familias, pues provoca un gasto emocional fuerte en torno al “valor de la puntualidad” que se intenta reforzar desde el programa sin considerar las particularidades de las vidas justamente “vulnerables”.

En el núcleo, la mayoría de cuidadores que uno puede encontrar son mujeres. También había cuidadores varones muy interesados en el desarrollo de sus pequeños, practicando con ellos canciones o haciendo las tareas escolares antes de las clases. Sin embargo, la mayoría femenina en el núcleo nos muestra que el rol de cuidado de los niños está relegado aún a las mujeres. A este último punto se le puede sumar que durante las conversaciones dentro del núcleo, muchas de las madres afirman ser ellas quienes se “encargan” de sus hogares, organizando comida, limpieza y también las actividades y responsabilidades de los niños, sin que sean solamente “amas de casa”. Varias de ellas deben

---

<sup>25</sup> Entrevista 22 de mayo – Madre de Kínder oficial

balancear el rol materno con trabajo remunerado, dificultando aún más la organización para llevar y recoger al niño del núcleo.

Casos como el de Lili, madre de uno de los niños de la orquesta principal, quién acompaña a su hijo todos los días al núcleo y lo espera en el vestíbulo, muestra cómo aun siendo únicamente “ama de casa”, la organización en torno al núcleo es un sacrificio a realizar. Aunque Lili no debe dejar de trabajar, está condicionada a tener que llevar a su hijo todos los días al núcleo, y habla de lo difícil que fue dejar de realizar otras actividades para ella o su hijo, principalmente espacios de esparcimiento que permitirían diversificar los aprendizajes del niño. El horario es intenso, para un niño de la orquesta principal son tres horas diarias durante cinco días seguidos, 15 horas a la semana. El trabajo continúa en casa, donde debe practicar con él. Lili atesora en su memoria una presentación en la catedral, su hijo estaba en el coro en ese entonces y “sonaba como un coro de ángeles”<sup>26</sup>.

Esto nos debería informar que existen diversos grados de actividad mediante el cual los cuidadores pueden o no afiliarse a las actividades del núcleo, y deberíamos agregar que esto no solo se ve mediado por la flexibilidad laboral de cada uno, sino también por el gusto personal sobre la música. En el caso de Lili, su esposo es músico profesional, y podríamos decir que toda la familia es cercana a la música. A su hijo le encanta la música y performar, y ha sido reconocido por sus padres desde pequeño por esto. Lili reconoce que el gusto a la música sinfónica, tanto de ella como del niño, existe desde antes del ingreso al núcleo. El gusto previo por la música encaja dentro del llamado “habitus” de Boudieu, dado que no todos lo poseen antes de ingresar, y está relacionado a un conjunto de capitales, como por ejemplo la educación musical (capital cultural). El trabajo en el núcleo desarrolla la afinidad por la sinfónica tanto de los niños como sus cuidadores, pero es notorio que si el gusto previo es menor, también lo será la participación de los cuidadores (y por ende sus hijos).

---

<sup>26</sup> Entrevista a Lili, madre de familia – 21 de mayo

Existen dentro de los cuidadores del núcleo un grupo especial que se dedica voluntariamente a vigilar y cuidar a los niños y niñas del núcleo, además de apoyar a la coordinadora actuando como intermediarias entre ella y los otros cuidadores. Este grupo puede ser identificado al ingresar al Andrés Bello por un chaleco de color naranja brillante, y son referidas como “la brigada” o “las mamás brigadistas” (aunque uno de ellas es un padre de familia). Ellas no siempre existieron, su origen es consecuencia de la mudanza del núcleo hacia el colegio y la pérdida de servicios como limpieza y seguridad producto de este cambio. La coordinadora dio cuenta que, durante los primeros meses, habían muchas madres (incluso más que ahora) que esperaban a sus niños dentro del núcleo, y considero aprovechar esta fuerza para cerrar la brecha generada por la mudanza. En sus palabras, el núcleo en el Andrés Bello se veía (al inicio) “desordenado”, y fue entonces que decidió proponerle a Enel y Sinfonía la creación de una brigada de voluntarias para apoyar en la seguridad (control de acceso al núcleo) y la gestión de los padres. Actualmente, las madres de brigada más antiguas también ayudan a la coordinadora con algunos trabajos menores de la oficina, como llenar fichas u ordenar los archivadores con la información de niños ingresantes, además de cuidar conciertos. El modelo de “la brigada” de Enel ha funcionado tan bien que se ha replicado en otros núcleos dentro de Lima: La Victoria, Rímac y la orquesta central (con planes de expandir el modelo a más núcleos).

Todas las brigadistas con las que mantuve relación me afirmaron que su principal motivación para realizar el trabajo es una intención de retribuir a Sinfonía por el Perú el “regalo” que les dan a sus niños. Las madres de brigada no prestan, durante su trabajo en el núcleo, particular atención a sus hijos; esto es reforzado explícitamente por la coordinadora, los profesores, y las madres mismas, quienes repiten constantemente que un miembro de la brigada debe cuidar a **todos** los niños del núcleo. La coordinadora comentó haber tenido que separar a brigadistas que se mostraban demasiado preocupadas por sus hijos, y dejaban de lado sus labores de vigilancia. La diversidad de familias se ve también dentro de las mamás brigadistas, muchas de ellas con trabajos



remunerados formales, otras con trabajos independientes, algunas con trabajo en el hogar. Dentro de la brigada, la coordinadora guarda un especial aprecio por dos de ellas, ambas madres de integrantes de la orquesta principal. Ellas son brigadistas “históricas” del núcleo, fueron de las primeras en integrarse, y ahora funcionan como cabezas de la brigada, conociendo los modos y las maneras en que trabaja Sinfonía, el colegio y las personas que lo conforman.

Las madres de brigada también se relacionan de una manera distinta con los niños, si se compara con los profesores, la administración o incluso otros padres de familia. Ellas pasan casi todos los días en el núcleo y desarrollan una relación que algunas veces se reconoce como “materna” con los niños del núcleo, las “mamis brigadistas” se convierten en mamás del núcleo y algunos niños en efecto las llaman familiarmente (mamá o tía), aunque no son todos. Al mismo tiempo que existe mucha cercanía a los niños y presenciamos bromas y juegos, se puede ver también que el disciplinamiento a veces supera las normas explicitadas por el núcleo, como por ejemplo regular el acercamiento entre las parejas románticas. El ambiente del núcleo luego apoya en estos disciplinamientos, pero como programa institucional no parece haber una postura clara en torno a justamente estos disciplinamientos “sociales”. Muchos niños aprecian a las mamás de la brigada también como figuras de respeto y cariño, y no es extraño ver a alumnos y alumnas de la orquesta principal abrazar a las miembros de la brigada.

Las mamás de la brigada tienen más dificultades que otros cuidadores del núcleo para conciliar el tiempo fuera de Sinfonía con las clases del núcleo. Al fin y al cabo, poseen mayor número de responsabilidades con Sinfonía y los niños. La labor de las mamás brigadistas es *ad honorem*, como afirman ellas y la coordinadoras, y exige tiempo y energía, puesto que se tiene que tratar con muchos otros cuidadores y niños, y sus buenos y malos humores. Según las mamás, muchas veces otros padres del núcleo no son lo suficientemente respetuosos con ellas, alzando rápidamente la voz o hablando con un tono agresivo. Además, una madre de brigada tiene que apoyar también en diversos conciertos a los que vaya la orquesta y/o el coro. Las madres brigadistas reciben

diversas formas de reconocimiento, algunas veces la coordinadora les invita bocadillos disponibles, se agradece públicamente su trabajo en las diversas presentaciones, incluyendo algunas veces la invitación de alguna de ellas al escenario o mención de nombres propios y a veces las normas del núcleo se flexibilizan con ellas y sus hijos o hijas, entregando pagos o documentos directamente a la coordinadora (sin tener que hacer cola), pudiendo utilizar la oficina del núcleo como un espacio de descanso, entre otras cosas. Las madres de brigada pasan el mismo tiempo en el núcleo que sus hijos, y no vi en los niños o niñas con un cuidador brigadista algún tipo de rechazo al trabajo voluntario de su familiar.

En conclusión, en el núcleo de Sinfonía uno puede encontrar cuidadores de ambos géneros, ambos con muestras muy similares en grado y tipo del interés que tienen por la participación de sus hijos en el programa, como ayudarlos en tareas musicales y otros. Esta muestra sin embargo aplica a lo que sería el elenco de Kínder, dado que los cuidadores de la orquesta y coros deben esperar en el vestíbulo, donde el género es mayoritariamente femenino. A la par de estos dos grupos, existe un conjunto de cuidadores, casi en su totalidad mujeres (solo un hombre) que conforman la brigada de seguridad del núcleo, una creación de la coordinadora que aprovecha la fuerza de trabajo y ganas de apoyo de un conjunto de mamás. Este conjunto se encarga de cuidar a todos los niños y niñas, sin prestar particular atención a su hijo, aunque de esta forma tienen igual una participación constante en sus vidas. En todos los casos, existe una exigencia de tiempo y energía por organizarse en torno a la participación del beneficiario en el programa.

#### 4.3.2 Personal de Sinfonía por el Perú

Hablar de las personas involucradas en el núcleo es también hablar del personal de SPP. En este grupo considero a todo adulto que se encuentra contratado por Sinfonía por el Perú, trabaja dentro del núcleo y que por ende tiene responsabilidad con los alumnos y sus cuidadores. Divido al personal de SPP en dos, personas encargadas de la gestión del núcleo (la coordinación,

limpieza y movilización de equipos) y el segundo formado por el cuerpo de docentes del programa. Podríamos decir que la coordinadora del núcleo y la directora son cabezas de cada grupo, pero la verdad es que su trabajo es que la coordinación para el desarrollo de clases, conciertos y otras actividades depende íntimamente del trabajo con todo el personal. Algo claro, sin embargo, es que la directora tiene mayor contacto con la parte de educación musical de los niños, mientras que otros temas de disciplina suelen ser llevados por la coordinadora; lo mismo ocurre en torno al corregir a los profesores.

La coordinadora trabaja en Sinfonía desde los inicios del programa, comenzó en el núcleo La Victoria y luego fue transferida al núcleo Edelnor, es la única trabajadora que vivió el tránsito a Enel y hacia el Andrés Bello. Su rol en el núcleo es vital para su funcionamiento, ella se encarga de coordinar conciertos y presentaciones, visitas de personas fuera del núcleo, y reuniones con profesores y padres de familia, pero quizás aún más importante sea el rol disciplinario que tiene, siendo la figura de mayor autoridad al momento de corregir el comportamiento de un niño o niña que haga falta a los valores educativos del proyecto de Sinfonía por el Perú. Es muy importante resaltar que cada una de sus funciones depende en gran medida de su habilidad para mantener la calma y tratar de dialogar. En sus palabras, uno debe considerar que Sinfonía es un programa social, y que las normas están hechas para “ayudar” a los niños, antes que alejarlos del programa. Esto implica que no siempre pueden seguirse al pie de la letra, por más que se intente.

Con los niños, la coordinadora debe mostrarse como una persona segura y firme al mismo tiempo que divertida y cercana, capaz de aconsejarles y corregirles en caso actúen en forma indisciplinada. No todo niño responde de la misma forma ante la intervención de la coordinadora, esta suele estar en, en gran medida, determinada por la relación entre el beneficiario con la autoridad, pero, en general, es el buen humor de la coordinadora y el trato respetuoso el que la ha llevado a obtener el reconocimiento de los alumnos y cuidadores. Esto no impide, sin embargo, que ante conversaciones disciplinarias algunos beneficiarios lloren, se enojen o asusten. En estos momentos, la empatía toma

nuevamente un rol esencial, ya que es su trabajo reorientar las emociones, preguntarles por su versión de la historia y hacerlos sentir escuchados. Pero independientemente de cuanto logre abrirse el niño, la coordinadora trata siempre de dar una corrección clara a los comportamientos que vayan en contra de los valores del programa. Es curioso que estos valores sean tan difíciles de recordar para casi todo el personal con quien pude conversar; quizás por la cantidad de ellos (7) o la falta de educación con centralidad en lo social.

Con respecto a los cuidadores, la coordinadora se encarga de comunicarles a ellos cualquier tipo de información con respecto al funcionamiento del núcleo, para ello mantiene grupos de Whatsapp divididos por elenco (donde los padres no tienen permitido enviar mensajes, solo pueden recibirlos) y envía correos, pero contempla los casos donde los cuidadores no saben o no pueden utilizar los medios digitales y les brinda la información de forma impresa o vía telefónica. Mencionábamos antes que muchos de los cuidadores presentan dificultades para balancear los estudios en SPP con sus vidas fuera del núcleo. Por ello, la coordinadora debe ser reflexiva al respecto, en este esfuerzo que mencionábamos por mantener el aspecto “social” de Sinfonía por el Perú y mantener aquellos casos que se encuentran menos privilegiados dentro del programa. Sin embargo, esto no quiere decir que los cuidadores siempre sean igual de reflexivos o empáticos con ella. Resalto esto porque durante mi estadía en el núcleo vi a madres llamarla insensible o injusta, incluso un caso que cuestionaban su postura religiosa por la letra católica de una de las canciones. Para bien o para mal, esto ha sido normalizado por la coordinadora, siendo parte del día a día de su trabajo. Esta repetición claramente trae un peso sobre ella, pero la solución al problema es muy compleja y el programa tiene límites.

Dentro del núcleo también hay 1 utilero y 1 persona encargada de la limpieza, que trabajan de la mano de la coordinadora, y en menor medida, la directora. El utilero es un tipo joven, alto y grande, tiene una imagen que cae bien con el trabajo de cargar los pesados instrumentos de un lado para otro. Está en el núcleo desde antes de las 3 pm y se encarga de ordenar los atriles en cada

uno de los salones y el auditorio y movilizar los instrumentos de percusión a este espacio al momento de los ensayos generales y su término. Él tiene una relación muy especial con casi todos los niños, y día a día se le ve ayudando a muchos de ellos a recoger sus instrumentos musicales de la oficina del núcleo, que también sirve de almacén. La persona encargada de limpieza, su parte se encarga de mantener el orden y pulcritud de diferentes espacios del núcleo, pero el énfasis principal está en los baños. Ella no es tan cercana con los niños, pero sí con la coordinadora y madres de la brigada. Durante mi trabajo de campo tuve más oportunidad de conversar con el utilero, dado que muchas veces requiere ayuda de otras personas para cumplir con el transporte de instrumentos según los horarios de los ensayos y presentaciones, una ayuda que yo podía brindar.

En el Núcleo Enel hay un total de 16 profesores. Son 3 profesores de cuerdas, una profesora de contrabajo, que es también la directora del núcleo, una profesora de cello, un profesor de viola y dos profesoras de violines. La sección de maderas tiene a cuatro profesores, uno de flauta traversa (parte del programa de formadores), una profesora de clarinete, un profesor de fagot y un profesor de oboe. Los metales de la orquesta tienen a tres profesores, repartidos en una profesora de trombón y tuba, un profesor de trompeta y un profesor de corno. El último elemento de la orquesta, la percusión, cuenta únicamente con un profesor, que es también parte del programa de formadores. Por su parte, en el coro hay dos profesores, una profesora de kínder y un profesor de coro.

Cada uno de estos profesores tiene un estilo particular de enseñanza, que se ve influenciado por sus historias personales, pero al mismo tiempo comparten una formación musical que los ha disciplinado y clasificado como músicos profesionales: personas cuyo medio principal de subsistencia está basado en lo que explicaré en el siguiente capítulo como parte de la disciplina musical. Esta disciplina les otorga una forma particular de ver la expresión artística y la práctica de esta, que tiene un conjunto de valores de producción, emoción y calidad bastante distintos a los de un oyente no profesional. La perspectiva de los profesores también toma posición sobre el funcionamiento del programa. La opinión en torno al programa es en su forma más explícita positiva, y se aprecia

el esfuerzo del programa por brindar de forma gratuita a los niños la oportunidad de desarrollarse en una orquesta sinfónica. También es apreciado que ellos mismos puedan crecer en Sinfonía, resonando en parte con la tesis de Montes Álvarez (2017) sobre músicos profesionales, la cual nos dice trabajar allí constituye una experiencia enriquecedora y deseada por los músicos, al estar valorada y validada en el mercado profesional.

La mayoría del grupo de profesores tienen estudios concluidos, donde el Conservatorio Nacional, ahora Universidad Nacional de Música, ha sido la principal casa de estudios. Aquellos profesores que aún no han concluido este camino institucional hacia la profesionalización aspiran a terminarlo, los profesores de trompeta y trombón estudian en el conservatorio nacional, y utilizan el programa Sinfonía por el Perú como prácticas pre profesionales. El profesor de percusión estudia en la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), bajo la beca “Potencial Perú”, que cubre al 80% a los beneficiarios de Sinfonía por el Perú que pertenecen a la orquesta central. Algo que queda bastante claro en las conversaciones con los profesores son las diferencias entre el conservatorio con otras universidades. En el primero la práctica está dedicada exclusivamente al desarrollo del instrumento y la teoría musical, mientras que en el segundo se incluyen cursos que examinan la música como industria cultural, una expresión artística que puede ser masificada para su consumo y generación económica.

La situación laboral también resuena con los hallazgos de la tesis de Montes Álvarez (2017), dado que casi todos los profesores tienen trabajos aparte del trabajo en el núcleo. La situación del músico profesional en el Perú exige la diversificación laboral y un muy buen manejo de redes, exige “siempre estar moviéndose” . El profesor de viola, por ejemplo, toca los sábados en el programa “Hoy es Sábado con Andrés”, y a veces “jala” a otros profesores del núcleo a “chivos”<sup>27</sup> en el programa y otros eventos. Otros profesores dictan clases en colegios o también consiguen presentaciones por cuenta propia, al

---

<sup>27</sup> Un chivo es un concierto, presentación o grabación donde el músico trabaja por el dinero y no por su pasión musical.

manejar cada uno sus propias redes de contactos. Por último, hay también profesores que trabajan en la Orquesta Sinfónica Nacional (OSN) o en la Orquesta Juvenil Bicentenario (OSJB). Algo que es reconocido sobre estas dos prestigiosas orquestas es que la remuneración económica no es muy alta, sobretodo en relación a las horas trabajadas. Curiosamente, lo mismo podríamos decir que ocurre con el programa de Sinfonía, puesto que el contrato considera que cualquier tipo de hora extra trabajada, sea para brindar clases adicionales o tener que acompañar a los niños en una presentación por obligación, son vistas como un donativo. Es importante mencionar que a veces algunos profesores deben dejar de lado sus otros empleos o responsabilidades por SPP, esto por ejemplo le sucedió al profesor de percusión, quien abandono uno de los pocos ensayos que tendría con una banda de la universidad por asistir a un concierto del núcleo.

Tres de los profesores del núcleo son de origen venezolano. Tuve bastantes conversaciones con 2 de ellas, la directora del núcleo/profesora de contrabajo y la profesora de clarinete, debido a que ambas se quedaban terminadas las clases en la oficina, organizando labores y conversando de sus experiencias. En el caso de ellas dos, la influencia de El Sistema era clara y sonante. En varias conversaciones saltaban comparaciones entre la performance de Sinfonía por el Perú con su contraparte venezolana, en general prefiriendo la situación que vivieron en El Sistema a la que pueden ver en Sinfonía. Mientras vivían allá, ambas pertenecieron a orquestas de sus núcleos y otros “tigres” (lo que aquí sería un chivo), y generaron sentimientos de pertenencia muy fuertes con los miembros de sus orquestas. Afirman explícitamente que con algunos miembros han llegado a ser como hermanos (aunque también reconocen que esto no puede ocurrir con todos). Tienen experiencias tanto divertidas como exigentes en torno a la vida que llevaban, y es notorio que El Sistema fue un espacio de crecimiento. Ambas compartieron en su respectivo momento la práctica orquestal con estudios superiores universitarios. Bioquímica, en el caso de la profesora de clarinete, y antropología cultural, en el caso de la directora. La directora, además de estudiar antropología

estudió también música profesionalmente, y gracias a la centralidad de su núcleo inicial (ubicado en la capital) logró llegar a la Orquesta Juvenil de Caracas, conocer a Jose Antonio Abreu y llamarlo “Maestro”, y viajar a diferentes países en presentaciones del mundo tocando en nombre de su orquesta, el programa y también su país.

El rol de la directora consiste en dirigir a la orquesta del núcleo, y esto no solo significa pararse frente a la orquesta en los ensayos generales y ordenar en ritmo, melodía y armonía a los niños, sino también brindar las pautas a los profesores para la educación del beneficiario con el fin de conseguir la mejor calidad en el sonido y obediencia en la orquesta. La opinión de la directora sobre la que sustenta las peticiones de práctica a los profesores se construye directamente de la performance de los beneficiarios en el ensayo general; aunque en el caso de las cuerdas y percusión también el ensayo de sección. Norman Lebrecht menciona que el “mito” del maestro que dirige a la orquesta suele ser un hombre (blanco) (Lebrecht, 2001), pero en Sinfonía por el Perú ha sido una mujer quien ha llevado a Enel a sobresalir sobre otros núcleos de Lima, ella vive la música y ha rescatado lo mejor de El Sistema para tratar de mejorar el programa peruano.

Se dibuja el núcleo Enel de mejor forma, sabiendo cual es su posición y teniendo en cuenta quienes son las personas que en él coexisten. Son 434 niños y niñas con características muy diversas. Aunque la metodología plantea estos distritos como no pobres (y fuera del objeto inicial del programa), son los mismos participantes del núcleo quienes invitan a pensar en la diversidad de casos y la relatividad de la vulnerabilidad. Esta última es presentada como una situación en la que se vive constantemente en Lima, aunque yo diría que esta sigue estando influenciada por la posesión de capitales. La mayoría de cuidadores de los niños que dejaron kínder que se pueden ver en el núcleo son mamás, y un grupo de ellas que muestra bastante afiliación al núcleo se unen a la brigada del núcleo. Los profesores son en su mayoría profesionales con título, o aspiran a serlo, y tienen una opinión positiva de Sinfonía. Algunos profesores tienen una relación



directa con El Sistema, y no podemos excluir del análisis las comparaciones con sus experiencias en dicho programa.



## Capítulo 5. La educación en el núcleo

*"(Sinfonía) Es un proyecto social que se encarga de brindar música a los sectores menos favorecidos [...] Sinfonía por el Perú trata de abrir más la música a todos. Día a día existen grandes cambios por el valioso poder de la música, diariamente salen chicos profesionales en todas las áreas por la disciplina que les da la música." (Directora del núcleo, reunión con los padres - lunes 8 de abril)<sup>28</sup>*

Comprender como se relacionan los actores del núcleo Enel y como se ven afectados por la posición del núcleo en el país es comprender la educación en Sinfonía por el Perú, educación en el sentido extenso, del que hablábamos en el marco teórico, aquel que forma más allá de la escuela y la lógica, que moldea gustos, experiencias y deseos. La cita inicial de la directora toca en un inicio esta idea inicial de “los menos favorecidos”, pero luego vira hacia un “todos”, quizás por aquellas tensiones que mostrábamos en el capítulo anterior. Adicionalmente, explica el camino (y el objetivo) de la educación en Sinfonía: Expandir la música (sinfónica o clásica) que brindará “grandes cambios” por su “valioso poder”, para volver a los chicos “profesionales en todas las áreas”, gracias al aprendizaje disciplinario musical. Este capítulo se centra en explicar la primera parte de este modelo, explicando el funcionamiento del núcleo en términos de clases y elencos y su dificultad para entrever la educación “social” en el programa. Luego, esta organización se relaciona con prácticas disciplinarias que se enfocan en la clasificación y evaluación de los chicos en torno a la producción de “buena música”; que sustenta finalmente la relación entre el saber y poder en torno a la producción sinfónica.

### 5.1. ¿"Un programa social antes que uno musical"?

Una de las primeras cosas que escuche repetirse constantemente entre mis diferentes conversaciones fue que Sinfonía es “un programa social antes que

---

<sup>28</sup> Cuaderno de campo, lunes 8 de abril

uno musical”. Esta explicación no surgía de la nada, sino que servía para justificar la flexibilidad del programa en distintas áreas al mismo tiempo que le da valor social a la educación en él. Si SPP no tenía fondos suficientes para eventos o reparaciones, probablemente se debía a que hablamos de un programa “social”. En caso alguno niño fuese problemático o no asistiera a clases, la característica “social” del programa podría hacer que se le mantenga en el núcleo; dado que estos problemas pueden ser causados por la situación de la familia en términos no solo económicos. Al mismo tiempo, al hablar de Sinfonía por el Perú como “primero un programa social”, también se explica la importancia de obedecer la normativa y comprometerse con SPP. La directora y la coordinadora explican que debido a la característica social de SPP, la cantidad de estudiantes que pueden tener es limitada, y que todo cuidador debe ponderar si quiere realmente “quitarle el puesto” a otro.

Por ello es extraño que cuando uno trata de llevar esta explicación a las clases o ensayos (las cuales constituyen casi todo el tiempo de los niños en el núcleo) se haga tan difícil visualizar las características “sociales” del programa. Como explicaré a continuación, el modelo educativo de Sinfonía se acerca más al modelo de una escuela musical, de forma similar a lo que explicaba Baker en El Sistema (2014) y bastante alejado de lo que exponía Maldonado (2018) para el caso peruano. Sin embargo, argumento que es en la construcción de saberes y su relación con el poder que la práctica y disciplina musical que Sinfonía por el Perú forma “socialmente” a los beneficiarios, y que es este componente el que se convertirá en esencial al momento de descubrir como se forman las aspiraciones en torno a los niños y niñas del núcleo.

#### 5.1.1. Elencos y características

Lo más impactante (y diría yo hermoso) de ingresar a cualquiera de las clases de instrumentos es ver la íntima relación que existe entre el profesor y el instrumento musical, relación que transmite a los niños desde el instrumento hasta las palabras que escoge para motivarlos a tocar. Esto se repite también en las grandes prácticas, los ensayos de orquesta... Fue mi primera experiencia en el núcleo Enel-Pueblo Libre el ver a la de la directora levantando su batuta una

noche de diciembre para dar inicio al 4to movimiento de la 9na Sinfonía de Dvorak, “del nuevo mundo”. Esta pieza, que representa la inclusión de músicas “marginadas” en Estados Unidos a la tradición académica eurocéntrica, y también el intento de inclusión de su compositor de dichas poblaciones, me llevó inmediatamente a sentir dentro de un programa que pretendía incluir a los “más vulnerables” una conexión mística entre arte e igualdad: “este programa es excelente”. Pero... la batuta se detuvo antes de terminar la pieza, los niños habían cometido un error y la directora estaba molesta. En ese momento resurgieron las emociones negativas producto de la lectura de investigaciones más críticas ¿Cuánto trabajo se escondía detrás de tal supuesta belleza? Conforme pasaron mis semanas en el núcleo descubrí que aunque las clases tienen momentos felices, también existen momentos tensos, y en ambos podemos observar las expresiones del programa y los recuerdos (cada vez más lejanos) del modelo de El Sistema.

Según el modelo de Sinfonía, existe una suerte de camino ideal (Ilustración 1) que seguiría un beneficiario en el cuál incluso puede perseguir la música como una carrera profesional. Esta ruta recircula el conocimiento de beneficiarios expertos a través del programa de formadores hacia los núcleos. Dentro de esta secuencia, el tipo de elenco al que uno pertenece y su exposición toma un rol central, adquiriendo la orquesta central del teatro municipal la posición estelar. El camino de la educación musical inicia en la etapa coral, la cuál “les va a generar confianza”<sup>29</sup> para que conozcan sus cuerpos como instrumentos y se familiaricen con la práctica musical. Ningún niño debería llegar inmediatamente al instrumento, es necesario conocer también de estos objetos antes de elegirlos, dado que seleccionar el incorrecto y luego dejarlo es, sin quererlo, “éticamente quitarle el cupo a otros niños”<sup>30</sup>. Existen en el núcleo 2 elencos de coros, con solo 2 profesores (1 por elenco). En el momento en el que hice mi práctica de campo, había 4 salones de kínder y 4 salones de coro.

---

<sup>29</sup> Lunes 8 de abril – Reunión general

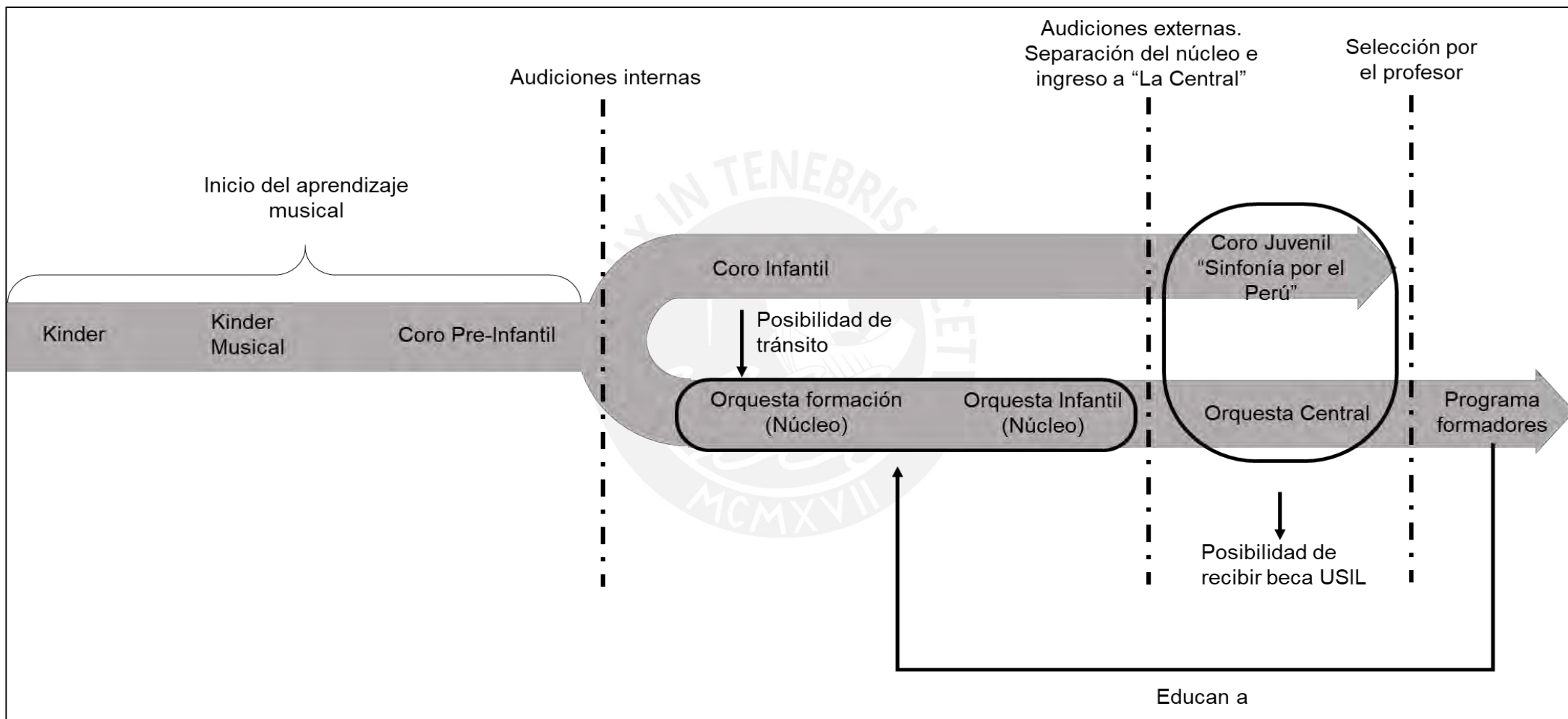
<sup>30</sup> Lunes 8 de abril – Reunión general.

Las clases de coro son bastante similares, los salones se dividen por “niveles”, siendo uno de ellos donde se encuentran los niños del elenco oficial. En ambos casos, la edad del niño y su desarrollo musical son vitales para clasificarlos. Los niños esperan haciendo fila antes del ingreso a su salón, dentro de este se dan 5 minutos de tolerancia para los alumnos que lleguen tarde. Una vez pasado este tiempo se cierran las puertas. Ya en el aula, los alumnos se organizan en filas, el profesor se para al frente y con la ayuda de un teclado conduce su clase. Las clases de coro tocan diferentes temas de teoría musical y canto, en los salones de kínder incluso se llegan a usar instrumentos como xilófonos (que deben ser comprados por los padres). Los profesores pueden utilizar diferentes técnicas para enseñar, en kínder por ejemplo a veces se pinta en grupo alguna figura musical, en el coro infantil el profesor incentiva a practicar ejercicios de respiración de forma lúdica y competitiva, para incentivar el interés de los niños y las niñas. Algo notorio en estas clases es que la extensa cantidad de niños por salón permite entre ellos mayor juego a espaldas de los profesores, los cuales encuentran mayores dificultades por vigilar eficazmente a sus alumnos. Esto es más severo en el caso de kínder, donde los niños son más “movidos” e incluso hay casos especiales, dentro del espectro de autismo o con TDAH.

Los beneficiarios y beneficiarias que componen los salones de coro pueden movilizarse hacia los instrumentos, esto aplica incluso para el elenco oficial del coro del núcleo. Esta situación pone en “desventaja” al coro infantil sobre los otros elencos, en la experiencia del profesor, dado que no permite la continuidad educativa del grupo, y la orquesta puede “llevarse” a los alumnos mejor preparados para una presentación. Debido a algún tipo de prestigio por el aprendizaje de instrumentos proveniente desde los padres, pero que se sustenta también en el modelo “ideal”, los niños terminan por privilegiar el aprendizaje instrumental, viendo el coro como un espacio “momentáneo”. Tanto el profesor de coro como la directora afirman que grandes talentos de voz se pierden en su deseo de perseguir un instrumento.

Empezar a tocar, sin embargo, no es siempre posible. Los instrumentos en el núcleo son limitados, y el ingreso por audiciones está determinado por la cantidad disponible de estos; privilegiando muchas veces a alumnos que ya poseen previamente su herramienta musical. Cualquier alumno o alumna puede participar de una audición para ser aceptado en las clases de instrumentos. La manera en la que yo viví las audiciones de instrumento era la siguiente: los profesores decidían (a partir de los instrumentos disponibles) cuantos alumnos necesitaban, la coordinadora entonces publicaba a los padres la apertura de puestos en dichos instrumentos, junto con las fechas y horas en las que los niños del coro podían pasar a “probar”. Los niños podían postular a cuantos instrumentos deseasen, y salían de sus clases de coro para realizar la prueba. La prueba de instrumento es relativamente sencilla, mide la morfología de los niños en relación al instrumento y prueba las habilidades pre-musicales del niño (si puede ubicar una nota en el pentagrama y como razona en torno a ellas), por último, y lo más importante para casi todos los profesores, es conocer el interés del niño para ingresar al instrumento, puesto que en caso sean elegidos tendrán que abandonar totalmente el canto y dedicarse únicamente a las lecciones de orquesta.

Ilustración 1: Camino ideal de la educación en Sinfonía



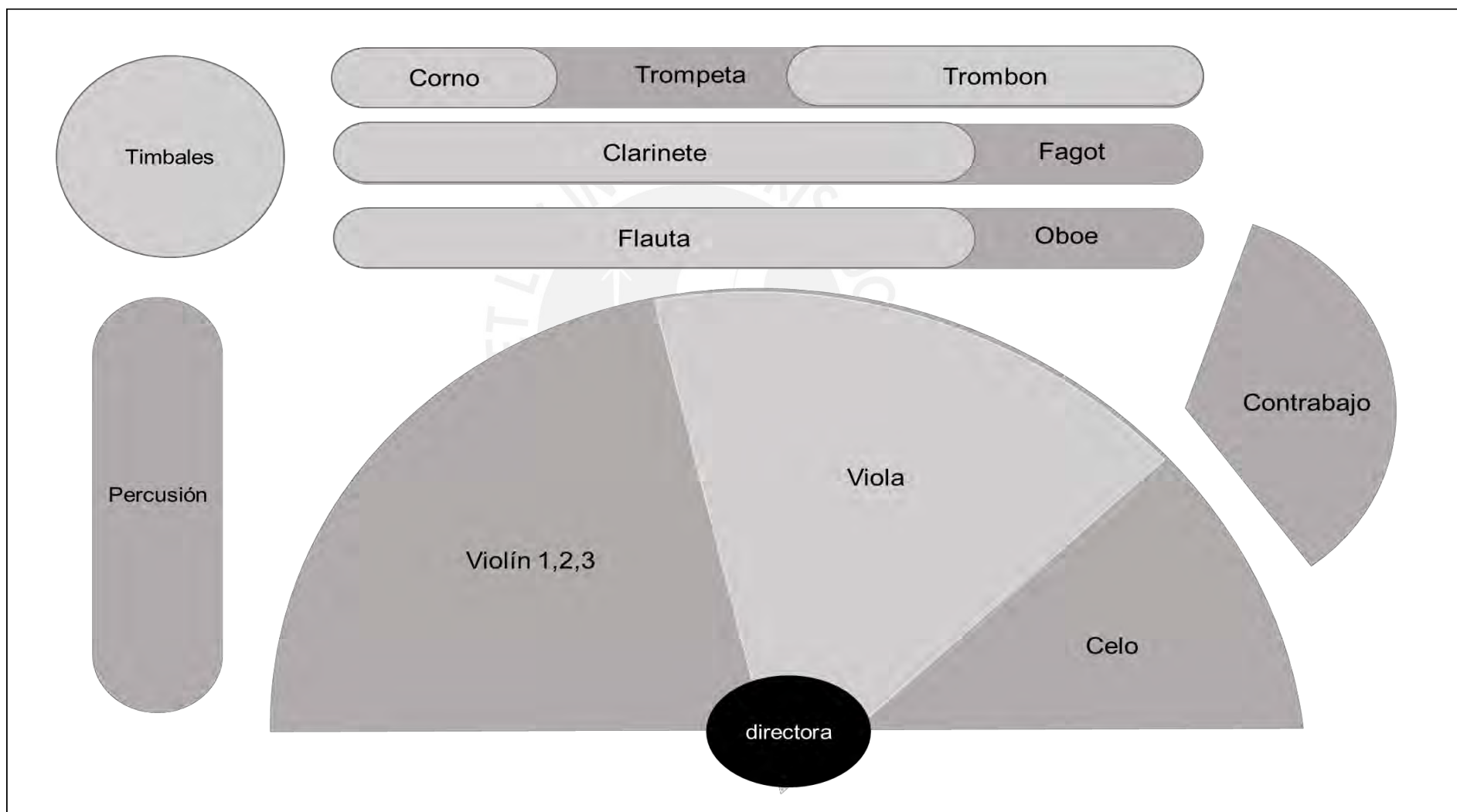
Fuente: Elaboración Propia

Existen, en un sentido básico, dos tipos de alumnos de instrumento, los principiantes y los avanzados. Cada uno de estos grupos conforma su propio elenco, la orquesta iniciación y la orquesta infantil. La orquesta iniciación no suele tener presentaciones en público, con la excepción del concierto de aniversario, mientras que la orquesta infantil sale a diversas presentaciones y lleva también reducciones de la orquesta a otros conciertos de mayor especificidad (festivales de flauta, recitales de contrabajo, etc) o como apoyo del coro (el cuál es el elenco que más “sale”). De forma similar a lo que ocurre con el elenco principal del coro, la orquesta iniciación siempre se encuentra en “desventaja” en relación a la orquesta infantil, esto debido a que un alumno “bueno” siempre tendrá que trasladarse a la orquesta infantil, siguiendo el “circuito” de Sinfonía.

Cualquier alumno de la orquesta (principal o iniciación) debe estar presente en los 4 tipos de clase que existen: clases de instrumento, ensayos de fila, ensayos seccionales y el ensayo de orquesta. Los horarios en el núcleo están organizados de tal forma que los niños y niñas de la orquesta principal e iniciación tengan la necesidad de asistir todos los días al núcleo. Los niños tienen clases de instrumento 2 días a la semana, mientras que los otros ensayos solo ocurren una vez a la semana. Aunque uno podría pensar que cada clase se destina a un día de la semana, completando los 5 días de lunes a viernes, esto no ocurre así. Las clases de instrumento de la orquesta principal ocurren en la primera mitad del día (de 16:00 a 17:30), mientras que los ensayos de fila u orquesta toman la segunda mitad (17:45 a 19:00). Los días que un alumno no tiene clase de instrumento, puede llegar “tarde”, para la hora del ensayo grupal; sin embargo, lo usual es ver a los miembros de la orquesta practicando y socializando en las tribunas, aprovechando un poco del “tiempo libre” que pueden tener en el núcleo. En estos momentos también es usual ver a alumnos de la orquesta principal ayudar a sus colegas de iniciación, aunque el trato pueda ser a veces agresivo como veíamos en el ejemplo de Gonzálo.



Ilustración 2: Organización de la orquesta del núcleo



Las clases de instrumento congregan únicamente a los niños del instrumento correspondiente, con la excepción percusión, que aglomera a todos los instrumentos de este tipo y la clase que combina tuba y trombones, con predominancia del trombón. El ensayo de fila o clases de fila agrupan a los niños según la familia del instrumento, la familia de las cuerdas se compone por violines, viola, cello y contrabajo; las maderas por clarinetes, oboes y fagot; y los metales por trompeta, trombón, tuba y corno. Un segundo tipo de ensayo de fila, también llamado ensayo seccional, agrupa a las “secciones” de la orquesta, dividiendo entre cuerdas (la misma división de antes) y vientos (maderas y metales). Los seccionales de cuerda suelen tener el acompañamiento de la percusión, y se realizan de 2 a 3 veces por semana, por voluntad de la directora. Surgen diferencias importantes entre la socialización en el coro y la orquesta. El coro llega a conocer solamente un aula y a un profesor, con las eventuales visitas al auditorio para ensayos de conciertos excepcionales, que ocurren 1 o 2 veces al año. Mientras, el niño de orquesta mantiene relación con 2 o 3 profesores en 3 grupos de clase diferentes. A esto se le suma los momentos libres que explicábamos anteriormente, inexistentes para el caso de coro, y la cantidad de niños con los que el elenco de orquesta interactúa.

La relación entre beneficiarios y sus diversos profesores suele ser buena. En las semanas que estuve en el núcleo solo una clase se mostraba algo disgustada con su profesor, la fila de trompeta. En mi opinión, esto se debe al choque entre las personalidades de alumnos y maestro, teniendo los primeros una personalidad “chacotera” y “movida”, mientras que el profesor era bastante serio y callado. Esto provocaba que Gónzalo, el alumno al que hacíamos antes mención, hablase de su profesor como “aburrido” o “pavo”, sobretodo cuando lo comparaba con su profesor anterior, el cuál era “chistoso” y “vivo”. Los otros grupos no suelen mostrar la misma “rebeldía” contra la autoridad del maestro, todo lo contrario, los niños (aunque distraídos) suelen ser conscientes de las peticiones de sus profesores y poner en práctica estas recomendaciones. Esto no significa que las clases ocurran en perfecta armonía. Los niños y niñas tienen muchísima energía y curiosidad, que supera la vigilancia que pueden ejercer los

profesores y se incrementa conforme se encuentra con la misma energía y curiosidad de compañeros y compañeras; es decir, en los grupos grandes como el ensayo seccional y ensayo de orquesta.

Es en el ensayo que se desarrollan los principales aprendizajes del alumno, al mismo tiempo que sus principales amistades y, en teoría, una relación de amistad y respeto con el profesor<sup>31</sup>. El ensayo seccional y el ensayo de orquesta terminan por afirmar estas relaciones, al mismo tiempo que permiten ampliarlas con nuevos conocimientos producto del compartir con otros instrumentos y sus experiencias. Esto quiere decir que un niño tiene un grupo cercano de pares en el instrumento, y suele considerar a este grupo como sus amigos. Usualmente, los niños tienen además otro grupo de amigos en la orquesta, donde incluso a veces se encuentran sus “mejores amigos”. A diferencia del ensayo del instrumento, difícilmente un niño llamará amigo a todos los niños con los que comparte ensayo de fila, sección u orquesta, seleccionando de aquí aquellos con quienes tiene mayor afinidad.

La suma de los componentes aquí expuestos, el camino “ideal” de un alumno de Sinfonía, la organización de elencos y la organización de clases revela que la educación “social” en el programa no parece estar del todo clara. Una de las críticas de la tesis de Montes Alvarez (2019) sobre el núcleo de Manchay insidiosa sobre la pluralidad de significados para el componente social del trabajo de SPP. En la práctica, esta crítica podría encontrar origen en el modelo educativo que construimos del núcleo Enel – Pueblo Libre, donde gran parte del tiempo en el núcleo está dedicado a las clases o ensayos, dejando escaso (casi nulo) tiempo a la socialización o educación en ella.

La educación en el núcleo no parece llegar a los fines sociales que proyecta el programa. Como hemos expresado, la organización por elencos que se desagrega hasta instrumentos es la única forma de dar clase a los niños, una organización musical. Irónicamente, aunque el programa afirme que no busca

---

<sup>31</sup> Quiero aclarar que cuando hablo de amistad y respeto no todo es color de rosa, pues parte esencial de la amistad es poder molestar al amigo, hacer bromas, ganar “confianza”.

que “todos sean músicos”, se les educa principalmente de esta forma. Sinfonía por el Perú espera que los objetivos sociales se provean automáticamente mediante el aprendizaje del instrumento, existe una necesidad de afirmar al programa como “social”, pero fuera del hecho que la educación sea gratuita el enfoque parece ser artístico. ¿Esto implica que la educación de SPP no tenga un impacto social? Yo diría que todo lo contrario, la práctica musical tiene una riqueza social que quizás no se haga explícita en las conversaciones, pero que es visible por los diversos actores involucrados en tanto organizan exhaustivamente sus recursos en torno a la producción artística.

## 5.2. La música como disciplina

A muchos cuidadores les gusta hablar de la “disciplina” que han ganado o esperan que sus hijos ganen en el programa. Al mismo tiempo, profesores y alumnos hacen referencia a la práctica musical con la misma palabra; la sinonimia no es gratuita, todos los actores comparten un lugar, experiencias y algunos significados. En mi opinión, el concepto Foucaultiano no se aleja mucho del concepto compartido por ellos pues, para ambos, un niño o niña “disciplinado” aprende a utilizar de forma correcta su tiempo y su cuerpo para ser productivo, (ahora y en el futuro). Traigo de nuevo las bases de este concepto ahora bajo los lentes de mi experiencia en el núcleo Enel, presentando diferentes prácticas observadas en los diferentes elencos y sus eventos (con centro en la orquesta sinfónica) que se enfocan en evaluar y clasificar a los beneficiarios según su capacidad para escuchar y expresar emoción a través de su instrumento. Es la suma de emociones en la orquesta lo que constituye la máxima expresión de la pieza performada, y uno de los deseos “inalcanzables” de cada músico.

Hablar de un deseo imposible o inalcanzable no es sencillo ¿Representa a caso un futuro bloqueado? La primera vez que escuche a alguien hablar sobre la música, particularmente la obra “Marcha Eslava” (Tchaikovsky), como un “imposible” fue de la directora del núcleo. La situación era de cansancio extremo durante un ensayo general, la directora no trabajaba las secciones como es usual, que aprovecha de tocar con toda la orquesta y es laxa con algunas

anotaciones que pueda hacer. Todo lo contrario, su precisión en la crítica se detenía ante el menor error y exigía la práctica de los que erraban, a veces por sí solos, otras con el correspondiente acompañamiento. Los contrabajos, que además son alumnos suyos como clase de instrumento, cometían constantemente un error en una entrada cerca al inicio de la canción. La directora los presionaba, debían tocar con mayor fuerza y exactitud en el tiempo. Este momento era acompañado solamente por algunos instrumentos, pero casi toda la sección de vientos y percusión debía mantenerse “bien sentados” y en silencio, una espera nada sencilla.

La directora detuvo una vez más a los contrabajos. Pidió el silencio de la clase para hablarles a sus alumnos. Tenían que comprender la pieza desde la historia del propio Tchaikovsky, entender la emoción que emanaba del significado de sus notas, pero afirmaba también que conseguir dicha emoción era imposible. ¿A qué se refería? Según ella, hablando desde su propia experiencia en Venezuela<sup>32</sup>, la pieza siempre puede ser mejorada, conforme uno la continua tocando descubre en las mismas notas nuevas expresiones, que dependen de manera íntima del dominio correcto del instrumento y su posición en la orquesta. Uno podría tocar la “Marcha Eslava” más de quinientas veces, y aún así seguir puliéndola. Esta pieza expresa una emoción que percibí de todos los otros profesores del núcleo con sus propios trabajos: la música es siempre una producción inconclusa pero orientada a la excelencia, perfeccionable al infinito. Ser disciplinado es introducirse en esta eterna búsqueda y aceptar sus formas de aprendizaje.

Para entender las similitudes entre Foucault y la disciplina en la orquesta me gustaría trazar un paralelo con la arquitectura del panóptico. Desde la silla de la directora, como la torre del guardia, ella puede observar, pero sobre todo escuchar a toda la orquesta, teniendo una acústica y visión privilegiada al centro de la orquesta (Ilustración 2). Los niños y niñas saben que la directora no puede

---

<sup>32</sup> La orquesta a la que pertenecía la directora performó esta pieza en múltiples ocasiones. El siguiente enlace es solo una de ellas, una que además no le hace justicia, pues ella misma opina que por momentos la orquesta “corre demasiado”. Estaban, según ella, bastante agitados en ese momento. (<https://www.youtube.com/watch?v=xXDT4GtKK88>)

observar toda la orquesta, y se esconden de su mirada para hacerse bromas o conversar. Sin embargo, cuando es el momento de tocar las cosas cambian... la orquesta/panóptico no vigila con la visión sino con el oído, con el **escuchar**. La presencia de la directora se vuelve omnipresente, su asiento si permite escuchar los sonidos y silencios de los instrumentos y sus alumnos. Los niños saben esto, y temen la incidencia de la maestra sobre su sección. ¿Qué ocurriría? La directora, como hizo con los contrabajos, seleccionaría el grupo de instrumentos o el instrumento que falló, probaría la sección de la pieza continuamente, reduciendo progresivamente la selección de alumnos hasta que a) la pieza suene correctamente, o b) encontrar a los que fallaron. Esta secuencia clasificadora y correctora es temida por muchos niños, el tocar solos en el ensayo de orquesta es muchas veces para ellos un castigo producto de la vigilancia auditiva.

En la metodología de enseñanza, la práctica de escuchar es el primer aprendizaje musical que tienen los niños en el núcleo, incluso previo al canto. Implica aprender a discernir entre lo que es música y lo que no, escuchar según la disciplina musical es reconocer ciertas características en un sonido. Tradicionalmente, estas son armonía, melodía y ritmo; pero la práctica diaria del núcleo demuestra que existe también muchísima importancia en las dinámicas del sonido (cambios en la forma de emitir la nota musical). Estas características son representadas en el pentagrama, por lo que la lectura de este está subordinada a la habilidad de escuchar. Mediante la práctica del solfeo, los niños aprenden a escuchar a través del pentagrama una melodía imaginada a partir de su lectura. Esta lectura obviamente no es perfecta, incluso para músicos muy experimentados es difícil poder imaginar con precisión los sonidos.

Dentro del núcleo y la práctica sinfónica, el aprender a escuchar es un proceso continuo, que implica individualización al mismo tiempo que regulación a partir de jerarquías. Para escuchar, los niños y niñas deben aprender autocontrol, deben aprender a concentrarse en el sonido, a estar atentos al ambiente sonoro y poder desagregar el sonido de “musical” del resto del espacio. Este proceso selectivo luego regula la producción de sonido propio, de acuerdo a estándares que profundizaremos más adelante, como el tiempo y afinación.

Además de este autocontrol, el escuchar implica también formar parte de un gran grupo (coro u orquesta), donde todos deberían escucharse<sup>33</sup> para luego poder producir de acuerdo a esta nuevo sonido. El sonido individual en una orquesta, como veremos, solo cobra sentido en “el gran esquema” de la suma de instrumentos.

Por último, escuchar música es también un ejercicio de investigación. Aprender a escuchar según los términos de la disciplina musical implica conocer a diversas orquestas y directores, reconocer piezas clásicas y los pequeños cambios que se pueden hacer en las dinámicas, en el tiempo y en la afinación. Antes, la tarea de investigación sinfónica estaba limitada a grupos altamente privilegiados, que podían comprar colecciones musicales en vinilos y luego CDs e ir a conciertos, pero la era de las telecomunicaciones trajo consigo servicios de piratería y luego streaming que poco a poco fueron diversificando el acceso, “democratizándola”. Hoy en día, cualquiera con acceso a internet pueda acceder a conciertos, información e incluso clases y tutoriales. Incluso los niños y niñas del núcleo aprovechan las redes sociales como Instagram para seguir a artistas del mundo sinfónico, como me mostró la misma alumna de percusión que participo en la entrevista grupal de personas que habían audicionado a la central. En el núcleo Enel, los profesores promueven en los niños el uso de internet con fines de investigación, recomiendan videos que a ellos les gustan o de los que han aprendido e incitan a sus alumnos a buscar las historias detrás de las interpretaciones. Todos los niños y niñas que conocí afirmaron tener acceso a internet, varios de ellos utilizaban un celular personal para poder guardar conciertos y sinfonías que eran de su agrado, pero curiosamente ninguno utilizaba “sinfonía digital”, un programa en internet de la fundación telefónica para complementar la enseñanza musical teórica de los núcleos.

---

<sup>33</sup> De aquí nace la idea de que en una orquesta “todos se escuchan” en el sentido de que comparten y respetan las diversas ideas y opiniones que existen dentro.

Tabla 3: Frases sobre escuchar

Cita	Actor	Contexto
PF: "¿Han escuchado la obra? ¿No? ¿Nadie?" AF: "¡Yo sí!" PF: "Y ¿Es fortísimo?" AF: "Este... No escuché esa parte"	Profesor de Flauta (PF) Y Alumno de flauta de la orquesta infantil (AF)	El profesor utiliza el escuchar como una forma de preguntar por la acción de investigar a través de la audición, ante el error de la clase. Un niño "no escuchó" la parte en la que fallaron, puesto no generó memoria sobre la sección.
PP: "Ahí en la central todos te escuchan [...] buscan que domines el instrumento técnicamente y conozcas la obra ... Tienes que darte la chamba de investigar un poco más"	Profesor de Percusión (PP)	El escuchar es discernir al mismo tiempo que investigar. Lugares más avanzados en la ruta de SPP escuchan "más" que el núcleo, como sucede con la central
D: "¡Escuchen el cello! ¡Si lo tienen acá!"	Directora del núcleo	La directora le grita a las violas durante el ensayo que presten atención al instrumento vecino, dado que fallaban en coordinar con este.
PC: "Está muy bien que tengan ese entusiasmo, pero tienen que escuchar"	Profesor de coro	El profesor de coro pide a sus alumnos más pequeños que contengan su emoción en la clase, se calmen y emitan el canto después de escucharlo.
PCN: "no quiero escuchar otra palabra que no sean notas"	Profesor de Corno	El profesor de corno pide a sus alumnos de orquesta que solfeen en silencio, imaginando el sonido de las notas.
D: "No los quiero escuchar hablar ni (gesto de apretar botones de un clarinete)"	Directora del núcleo	La directora no solo vigila con los ojos, sus oídos son mucho más importantes.

Fuente: Elaboración propia



Escuchar puede sonar sencillo, pero hacerlo de forma musical es totalmente distinto a la forma cotidiana, esto cobra más sentido cuando explicamos la importancia del escuchar en la producción del sonido, en el “hacer música”. La expresión musical y el escuchar comparten componentes e incluso podría decirse que son partes indivisibles de la experiencia de tocar en la orquesta. La regulación y atención del escuchar ahora debe adoptar una carga productiva, el cuerpo debe moldearse para emitir sonido a través del instrumento, y este sonido debe escucharse bien según los cánones aprendidos. Por otro lado, la investigación que antes informaba las emociones contempladas por el autor al momento de componer la obra ahora debe reinterpretarse para poder tratar de emular dichas emociones mediante el sonido conjunto de los elementos de la orquesta sinfónica.

Para entender la relación entre escuchar y expresar debemos entender que la música tocada en la performance sinfónica es producto de una cadena interpretativa. Primero, un director lee los sentimientos y mensajes vertidos por un compositor en la partitura de una pieza, luego el músico clásico trata de interpretar la interpretación de su director al momento de tocar la pieza para el público. Sin embargo, ninguna de estas interpretaciones es aislada, y se ven influenciadas por las experiencias previas tanto entre ellos como con la pieza y su orquesta. Visto de otro modo, uno nunca toca a Beethoven, sino la interpretación de la interpretación de cómo se cree que debería sonar el sujeto llamado Beethoven. Quiero resaltar con gran énfasis esta característica, dado que durante mi trabajo de campo recibí múltiples comentarios de diferentes personas (externas al núcleo y el programa) sobre la música sinfónica como una “repetición de lo escrito”, en tanto todas las características (tiempo, melodía, dinámicas) se pueden encontrar escritas en el pentagrama. En realidad, aunque el pentagrama provee de una teoría escrita sobre lo que se puede hacer, esto no está escrito en piedra, existe flexibilidad que es vital para desarrollar la interiorización de las emociones del autor, al mismo tiempo que adecua la performance a los imponderables cotidianos.

El objetivo final de la actividad sinfónica, producir buena música, solo se puede lograr en la expresión de una **emoción**. ¿Cómo producir emoción a partir de los códigos en el pentagrama? En este momento el dominio de escuchar y expresar deben ser canalizados a través de un instrumento. Algunas veces el instrumento es la voz, las cuerdas vocales, pero mi experiencia estuvo centrada en el aprendizaje de instrumentos externos a nuestro cuerpo. Solo asegurándose de que uno escucha bien puede empezar a explorar su herramienta, para expresarse a uno mismo a través del autor. Este aprendizaje de expresión depende de muchos factores, que aquí agrupo en 2, siendo el primero la expresión personal y el segundo la expresión técnica. A continuación, presento 2 casos de alumnos de percusión de demuestran que la expresión requiere tanto confianza personal como confianza en el conocimiento sobre el instrumento; y como es mediante el aprendizaje de expresión que uno desarrolla un vínculo personal con su violín, cello, o en este caso, platillos y tímboles.

El primero de estos casos es de un alumno de 17 años, Claudio, muy calmado y estudioso (tanto de la música como del colegio y su academia pre-universitaria). A pesar de la gran habilidad para escuchar que tenía (siendo capaz de reconocer las estructuras temporales de cada momento del repertorio) sufría muchísimo al momento de aplicar esto en el tocar. En la canción “Marcha Eslava”, Claudio se encarga de los platillos, los cuáles deben escuchar gran parte de la canción, pues su expresión está limitada a momentos muy precisos del tema; esto es general para la sección de percusión, quienes a diferencia de otros instrumentos pasan mucho tiempo sin tocar. A pesar de que Claudio sabe “donde entrar” y escucha bajo todos los parámetros correctos, es incapaz de producir la sonoridad que necesita la orquesta. Marcha Eslava es una canción de un tiempo de guerra, escrita por Tchaikovsky como homenaje a los soldados caídos en el conflicto entre Turquía y Serbia, los platillos representan, al mismo tiempo que son, el choque de los metales, que en el contexto bélico es un choque conflictivo, doloroso.

Como mencioné previamente, Claudio es un muchacho calmado y esto lo lleva a “aguantarse” al tocar. Los bélicos platillos suenan más cómo un relleno

ante la agresión de las cuerdas y los metales, el dolor se pierde. La directora lo presiona constantemente a que deje de cohibirse durante el ensayo, pero a él le es sumamente difícil. Un día me encuentro hablando con él y me expresa su preocupación por no poder tocar como se le pide. Desde mi no tan musical oído, le expreso que toca muy bien y que conversando con otros profesores había escuchado comentarios similares. Claudio se muestra feliz de mi comentario, le pregunto si ha **escuchado** otras interpretaciones de la obra, a lo que afirma que sí, aunque no entiende que tiene que conseguir para tocar así. Le recomiendo algo que la directora ya le había dicho varias veces, necesita soltarse. Le digo “destroza los platillos no más, para eso están”, aunque ahora considero que en realidad en el núcleo no siempre puedes tocar al límite un instrumento, debido a la escasez de estos. Claudio necesita llegar a un nuevo nivel musical, su habilidad de escuchar esta pulida y ahora necesita conseguir **expresar**. Para expresar de forma correcta debe interiorizar los sentimientos de Tchaikovsky; interiorizar este sentimiento es apropiarse de ellos, hacer suya la guerra entre países lejanos y antiguos. En el siguiente ensayo veo que Claudio me mira de reojo al inicio del tema, luego, conforme se acerca su parte, mira fijamente a la directora, a diferencia de otros ensayos esta vez no cierra los ojos con el choque de los platillos, suenan los metales como un trueno mientras mantiene su mirada fija en la maestra, quien le devuelve la mirada con un rostro de aprobación, emocionada por ver a su alumno conseguir el sonido que ella buscaba. Al final de la clase Claudio me pregunta si logró “destrozar”, yo creo que sí.

Quizás cualquiera podría ser un músico clásico sin mayor preparación si es que expresar solo dependiera de la confianza en uno mismo. Para muchos, y dependerá de forma íntima con sus personalidades, será muy fácil tocar los platillos con tanta fuerza que sea obvio el estruendo. Pero en general, siempre serán necesarias horas y horas de práctica y estudio. No solo es “tocar fuerte”, sino que a esto se le suma el momento y sonido adecuados. Por suerte, la cantidad de ensayos que tienen a la semana permiten reforzar continuamente las lecciones en torno al movimiento del cuerpo para producir de la mejor forma la “buena música”, aunque esta sea imposible de conseguir. Las dinámicas,

melodías, ritmos y otras características explicadas ahora toman infinitas formas bajo cada instrumento. El cuerpo del músico debe aprender a regularse para poder emitir eficazmente cualquiera de los sonidos posibles, de acuerdo a la dirección del director.

En el mismo tema, Marcha Eslava, Tania está encargada de tocar los timbales (la versión clásica, no latina). Los timbales son de los instrumentos más complejos de la percusión, están conformados por 4 piezas afinadas cada una en notas distintas (es una de las pocas percusiones que requiere afinación constante). Además de esto, la vibración que producen los timbales es altamente sensible, y puede variar de forma audible dependiendo tanto de la zona de contacto entre el timbal y las baquetas como del tiempo que permanece la baqueta sobre el cuero del instrumento. En Marcha Eslava, el timpani tiene una parte central, según el profesor de percusión, el timbal expresa estos pasos cansados de lo que sería una marcha fúnebre, una marcha cansada y triste en memoria de los muertos. Durante la clase de percusión, el profesor pule la audición de Tania, quien debe reconocer con claridad como el sonido del timbal se combina con el del bombo, produciendo un efecto unísono. Sin embargo, para llegar a esto es vital reconocer las particularidades del sonido en solitario del instrumento. Para lograr esto los alumnos exigen a su maestro que toque:

*"¡A ver! toque profesor" (Tania)*

*"¡Está bien! Escuchar es la única forma de aprender" (Profesor de Percusión)*

Durante los ensayos generales, sin embargo, Tania no logra reproducir la experiencia del profesor, quien lleva ya años con el instrumento. La sutileza de la fuerza y posición del golpe aún escapan de sus manos, aunque se esfuerza. Aquí no hay un problema de audición ni de soltura, Tania ya sabe cómo debe sonar la canción, y toca "sin miedo" los timbales, aquí lo que está ausente es la práctica extensa en el instrumento, que exige tiempo, guianza y los instrumentos adecuados.

Entre mis observaciones de la primera semana y la última es notorio el progreso de la “capo” de las percusiones. No soy yo el que juzga su performance, carezco de herramientas académicas para analizar musicalmente su progreso, pero me guío de lo dicho por la directora y la profesora de clarinete (que suele acompañar varios ensayos generales y quedarse hasta tarde en la oficina). Tania me explica que poco a poco ha aprendido a sentir el timpani, y entender esas diferencias tan sutiles que la llevan a producir un sonido nuevo. Cuando le pregunto por qué decide tocar más al borde en lugar de al centro me explica que vio a su profesor hacerlo, y que ella ha notado que esto cambia la expresión. Me explica también que al inicio le costaba lograr constancia en este pequeño detalle, pero que poco a poco puede hacerlo sin mirar. Esto último es un punto también muy importante, dado que el progresivo avance en un instrumento lo convierte en una extensión del cuerpo del músico sinfónico, que puede tocar “sin pensar” en dónde posicionar sus dedos, sus brazos, o con cuanta fuerza hacerlo.

Llegar a este punto es doloroso, aunque no para todos los niños, pero moldear el cuerpo para ser un músico requiere de sacrificio. Por un lado se sacrifica el tiempo, que se podría dedicar a otras actividades, pero por otro también se sacrifica el cuerpo, el cuál debe moldearse para lograr esta automatización técnica al tocar. Cada instrumento tiene su propio proceso de introducción, donde aparecen callos, ampollas, dolores en los tendones y otros; esto se incrementa si consideramos que quienes tocan deben ir todos los días al núcleo, horas de horas. Quiero remarcar que este sacrificio solo es empujado por los profesores en relación al tiempo, incentivando a dedicarse principalmente en la práctica musical (especialmente en los niños “talentosos”); con el cuerpo es todo lo contrario, los profesores comprenden que es fácil hacerse heridas o lesiones (especialmente de niño) y empujan al cuidado corporal, incentivan los descansos y desincentivan el dolor.

Aun así, muchos alumnos se empujan a sí mismos hasta el dolor, un caso bastante impactante y extremo ocurrió en las tribunas, una niña más pequeña que su fagot tocaba diferentes notas, algo desafinadas y se perdía el aire. El fagot es un instrumento de doble caña, las cañas son de madera y absorben

bastante agua, por lo que es muy fácil tener labios secos al tocar. Los fagotistas tienen un repertorio de técnicas para mantenerse a ellos y sus cañas hidratados. Con 8 años de edad, la niña tenía apenas dos semanas tocando fagot, y sentía que las canciones aún no le “salían” a pesar de que ya se sabía las notas de memoria. Esta sensación la llevaba a practicar hasta el extremo, el tinte rojo sobre su caña no era ningún tipo de lápiz labial, sino sangre de sus labios deshidratados, producto de un cuerpo aún no acostumbrado a las dificultades de su instrumento. Como dije, quizás este caso sea algo extremo, pero existen procesos similares de introducción para todas las otras clases, que marcan ciertos dolores y aprendizajes desde el dolor. Incluso los profesores presentan lesiones de tanto en tanto debido a prácticas intensas con el instrumento, aunque desmotiven siempre a los alumnos de llegar a este punto. Durante mi estadía vi a 3 profesores lesionados, que aún así tocaban (aunque muy poco) contra las indicaciones de recuperación. Argumento que esto causa disonancia entre lo que se dice y lo que se hace, lo que impulsa muchas veces a los niños a idealizar algunas lesiones a pesar de la presión por descansar.

Increíblemente, expresar con el instrumento no se limita al sonido que se produce, lo que desdibuja los límites de lo que sería la música “pura”. Aunque expresar requiere de un manejo perfecto del cuerpo para producir correctas dinámicas, articulación entre notas, afinación, tiempo y otros elementos musicales para “decir” algo, es también necesario moldear el cuerpo para poder expresar mediante su movimiento más “grande”. El músico Adam Neely habla de que el público puede integrarse mejor con la música mediante el uso de una referencia visual<sup>34</sup>, nos emociona ver a un guitarrista tirarse al suelo al momento de hacer un solo de guitarra, a un saxofonista levantar el saxo por los aires al tocar notas altas, nos hace bailar ver a una orquesta de cumbia realizar coreografías al tocar. La orquesta sinfónica se resiste a adoptar las herramientas audiovisuales de la música de masas y, con algunas excepciones puntuales, es difícil ver a una orquesta tocar con juegos de luces, pantallas, máquinas de humo

---

<sup>34</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=3WxPXieXEAQ>

u otras herramientas que serían de lo más usual en un concierto de pop, rock o música electrónica.

Esto no quiere decir que el músico sinfónico no tenga la necesidad de moverse para expresar, y es algo que se remarca (aunque mucho menos que las cosas audibles) en los ensayos de orquesta del núcleo Enel. Después de pulir arduamente el sonido de la orquesta, la directora les pide que se muevan de forma que acompañen el ritmo de la canción, como haría una orquesta profesional. No solo esto, en el núcleo también existen algunas canciones que presentan que tienen pequeñas coreografías, como pararse del asiento o cambiarse de lugar (algunas de ellas importadas de El Sistema). Estos aprendizajes, aunque menos explícitos, son también continuos y tienen un inicio en el elenco de kínder, donde los niños más pequeños aprenden diversas coreografías como parte de sus presentaciones. Sin embargo, el moverse es muchas veces rechazado por los alumnos, que ven el acto como “infantil”. También ocurre todo lo contrario, que se aprovecha una licencia de movimiento artístico para moverse con libertad, generando entre los niños y niñas juego, pero para los maestros desorden.

Conforme el instrumento se va transformando en una extensión del cuerpo los músicos adquieren una nueva capacidad de expresión. El dominio del cuerpo mediante la práctica constante permite aplicar la investigación realizada sobre la obra y, re-apropiarse de las emociones de un autor y del director para producir una nueva música. Al mismo tiempo, el dominio del escuchar permite situarse a uno mismo dentro del contexto de los sonidos de la orquesta, y producir un mensaje cohesionado con el resto del grupo, que depende también de la investigación realizada. Esta producción musical, que expresa una intención individual en un contexto grupal, se asemeja a la disciplina esbozada en nuestro marco teórico. La suma de la capacidad para escuchar a la capacidad para expresar clasifica a los niños y los vigila, desde otros y desde ellos mismos, según diversos aprendizajes corporales en torno a la producción (en este caso de emociones a través de la música). Esta producción tiene un cuerpo teórico

bastante grueso detrás, que termina por sustentar las jerarquías de la disciplina musical.

### 5.3. La relativa "excelencia musical"

Es inevitable que al momento de crear una relación entre conocimientos que diferencie al producto “bueno” del “malo” no se genere una relación de poder. La producción musical sinfónica del programa Sinfonía por el Perú no solo no escapa de esta cuestión sino que la refuerza. El argumento de mejorar lo “social” de la mano de la instrucción artística posiciona, de forma tácita, a asociar ciertos gustos (como el de la música clásica) con el “desarrollo”, mientras que otros gustos son asociados con el “atraso”. En el caso específico del Perú, el atraso no hace referencia a un atraso temporal, e incluso algunas expresiones encuentran en la “tradición” nuevas formas de mercado, sino a un atraso económico, que va de la mano con el nivel educativo (Degregori, 2014; Ucelli & García Llorens, 2014). El programa de Sinfonía plantea que existen determinadas canciones que merecen ser enseñadas dentro de un modelo de desarrollo social, las cuales son escogidas a forma consciente por su estructura musical e historia social. La forma en que se estructura este programa educativo traza un paralelo con la estructura de la orquesta sinfónica, y están sustentadas en los aprendizajes del escuchar y expresar. En esta sección explicaré de forma breve como es que aquellas características de escuchar y expresar construyen relaciones de dominación entre quienes poseen un mayor conocimiento sobre las formas de producción y aquellos que recién las están aprendiendo. Para entender cómo influyen las formas de escuchar y expresar dentro de una jerarquía de poderes es necesario primero comprender un poco de la jerarquía musical dentro de la orquesta sinfónica.



Tabla 4 Frases sobre descansar

Cita	Actor	Contexto
PV: "Muy bien, descansamos 2 minutos, relajan las manos, cuello"	Profesor de Viola (PF)	El profesor sabe que la posición correcta al sostener la viola produce mucha tensión, de forma similar al violín, en los músculos del cuello, brazos y manos.
ACN1: "¡Nooooo! es que las 2 polkas para el corno es matado, no tenemos compases de espera" PT: "¿Quieren descansar?" AT: "¡Si!" PT: "Sin cornos probamos" ACN1: "Nooooo profe, yo voy a tocar hasta la muerte"	Alumno "capo" de corno (ACN1) Alumno de trompeta (AT) Profesor de Trompeta (PT)	Los niños juegan con el profesor nuevo, el cuál está a cargo del ensayo seccional de vientos. Aprovechan la importancia que se da al descanso para jugar con las expectativas del "nuevo".
PO: "Cuando uno está cansado comienzas a apretar, malogra la técnica, cuando uno ya ve que realmente no puede entonces lo dejas a un lado y descansas"	Profesor de oboe (PO)	El profesor de oboe le explica a su alumna "capo" la importancia del descanso para desarrollar una buena "técnica", que permita reproducir más fielmente el sonido
PF: "Ahora descansen, pero ¡Descansen!"	Profesor Fagot (PF)	El profesor de Fagot envía a sus alumnos más pequeños a descansar mientras que ingresan los alumnos de la orquesta principal. Como son pequeños les pide que no jueguen durante el tiempo que les da, sino que se relajen y estén quietos,
AF: "Profe estoy cansado" PF: "Yo te recomiendo que vayas a los servicios, te mojes la carita y continúes"	Profesor de Fagot (PF) Alumno de Fagot (AF)	El alumno expresa su cansancio al profesor. El profesor le permite tomar unos minutos de descanso controlado, se regula el movimiento

Fuente: Elaboración propia

Antes, mencionaba que los aprendizajes de escuchar y expresar tienen parte de las características de la disciplina foucaultiana, un deseo interiorizado por producir, en este caso música excelente, que en el proceso de interiorización genera conocimientos que clasifican, evalúan y corrigen a, en este caso, los beneficiarios del núcleo. Ahora, quiero pensar en la regulación de las características “relativas” que determinan la calidad de esta interpretación como parte de un *habitus* musical. Este *habitus* sinfónico, como cualquier otro *habitus*, organiza jerárquicamente a las personas según el dominio de ciertos capitales, y las conversaciones en el núcleo revelan la importancia (al menos discursiva) del capital cultural y social. Entre los niños, se reconoce la trayectoria de sus profesores, donde tocan, con quienes y cual es su posición en su orquesta, además del reconocimiento por sus capacidades en el instrumento. Una problemática que surge es que la especificidad de los conocimientos que generan el capital adscrito al campo social de la educación musical sinfónica (escuchar y expresar) provocan una fuerte distinción con otros espacios, aunque esto no impide que las características generales de la disciplina sean valoradas como aprendizajes de control y productividad.

La disciplina musical enseña lo que es la buena música. Hoy en día este concepto no está limitado a lo que coloquialmente conocemos como música clásica, la cultura contemporánea ha convertido en “clásicos” a la música “folklórica”, al jazz, incluso a ciertos tipos de rock y salsa. Si bien en el núcleo Enel no es algo cotidiano escuchar a los profesores, alumnos o cuidadores afirmar qué música es mejor que otra, existieron durante mis semanas varias expresiones que introducían esta relación. Al preguntar en uno de los grupos focales por su relación con la música, los beneficiarios rápidamente trazan una diferenciación con el mundo exterior que se da a partir del gusto musical: “afuera se escucha reggaetón y esas cosas”<sup>35</sup>. Entre todas “esas cosas” está aquella música grosera, que no “alimenta”, esta visión es compartida por cuidadores, quienes afirman en las entrevistas y conversaciones que hoy en día la música sinfónica es poco apreciada porque la gente prefiere escuchar música “sin

---

<sup>35</sup> Grupo Focal N°1, alumnos de la orquesta infantil

valores”, música de maleantes, que solo habla de sexo o drogas en lugar de educar. Un día entré a la oficina cantando una canción de Ozuna, uno de los cantantes de reggaetón más prolíficos de la actualidad, la coordinadora me reprochó en tono de broma “¡Daniel! ¡Esa música aquí no!”<sup>36</sup>. Este reproche (en tono de broma) muestra que existen géneros musicales que pertenecen al mundo educativo y otros que no; esta división es la misma que para los géneros que tocarán las orquestas del programa y aquellos que no.

En la práctica, los gustos de los niños suelen ser bastante eclécticos. Uno de los niños que participó en las entrevistas grupales afirmaba ávidamente que el reggaetón era “basura”, música grosera y sin valores. El es un fan “máximo” del Metal, género con un origen también marginal pero que cada día está más aceptado dentro de la hegemonía cultural (y existe incluso música metal con inclusión de elementos sinfónicos). Al indagar más sobre el origen de sus gustos se observa la importancia de sus cuidadores, entre los que destaca su hermano mayor, aquel responsable por enseñarle de las diferentes vertientes del Metal. Existen varias niñas fans de BTS (grupo surcoreano), a quienes se les puede reconocer por el uso de stickers, parches, polos o pulseras de la banda; estas niñas, según entendí, no son amigas entre sí y algunas tampoco interactúan. Otros alumnos escuchan boleros y baladas y otras canciones “viejitas”, puesto que los gustos en el núcleo están influenciados por los cuidadores. Hay que reconocer que, entre los alumnos y alumnas con los que interactué, había una cierta tendencia por evitar el “reggeaton”, aunque un análisis más profundo sobre lo que escuchan muestran que el ritmo “clásico” del género, el *dembow* está presente en varios de los artistas que disfrutaban. Esta agrupación entonces no corresponde a los valores musicales de la canción, sino sociales, por ello, las canciones con *dembow* que escuchan tienen protagonistas comparten un helado antes que un *philly*<sup>37</sup> (Paulo Londra vs. Anuel AA).

---

<sup>36</sup> Cuaderno de campo, lunes 22 de abril – Coordinadora del núcleo Enel

<sup>37</sup> Palabra usada para referirse a un cigarrillo de marihuana, muy usada en las rimas de reggaetón y trap.

Existen también argumentos basados en el modo de producción para rechazar esos géneros. El origen electrónico sería el “solipsismo y mediocridad” (como diría Bourdieu) en el que caerían estos géneros al abandonar la complejidad interpretativa y la supuesta “emoción” que conlleva esta dificultad, el sonido “único”. Son los profesores los que enseñan a los alumnos a escuchar las complejidades de las canciones según los términos de la música sinfónica, donde se valoran mucho los cambios de tiempo y las dinámicas, versus la música de tiempo electrónico y supuesta “repetitividad” de los géneros como el reggaeton. Esto se vincula íntimamente con la experiencia del profesor como músico, y su propio aprendizaje del escuchar y expresar, el cual lo identifica como un poseedor de los capitales en el campo social que es el aprendizaje musical. Hay una naturaleza relativista en torno a la práctica sinfónica, que otorga belleza a la performance a través de esta excelencia inalcanzable, ante la flexibilidad interpretativa combinada a la cohesión en la obediencia.

Aún cuando existe un conjunto de características determinadas para generar emoción en el público, la forma que toman (como he mencionado) son infinitas. ¿Qué es la música? Un sonido relativamente ordenado, con algún objetivo. El sonido es una vibración, que se transmite por medio de cuerpos de aire, agua u objetos sólidos hacia nuestros tímpanos, hueso en el oído que vibra. Esta señal vibrante del hueso es recogida por nuestro cerebro, quien la interpreta y le da sentido. Si pensamos en las implicancias de esto nos daremos rápidamente cuenta que no es lo mismo transmitir vibraciones en un salón de clases que en un auditorio, en un parque, en un patio, etc. La interpretación no solo dependerá de la relatividad objetiva (el espacio y condiciones que se tienen), sino también de la relatividad subjetiva producto de la cadena de mando que guía la interpretación.

Una característica clara de la música sinfónica es que el pentagrama solo indica nociones, pero no las define. ¿Cuántos golpes por minuto (BPM) son los de un *Adagio*, o los de un *Andante*? No es posible decirlo, no con exactitud al menos, la partitura indica mediante palabras en italiano el *tempo* de la canción, pero este carece de la precisión de una computadora. Es para mí aquí donde se

El ejemplo del BPM es solo una forma muy clara de expresar esta relatividad, pero lo mismo se puede aplicar a los decibeles que constituyen un *forte* o un *piano*, o aún más complejo, el tipo de sonido que constituye un *legato*, un *crescendo*. Son miles de cosas pequeñas, que se integran de la misma forma que luego tendrán que integrarse a los sonidos de cada instrumento, para generar una interpretación homogénea del “discurso coherente” del tema.

La orquesta sinfónica, despojada por culpa de la tradición de los metrónomos, debe aplicar la obediencia, o deberíamos decir disciplina, para llegar a una expresión homogénea. Un alumno puede entrenarse arduamente para aprender a escuchar y expresar según sus propios deseos, pero en la performance conjunta deberá seguir la cadena de mando. Primero deberá observar al capo, el mejor músico de su instrumento, luego a la directora, y ajustará su expresión corporal, la forma en que toca su instrumento, según las indicaciones. El capo no necesita obedecer al resto de su sección, todo lo contrario, debe guiarlos apartir de las direcciones de la batuta; de la misma forma, la directora no necesita obedecer a las partes anteriores de la cadena, pues ella es la autoridad final interpretativa. En el núcleo Enel, la cadena de mando de la orquesta se replica en las clases, con los maestros de instrumento asumiendo el rol de la directora. Finalmente esta secuencia de información, donde la “autoridad final” es quien al mismo tiempo posee la verdad (en este caso sobre las definiciones de la relatividad musical) es muy similar a la estructura de información en un colegio tradicional, donde el maestro “posee” el conocimiento y se lo otorga a sus alumnos.

Dentro de la música sinfónica en Sinfonía por el Perú resuena en las posiciones de la cadena de mando el pensamiento de “el esfuerzo es éxito”. Teóricamente, un niño que se esfuerza más podrá dominar su habilidad para escuchar y expresarse, se valora el “sacrificio” y “dedicación”. Para los no iniciados en la disciplina musical, es fácil fetichizar la producción musical, valorar solamente la *performance* pública del artista antes que el proceso de ensayos y práctica, pero ¿Cómo podría uno ver el ensayo o práctica del artista antes de la presentación? En los núcleos de Sinfonía, aunque existe un valor muy alto por

el producto final, la experiencia educativa continua y la flexibilidad “social” conducen a aquellos que juzgan la calidad de la música (profesores y directores) a prestar mayor atención al efecto que podría tener el entorno del niño en su calidad productiva. Sin embargo, este juicio aún parte de la interpretación subjetiva de los educadores sobre las cosas que los niños decidan revelar. De forma similar a lo que ocurría con la construcción de la verdad musical, la verdad del esfuerzo parte también de una interpretación no dialogada sobre la realidad de un tercero. La relativa excelencia musical está marcada por las decisiones de aquel que ostenta mayor “esfuerzo”, domina la producción, la búsqueda de la perfección en la orquesta sinfónica no solo es eterna por la infinidad de la excelencia, sino también porque los estándares de calificación cambian conforme se transforman los sujetos que la interpretan, y sobre todo la visión del que lleva la batuta.

El núcleo Enel y Sinfonía por el Perú tratan de definirse como un programa social, pero esta definición no responde a las características de la organización de las clases, los ensayos y los elencos, que responden más a las características de una escuela musical y sus objetivos (producción de performances musicales). El programa espera que mediante la disciplina musical los niños logren adquirir los valores que promocionan en su publicidad y en cierta forma lo logran; los niños aprenden a escuchar y expresar, adquieren confianza para tocar y organizan sus horarios para poder producir según la calidad esperada. Sin embargo, en tanto todos estos aprendizajes están regulados por figuras de autoridad, que alimentan el discurso del mérito individual, se termina educando a los niños sin capacidad de tomar una postura frente a sus propios medios de expresión. Aun cuando la expresión del alumno en su instrumento es un acto individual, la calidad de la música que produce solo puede ser determinada por aquellos con mayor poder que él.

## Capítulo 6. El camino de las aspiraciones

Todas nuestras explicaciones hasta ahora han girado en torno a la pregunta por la formación de aspiraciones. La necesidad de explicar cómo funciona el núcleo en relación al programa, quienes lo componen y como moldea este aprendizaje sus cuerpos, gustos y obediencias es, en buena parte, la exploración de aquellos procesos que llevan a uno a desear y planificar en torno a sus deseos. Hemos observado que en el núcleo existe un grupo diverso de personas involucradas, donde el esfuerzo de las familias por mantener a niñas y niños en el núcleo involucra capitales sociales, económicos y culturales. Al mismo tiempo, hemos profundizado en torno al modelo educativo que funciona cotidianamente en el núcleo Enel, y como este construye una verdad productiva en torno a conocimientos corporales que regulan la expresión. Los niños del núcleo Enel aprenden a desear en términos musicales, y encuentran en el núcleo un grupo común donde compartir dichos deseos. Pero ¿cómo influye dicho deseo en la construcción de deseos para “afuera”? ¿Cómo desea un niño su futuro?

### 6.1. El choque entre deseos

¿Qué desean los niños del núcleo Enel? ¿Es muy distinto a lo que desean sus padres? ¿A sus profesores? ... En el capítulo anterior, mencionaba como parte de una discusión más amplia que la validez del concepto de “disciplina” y las prácticas disciplinarias se basan en también en el reconocimiento del esfuerzo, que es un esfuerzo individual. Este modelo invita a los niños a “superar” su entorno, de forma similar a como lo “emprendedor” aleja a las personas de “lo social”, en tanto esto último se interpreta como enfocado a los pobres. Pero dentro del núcleo, el enfoque de desarrollo cambia de acuerdo al actor, y cada uno plantea objetivos diferentes en torno a su participación y la de los niños en torno a la producción musical.

Las niñas y niños que pertenecen al programa comprenden que su educación persigue un fin social. Sin embargo, al preguntarles a los beneficiarios “¿Cuáles son tus objetivos con el programa?” suelen incluir en su respuesta un

“lo que nos dicen es que Sinfonía es un programa social”... para luego mencionar los “valores” que el proyecto ha creado para los niños, pero solo como concepto, pues recuerdan solo algunos de los siete. Vemos en esta respuesta que la educación en valores no es lo que ellos rescatan o buscan con el programa, sino lo que se les ha dicho que deben buscar. Para los beneficiarios, el núcleo funciona como un espacio importante de socialización y formación de identidad. Es consecuencia del aprendizaje disciplinario el fortalecimiento del colectivo, o la creación y clasificación dentro de uno. Uno se siente parte de un grupo porque genera un sistema de códigos exclusivos, en este caso el escuchar y expresar según los términos sinfónicos. Se genera una división entre “adentro” y “afuera” del núcleo en términos de la habilidad y gusto musical, la adquisición de nuevos capitales “distingue” a los niños y niñas beneficiarios de otras personas. No debería sorprendernos entonces que ellos mismos vean como una de las mejores cosas del núcleo la posibilidad de integrarse con sus amigos y compartir con ellos, el compartir disciplina es también compartir un lenguaje en el que pueden expresar nuevas ideas, pero solo para aquellos también disciplinados.

De manera no excluyente, los alumnos que pertenecen a la orquesta infantil persiguen también un objetivo musical, teniendo muchos incluso la intención de profesionalizarse como músicos. Este deseo se sustenta en la interiorización de la vigilancia en torno a la producción musical, y se hace explícito en la necesidad de tocar en una suerte de “trance”, una atención absoluta que es tanto expresión personal como colectiva, es “sentirte una nota”<sup>38</sup> dentro del mar de emociones de la orquesta. Adicionalmente, el deseo musical se expresa en algunos como esta intención de educarse y posteriormente trabajar como músicos. Sin embargo, como veremos en el capítulo siguiente, esta intención de “profesionalización” choca con los deseos de otros actores, particularmente aquellos externos al núcleo, y provoca tensiones entre los conceptos de arte, trabajo y desarrollo.

---

<sup>38</sup> Entrevista grupal – Niña de viola



Los deseos de los cuidadores parecen mantener relativa homogeneidad, y adoptan la disciplina musical como parte de una educación disciplinaria mayor, que permitirá a sus hijos ser más productivos en la escuela y casa (aunque esto no siempre ocurra debido a la exigencia del núcleo). Sobre este punto, los miembros encargados del cuidado de los beneficiarios comparan el núcleo y SPP con otras actividades extracurriculares, y como fue mencionado previamente, se destaca la diferenciación de SPP por no ser un “negocio”, entendido como un servicio intercambiado por dinero. Aquellos cuidadores con mayor tiempo dentro del núcleo aprenden también algunas características de la disciplina musical, y de forma muy clara adoptan (y en algunos casos ya tenían) el gusto por la música clásica/sinfónica, lo que lleva a su apoyo y deseo de experimentar la performance de sus niños. Dentro de este último punto hay que resaltar también el orgullo de ver a sus hijos o hijas tocar, al ser esto una expresión del esfuerzo que ponen por mantenerlos en el programa.

¿Cómo se combina esta caracterización social con los deseos de los profesores? La respuesta revela lo difícil que puede ser separar los deseos personales de los objetivos del programa, y la influencia del aprendizaje de la disciplina musical sobre estos. Los profesores que han pertenecido a El Sistema o a Sinfonía, como es el caso de la directora del núcleo y los profesores de clarinete, flauta y percusión, por ejemplo, resaltan más que otros profesores el deseo por cubrir las vulnerabilidades sociales de los niños (tanto generales a Lima como específicas a los beneficiarios), a la par que proveer en el núcleo un lugar donde encuentren amigos y encuentren el “calor de una familia”<sup>39</sup>, como ellos hicieron alguna vez. El profesor de coro, que empezó en el programa durante los primeros años del núcleo Manchay encuentra que la importancia de cualquier núcleo recae en mantener interesados a los niños en la experiencia de producir música, e incluso cree que el programa se ha vuelto más exigente y “aburrido” con el paso del tiempo, al quitar por ejemplo las bandas de jazz que solían tener.

---

<sup>39</sup> Cuaderno de campo – Lunes 8 de abril. Directora del núcleo

En torno a la profesionalización, no podemos decir que exista un deseo por parte de los maestros por convertir a cada uno de los beneficiarios en músicos profesionales. Pero si podemos asumir con seguridad que todos los profesores comprenden las características disciplinarias de la orquesta sinfónica, y por ende parte de su orientación productiva está guiada en torno a la “buena música” y todo lo que representa. En este caso, el “hacer buena música” no puede quedarse atado a una persona sino que debe ser compartido en una intención de empujar los límites de la capacidad de expresión, de “desarrollar nuevos talentos”. No nos debería ser extraño entonces ver a un profesor hablar sobre alumnos más talentosos que otros, y expresar deseos de profesionalización con estos. El primer paso hacia la profesionalización sigue el camino ideal de SPP, y conduce a los niños a la orquesta central, remarcando así la jerarquía de esta orquesta sobre otras. Aquí es curioso ver que aunque se reconocen a talentos “naturales” siempre se afirma que estos se pueden “echar a perder” si no practican lo suficiente, es decir, si no se disciplinan.

La aspiración de los docentes por desarrollar al niño, que se ve íntimamente vinculada al desarrollo en la disciplina musical, choca también con los deseos de los cuidadores. Los padres, madres y otros familiares que empujan la disciplina de sus niños y la buscan dentro del núcleo no necesariamente hacen referencia a la disciplina musical de la que hablábamos. Un niño productivo para el profesor será aquel capaz de tocar un fragmento difícil, pero para el padre la productividad está comprendida por el desempeño del niño en el colegio, en la casa y otras actividades extracurriculares. Los imaginarios sociales perciben a la música como una carrera difícil, usualmente mal pagada (Montes, 2017), por lo que muchos de los padres, aunque desean que sus niños exploren el mundo musical y adquieran habilidades de obediencia a través de este, no desean que sus hijos sean músicos. En mi experiencia, los cuidadores que respaldaban a sus niños o niñas dentro de la búsqueda de profesionalización tenían ya a un músico profesional en la familia o formaban parte de la brigada de madres, teniendo una conexión bastante fuerte con las enseñanzas del núcleo. Los deseos de los niños, en cambio, son obviados en buena parte por los adultos,

quienes priorizan sus agendas sobre las de ellos, despojando a los niños de los pocos espacios lúdicos o de socialización libres y sometiendo sus interpretaciones a los canones impuestos según la jerarquía de la relativa excelencia musical.

## 6.2. Las carreras "de verdad"

*“En Sinfonía todos tenemos cómo que dos cosas que nos gustaría ser, una siempre artística y la otra más cómo un trabajo de verdad”*

*(Alumna de la orquesta principal, 16 años)*

Quizás una de las acepciones más importantes en la literatura sobre expectativas/aspiraciones es aquella que gira en torno a la educación. Como expresamos en el marco teórico de esta investigación, la educación formal (primero como educación básica y luego como educación superior) ha sido vista históricamente como instrumento para el ascenso social. Su condición instrumental es fundamental, ya que el fin actualmente no es estar educado, sino posicionado, tener el conjunto de títulos (capital cultural institucionalizado) que permitan “salir adelante”. Hasta hace un tiempo, autores afirmaban que esto se debía a una relación construida entre la educación y derechos, el acceso al poder político estaba concentrado y distribuido entre personas con escuela completa, un servicio del cuál muchas regiones carecían (Degregori, 2014). Sin embargo, con el paso de los años la tasa de escolaridad incrementó, pero no se redujo la desigualdad. En el Perú dejó de pensarse que la educación básica era la forma de acceder al poder, la nueva ciudadanía implicaba tener una educación superior que permitiría tener un trabajo por el “esfuerzo propio”, el acceso al poder ahora era una cosa económica, que se basaba en la capacidad de producción y consumo.

La infografía del reporte de impacto con respecto a la segunda evaluación de GRADE para el proyecto sinfonía resalta “+29% Aspira a lograr estudios de posgrado o especialización”, complementado en el ámbito educativo con “+26% Cree que logrará culminar estudios de posgrado o especialización” (GRADE,

2018a). Una revisión al resumen de resultados (GRADE, 2018b) explica que estos hallazgos son “marginamente significativos (estadísticamente)”, es decir, su relevancia es mínima, a esto hay que sumar que el efecto se concentra solo en los varones, excluyendo a las mujeres. ¿Por qué es importante entonces publicarlo como un efecto generalizado? La infografía, que sirve como una herramienta para publicitar al #EfectoSinfonía a posibles benefactores, utiliza este ansia universitario porque comprende la importancia social de dicho nivel educativo en el camino del “progreso”. En mi experiencia, el supuesto incremento del “deseo” por educarse de los beneficiarios no parece ser adquirido en la experiencia en el núcleo (marginalidad estadística), sino que es un deseo ya existente que incrementa (de forma mínima) en algunos de los beneficiarios, pero sobretodo parece orientarse hacia la música. Durante las 10 semanas que pasé en el núcleo Enel no conocí a ningún cuidador que deseara que su hijo o hija no tuviese estudios superiores, lo mismo aplica para los niños que conocí, quienes siempre expresaron desear estudiar alguna carrera superior.

¿Cómo se integra esta tendencia social por la búsqueda de una carrera universitaria con los deseos expuestos anteriormente? La cita que inicia esta sección muestra desde los niños la tensión existente al momento de decidir sobre sus futuros, producto del encuentro entre diversas enseñanzas que han recibido. ¿Por qué los alumnos hacen referencia a tener “dos carreras”? El quiebre más importante al momento de clasificar las posibilidades profesionales parece darse entre lo artístico y lo no-artístico, donde la necesidad de afirmar este quiebre surge ante la imposibilidad de muchas de las niñas y niños que participan del programa de conseguir reconocimiento sobre la validez de un futuro artístico. Esta última dificultad no es producto únicamente de las opiniones de cuidadores y profesores, sino también de este mundo “externo” que no considera como productivo o “útil” al género sinfónico y su práctica. En otras palabras, una carrera “de verdad” es aquello que te permite ser según términos de productividad ajenos a la disciplina musical, más cercanos a la producción de maximización económica. En ese sentido, hablar de “profesionalismo” implica que esta

“verdad” provea los recursos para la subsistencia de uno y sus allegados de manera estable.

Esto los padres lo tienen muy en claro, cuando les preguntan por cómo ven a sus hijos de adultos, o que les gustaría que sean de grandes, afirman que es difícil pensarlos dentro de una profesión específica. Pero aún cuando no se piensa específicamente “quiero que sea abogada”, “médico”, “administradora”, siempre existe la mención a esta llamada “profesión”, que es además siempre universitaria. Finalmente, la disciplina musical que aprenderán en el núcleo es útil en tanto permite desarrollarlos y orientarlos hacia el futuro de educación superior, pero no necesariamente cuando es este futuro. Para muchos cuidadores el conjunto de características que profundizábamos a través de los conceptos de escuchar y expresar solo funcionan en tanto se agrupan a una disciplina más “grande”, por así decirlo, donde la orientación productiva permite generar capitales considerados como valiosos en el campo social hegemónico. Por ello, cuando la participación de los beneficiarios en el programa perjudica su desarrollo profesional, se provocan roces entre Sinfonía y los cuidadores.

El programa presiona porque los beneficiarios prioricen su educación musical, e incluso condiciona mediante un contrato (firmado al ingreso del programa) a abandonar otras actividades extracurriculares. Mientras, los cuidadores complementan la educación escolar con música, deporte, idiomas y refuerzos escolares. En general, las experiencias compartidas muestran que todo lo extra-escolar viene de la mano de un organismo privado, aunque SPP tiene la particularidad ya mencionada de ser gratuito. Para los familiares de los niños del núcleo cada uno de estos servicios es útil y tiene un valor similar, probablemente si el tiempo y el dinero fuesen infinitos tendrían a sus hijos en todas las actividades. Pero la vida humana es limitada, y debemos tomar decisiones adecuadas; aquí los padres parecen preguntarse ¿Qué es lo más útil para mi hijo? La respuesta no salta en el discurso, sino en la experiencia, ya que las familias no suelen “admitir” (a falta de una mejor palabra) que exista una jerarquía entre las actividades que realizan sus hijos.

Ninguno afirmó conmigo si “las clases de inglés” o “la pre<sup>40</sup>” son más importantes que Sinfonía, pero en la interacción entre profesores, y profesores y alumnos podemos ver que dentro de un desarrollo “integral” cada actividad tiene un tiempo, y SPP no es la prioridad, esto es más notorio cuando el núcleo extiende las responsabilidades acordadas. Por ejemplo, durante uno de los ensayos de clarinete la maestra les habló a los niños sobre la necesidad de hacer un ensayo el día sábado. Todos respondieron de forma positiva, con la excepción de dos de ellos que se encontraban matriculados en una academia de inglés cercana. Rápidamente ellos afirmaron que les sería imposible ensayar en el fin de semana, no había forma que sus padres les dieran permiso. La conversación continuó, la profesora les hizo recordar el contrato que se firma al ingresar y por el cual deberían priorizar el trabajo de sinfonía, los niños le respondieron que a sus mamás “no les importa”, tienen otras prioridades. El más joven de los dos afirmó “ellos no ven la música como nosotros, como algo que puede ser profesional y te va hacer ganar dinero”<sup>41</sup>, ante los reclamos de la maestra y uno de los alumnos por defender a la música como un camino profesional el mismo niño de 11 años complementó “pero es que ellos no saben de las escalas, los conciertos y todo el trabajo, ellos solo piensan que la música es para relajarse”. El día sábado solo una de ellos estuvo ausente (y no era de quienes habían dicho previamente que tendrían dificultades para asistir), una de las clarinetes que si mostró dificultades para obtener el permiso de su madre tuvo que retirarse apenas finalizó el ensayo, sin la posibilidad de compartir pizza con sus compañeros.

¿Por qué hay carreras “de verdad” y qué significa ser una carrera “de mentira”? Según el niño de clarinete, una carrera de verdad es aquella que “te va hacer ganar dinero”, que se plantea como sinónimo de lo “profesional”. Sin embargo, sus palabras también presentan que esta división dicotómica que ellos mismos crean entre la carrera de “verdad” y “mentira” es consecuencia de la tensión interna producto de los diferentes deseos de otros actores sobre ellos.

---

<sup>40</sup> Forma de llamar a las academias pre universitarias en Perú.

<sup>41</sup> Cuaderno de campo, jueves 1 de mayo – Alumno de clarinete de la orquesta infantil

Han aprendido de la disciplina musical que la música no es solo “para relajarse”, reconocen desde su experiencia el arduo trabajo que existe para poder presentarse frente a un público y exponer una interpretación sinfónica. Además, la experiencia que comparten con profesores del núcleo, músicos profesionales con estudios superiores, iguala al trabajo musical con otros ámbitos profesionales, con la posibilidad de ganar dinero y hacer una vida digna e independiente.

El “trabajo de verdad” musical, la diferenciación entre el “relajarse” y el “producir”, es un camino rocoso, especialmente en Perú, donde la cadena de valor de las artes está “rota”, y el trabajo es precario (Montes, 2014). Como hemos mencionado antes, el mundo laboral del músico en el Perú requiere de constante movimiento; la seguridad laboral es difícil de conseguir y aún cuando se consigue los salarios suelen ser bajos, por lo que los músicos suelen complementar (o quizás completar) este ingreso con los “chivos”, conciertos esporádicos que se consiguen a partir del capital social del profesional. Esta situación precaria no solo aplica a la empresa privada, pues es reconocido que las orquestas del estado tampoco pagan “lo suficiente” en relación al esfuerzo que exige pertenecer a ellas. Contrapuesto a este profesionalismo, que exige capital social (redes laborales) y simbólico (el dominio musical) para recibir reconocimiento económico, existe siempre detrás el deseo de producir música bella, excelente. De manera similar a como ocurre en muchas disciplinas, los profesores muestran ocasionales rechazos a las labores que desempeñan, a uno que otro “chivo” que sale o canción que deben tocar, muchas veces la música más bella para ellos es aquella que (irónicamente) menos gente pagaría por escuchar, por lo que no se puede vivir tocándola.

Los profesores son conscientes de estas ironías y dificultades, y las presentan a sus alumnos de forma constante e intentan trazar paralelos con el mundo laboral más “amplio”, desdibujando la línea que hacen los niños entre las carreras “de verdad” y “artísticas”. En una clase de percusión, el profesor hacía constantes referencias a otras carreras, primero habló de las similitudes con el deporte y los cuidados corporales, resaltando la importancia del cuerpo como

vehículo productivo: “¿Qué pasa si te lastimas? No te pagan”<sup>42</sup>. Luego, trazó un paralelo con la directora de la orquesta y el director de una compañía, y la importancia de obedecer las indicaciones “si tú no sigues las expectativas de tu jefe te despiden”<sup>43</sup>. La disciplina musical y su orientación por producir música excelente es modificada hacia la producción económica mediante estas citas. De pronto, la disciplina musical no parece tan específica ni alejada de la producción económica; finalmente la obediencia y vigilancia que enseñan pueden ser extrapoladas a otras actividades. Esto no es en realidad tan extraño, el origen de la orquesta sinfónica como la conocemos hoy tiene una historia anexada al “pensamiento moderno” y al origen de los estados (Elias, 2010).

Muchas veces, otros adultos cercanos a los miembros del programa, como profesores o familiares extendidos, traen estereotipos negativos en torno al perfil del músico a la discusión sobre el futuro, resaltando nuevamente la “inutilidad” de la práctica sinfónica. Si a esto le sumamos la preocupación de muchos cuidadores por proveer a sus hijos de las herramientas para tener un futuro seguro, entonces no es difícil entender por qué los beneficiarios ven como “verdad” a aquello que está enfocado en el intercambio trabajo por dinero. No todo es oscuro en el imaginario de la música profesional, cuidadores con quienes dialogué me aclararon que “las cosas están cambiando”<sup>44</sup>, que la música de hoy es más “profesional”. Curiosamente, este “profesionalismo” parece ser consecuencia de la ampliación de la oferta de educación superior en torno a carreras musicales, donde la universidad privada cobra particular importancia al integrar la productividad económica a la práctica artística dentro de carreras como producción musical. En la beca que brinda la USIL a SPP, los participantes o ex participantes resaltaban justamente la falta de exigencia “musical” y la carga de conocimiento “empresarial”.

---

<sup>42</sup> Cuaderno de campo, miércoles 3 de abril – Profesor de Percusión

<sup>43</sup> *Ibíd.*

<sup>44</sup> Cuaderno de campo, madre de la brigada



La música es más cercana al ascetismo original, el cuál se orienta a la excelencia en la producción, que al modelo contemporáneo, de producción orientada a la acumulación de capital. Por ello es una carrera tan difícil en el mundo de hoy<sup>45</sup>, al contradecir en sus deseos productivos algunos términos impuestos por el capitalismo contemporánea. La música clásica es una profesión que se empuja a sí misma por las motivaciones productivas de la disciplina musical sinfónica, la producción de la “buena música”, que hemos visto es imposible de perfeccionar. Esta imposibilidad implica que el tiempo que un músico profesional podría pasar tocando una misma pieza podría ser infinito, lo que choca con la necesidad contemporánea de intercambiar la producción por un salario definido en horas. En la práctica, al músico se le reconoce el producto (con la excepción de orquestas nacionales) y no la producción, se le paga por presentación y el tiempo de esta, pero nadie financia las horas de ensayo (en solitario y conjunto) que uno debe tener. El choque entre orientaciones productivas parece dejar a unos más heridos que otros.

Queda claro que los términos contemporáneos del trabajo “de verdad” obligan a los niños a querer profesiones de alta rentabilidad y de mercados consolidados. Es normal, por ello, ver que la carrera no artística, la “de verdad”, esta ligada a la empresa, muchos de los niños de más de 15 años mencionan gestión, administración, ingeniería industrial como carreras de su preferencia, otras como ingeniería, medicina y derecho también aparecieron en las conversaciones en menor medida y nunca figuraron carreras de humanidades o ciencias sociales. Tampoco figuraron dentro de sus futuros opciones no universitarias, carreras técnicas u otros futuros alternativos para generar ingresos. En este sentido, aunque el núcleo Enel brinda a las niñas y niños la posibilidad de entender la música bajo los términos “de verdad” no logra hacer lo mismo con sus familiares, y mucho menos con la sociedad amplia en la que

---

<sup>45</sup> Históricamente, la música ha cumplido con muchos roles; la música clásica encuentra origen en la música de palacios y la música de iglesias cristianas, muchos músicos encuentran a Beethoven como una de las primeras “estrellas” del mundo musical, y esto coincide con el origen de la sociedad capitalista, la época de las revoluciones en Europa y el nacimiento del Estado-Nación (Elias, 2010).

existen los niños al momento de salir del núcleo. El saber que circula en torno a la disciplina musical no logra salir del núcleo y la información que llega a otros sobre la cadena de producción y valor en la práctica sinfónica es bastante escasa.

El problema de la información escasa, en términos de Appadurai (2010), es que nos aleja de realizar correctas “incursiones” en el futuro, hacer predicciones respecto al mañana que tengan relación con cómo funciona el mundo y cómo ello nos afecta. La imposibilidad de dibujar nuestro “mapa” de forma realista lleva a crear diversos imaginarios sobre “lo que puede ser”, y condiciona el reconocimiento que exigen los sujetos a términos impuestos por estructuras que los dominan. En relación con el giro neoliberal, esta ausencia de información no es aleatoria, sino que es una disposición política por despojar a ciertos grupos humanos de, justamente, el poder de determinar los términos del reconocimiento por sus actos. Pero vale la pena preguntarse si acaso la comprensión existente sobre las cadenas de producción y valor de otras disciplinas, aquellas consideradas como carreras “de verdad” es más exacta acaso que la musical, pues a partir de esta comparación es que podremos reconocer en los términos del reconocimiento sobre el cuál construyen los niños su futuro.

### 6.3. Los términos del reconocimiento

“La música es un lenguaje universal y siempre se va a necesitar para todo, siempre se va a necesitar un músico en cualquier lado. Mi padre dice “tú estas en la música ya tienes una profesión asegurada, prácticamente”, entonces, el impacto que se va a tener es en que el niño, en futuro, sea un músico profesional. Si bien no todos los niños van a conseguir esto ya están inculcados con la música, están involucrados, van a ser ingenieros, pueden ser doctores, pero ya han estado involucrados en la música.” (Profesor de Flauta, 17 de mayo)<sup>46</sup>

En los términos de Appadurai (2013, 2016), el reconocimiento constituye siempre una reacción a una acción (o conjunto de ellas) del pasado por la cual siente que está o están en deuda. Dependiendo de los privilegios de los sujetos, esta decisión de endeudarse puede ser tomada o no por ellos, de la misma forma

---

<sup>46</sup> Entrevista a profesor de flauta, viernes 17 de mayo

en el “contrato” que se forma será o no reconocido según sus términos. En combinación con el trabajo de Bourdieu, los términos de reconocimiento que plantea Appadurai están limitados según las reglas del campo social, de tal forma que existe una cultura hegemónica que impone términos que son especialmente difíciles de cumplir para las personas menos privilegiadas, pero que no necesariamente son “prácticos” para las condiciones de vida. Por poner un ejemplo, los campesinos argelinos según Argelia 60 (Bourdieu, 2006) inician a trabajar como mano de obra en diversas industrias en el tránsito forzado de “economía campesina” a “economía capitalista”, los antiguos términos de reconocimiento, basados en la reciprocidad y acumulación de bienes de consumo básicos (como semillas o animales), son cambiados por un reconocimiento económico a modo de salario. Este cambio, aparentemente sencillo, representa un cambio en el conocimiento práctico para poder prevenir y enfrentarse al futuro; el mapa que solían dibujar ahora tiene que ser modificado ante el ingreso del dinero, cuyo valor de intercambio fluctúa constantemente perjudicando su capacidad de supervivencia.

Trabajar la capacidad para aspirar es reconocer que gran parte de las formas de reconocimiento han sido manipuladas para mantener a personas (como los antiguos campesinos argelinos) en la pobreza. El reconocimiento contemporáneo inventa el ascenso social a través del esfuerzo, pero esconde sus dificultades y, aún más, sus límites. Las normas del campo social que domina hoy casi todo el globo privilegian la paciencia (esperar al cambio de gobierno, al día de pago, a la atención en el seguro social, etc.), el conocimiento econométrico (la predicción en base a números) y la “racionalidad” (construcción opuesta a la emoción). Cada una de estas normas benefician a quienes poseen capitales (culturales, sociales, económicos y simbólicos) que dominan el campo hegemónico, y son más difíciles de seguir en aquellos desposeídos de estos mismos. La propuesta de Appadurai está en permitir a las personas negociar y redefinir los términos del reconocimiento, ajustar, por ejemplo, los tiempos de espera a las necesidades de personas con tres trabajos, aprender que las

predicciones desde la experiencia también son válidas, o que las emociones también son una forma de construir conocimiento.

La división entre “trabajo de verdad” y la carrera musical expresa, mediante el imaginario sobre el éxito y la bonanza sobre cada profesión, cómo hoy en día los términos del intercambio entre acción y reconocimiento benefician a la producción económica sobre cualquier otro tipo de producción; una producción que, debe decirse, contamina, domina y desafía un sinnúmero de conceptos locales de producción que permitan a todos los entes reproducirse en sus propios tiempos y términos. Para poder entonces realizar un cambio social, deben replantearse las formas del reconocimiento, las cuáles no deberían ser un conjunto estático de características aplicables a toda la población (como se intenta plantear hoy en día con aquellas que enajenan el producto del productor), sino una relación cultural entre los sujetos y su producción, que es relativa al *habitus* y por ende las experiencias sociales de las personas. Dicho desde otro enfoque, cambiar los términos del reconocimiento sería replantear la pertinencia de los capitales hegemónicos y dar mayor valor a aquellos locales en una búsqueda de apreciar la pluralidad de experiencias y dificultades que plantea el sistema econo-político actual.

Dentro del núcleo Enel el reconocimiento está vinculado a la enseñanza disciplinaria, que he tipificado como disciplina musical, y que genera sus propios tiempos y esquemas productivos, asociados también a una estructura de poder y dominación. Mientras, la sociedad fuera del núcleo reconoce el trabajo “profesional”, aquel orientado a la sostenibilidad y acumulación económica. En la práctica cotidiana, ambos reconocimientos parecieran convivir, puesto que el núcleo no existe realmente aislado de las formas productivas hegemónicas, todo lo contrario, hemos visto que están sujetos a ellas (por los beneficiarios). Ambos reconocimientos entran también en tensión en tanto el segundo se enfrenta a la producción únicamente musical y el primero se opone a los gustos (y valores) de la sociedad contemporánea (visto en el rechazo a ciertos géneros musicales). Ninguno de los actores que pertenece al núcleo está extento a esta presión, profesores, familias y otros trabajadores existen en este debate eterno entre la

producción de dinero, que sirve claramente para vivir, y la producción artística, que... ¿Para qué sirve?

Por un lado, como vimos en el capítulo 5, la música desde la disciplina musical sinfónica sirve para hacer “buena música”, aquella que produce emociones determinadas de acuerdo a la interpretación de lo escrito y estudiado, pero que no parece ser posible de conseguir a un nivel “excelente”. Por otro, la experiencia “profesional” del músico implica abandonar la producción emocional y priorizar la productividad económica que no reconoce económicamente el esfuerzo de las horas de ensayo. Estas dos orientaciones, aunque aparentemente contrapuestas, coexisten no solo en aquellos a quienes denominamos “músicos profesionales”, como los profesores del núcleo, sino también en las familias, niños y niñas beneficiarios. Esta aparente confusión no se ajusta con precisión a lo expuesto por los autores dentro del marco teórico. Sin embargo, es gracias a ella que podremos ver cuál es el impacto del programa en la vida de los niños, y la relatividad de esto a las experiencias personales de ellos.

Aunque durante mi experiencia en el núcleo compartí mucho con diferentes miembros de la orquesta, la respuesta a partir de ellos en torno al futuro parecía quedar incompleta. Debo admitir que esto no es causa de ausencia de información desde los niños, sino a limitaciones del diseño metodológico y mi propia aplicación de este dentro del núcleo. Era muy claro que la experiencia vivida por cada uno de los miembros de orquesta difería enormemente de acuerdo a características bastante específicas, principalmente las capacidades adquisitivas de las familias y el grado de afiliación de la familia con el universo musical (sinfónico o no). La ausencia de entrevistas personales con ellos, motivada por mi valoración a su práctica musical, provocó que no pudiera analizar con mayor profundidad casos específicos de la orquesta, provocando vacíos de información. Sin embargo, como he mencionado anteriormente, en el núcleo Enel no solo los alumnos son beneficiarios, puesto que dos profesores son también parte del programa formadores de SPP. Ellos comparten un núcleo de origen, y coincidentemente ahora un núcleo de

enseñanza, por ello recojo las entrevistas individuales al profesor de flauta y percusión como vitales para poder entender cómo es que ambas disciplinas comulgan al momento de entender la relación entre las características mencionadas y la construcción del valor de la producción musical y por ende su enseñanza y aprendizaje.

El profesor de flauta tiene 18 años y está a cargo de dos clases. Me cuenta que empezó en la música desde pequeño. Su padre, quien tocaba teclado, lo dejaba jugar en el después de algunas reuniones de la comunidad evangélica a la que pertenecían, recuerda también que su madre solía cantar bastante cuando era niño, y piensa que aunque no era de forma “profesional”, la música siempre estuvo presente en su vida. Antes de ingresar al núcleo había aprendido a tocar cajón en el colegio, donde también se dio su acercamiento a la flauta. Estudió en el colegio Virgen del Rosario, ubicado en Manchay y hogar de uno de los primeros núcleos de Sinfonía (y uno de los dos evaluados por GRADE). Según su historia, en ese entonces los núcleos no hacían convocatorias tipo como hoy en día, sino que llamaban a aquellas familias “más pobres”. Él, sin embargo, no menciona si era parte de este grupo de pobreza extrema, pero resalta que su ingreso no se dio por medio de la convocatoria sino que el profesor del colegio (quien era también profesor del núcleo Manchay), en reconocimiento a sus habilidades con la flauta, lo invitó a unirse al grupo de beneficiarios.

Al informe sobre la auditoría financiera (Retamozo, 2014), el cuál nos decía que los primeros seleccionados eran por sorteo, se suma la experiencia de la coordinadora durante los primeros años del núcleo La Victoria, que nos decía que aquel sorteo incluso tenía la presencia de un notario público. Estas diferencias narrativas con el profesor muestran que Sinfonía siempre ha mantenido, en la práctica, relativa flexibilidad en la inclusión de casos al programa, este punto será reforzado con la historia del profesor de percusión, quién también tiene un ingreso “atípico”. Al mismo tiempo, muestra que esta flexibilidad privilegia en el ingreso a quienes ya poseen algún dominio o conocimiento sobre el instrumento, esto es algo que también sucedía durante mi estadia en el núcleo Enel y observé en las conversaciones durante el proceso de

selección a la coordinadora y directora privilegiar casos con mayor conocimiento musical, debido a la necesidad productiva del núcleo. No espero que se piense que este tipo de “beneficios” a niños con mayor habitus musical implica que el profesor de flauta, el de percusión, u otros beneficiarios que haya visto en el núcleo Enel de ingreso “atípico” no tengan una situación de “vulnerabilidad”, como hemos visto, la vulnerabilidad es relativa y no excluyente con el aprendizaje musical.

Cuando el profesor de flauta ingresó al núcleo de Manchay, hace ya más de 7 años atrás, habían tres clases distintas, todas obligatorias. Una de ellas era la clase de teoría musical, donde no solamente le enseñaban a solfear, sino también otras nociones básicas sobre el ritmo, armonía y melodía. La segunda clase era la de instrumentos básicos, donde los niños podían escoger entre flauta dulce, cajón y xilófono. El profesor me cuenta que cuando él ingreso, como ya sabía tocar flauta, quería aprender a tocar a batería y acercarse a la percusión, pero “a mí me estuvieron así (*golpea su mano contra su palma abierta, como para indicar lo estricto*) detrás... ya me quede en la flauta”<sup>47</sup>, esta presión de tanto su profesor como su familia hizo que no explore otros instrumentos. La última clase era la de canto, donde todos los niños aprendían a cantar. Hoy en día esta división de clases es inexistente, los niños entran al coro y de acuerdo a la disponibilidad de instrumentos pueden postular a la orquesta. Esto marca una diferencia importante, la directora y los profesores del núcleo Enel afirman que la ausencia de clases teóricas es una de las grandes brechas del programa, pues corta parte importante de la investigación que implica escuchar y la profundización teórica posterior sobre lo que está escrito en el pentagrama. Al mismo tiempo, aleja a los niños del conocimiento que sustenta el poder, el que les permitiría criticar la estructura de la orquesta.

Este formato de clases no es lo único que ha cambiado entre las experiencias que reciben los beneficiarios en el programa. Antiguamente, SPP se encargaba de exponer a las niñas y niños a conciertos de música clásica de

---

<sup>47</sup> Entrevista a Profesor de flauta, viernes 17 de mayo.

forma gratuita, principalmente aquellos donde participaba el presidente de Sinfonía. Esta parece ser una actividad que con el crecimiento del programa se ha hecho inviable, debido a la oferta y cantidad de beneficiarios. “Normalmente nos llevaban a óperas, recuerdo una ópera... Romeo y Julieta, y Juan Diego Flórez, él fue Romeo”<sup>48</sup>, nos cuenta el profesor de esos primeros años en el núcleo, donde el programa les regalaba una entrada no solo a ellos, sino también a uno de sus cuidadores, para poder asistir a conciertos del primer tenor del país (y uno de los mejores del mundo). Dice que siempre eran óperas, y que Sinfonía no pagaba los pasajes al teatro ni organizaba como asistir, pero cubrir la entrada ya era muchísimo, él no cree que alguna de las familias podría haberlo costado por sus medios. Hay que decir que estos boletos no eran para cada uno de los alumnos del núcleo, solamente para aquellos que pertenecían a algún elenco principal. El profesor de flauta piensa que ya no se lleva niños a los conciertos por falta de organización, pero también ausencia de conciertos... “Juan Diego ya casi no toca aquí”<sup>49</sup>, la figura de Juan Diego se ha vuelto también más ajena, hoy en día casi no realiza visitas a los núcleos, durante su visita excepcional al núcleo Enel, aunque fue recibido con aplausos, tras bambalinas los niños no se mostraban emocionados por su presencia, e incluso algunos estaban incómodos con todo el despliegue que tenían que realizar por tan abstracta figura, que solo se dirigió a ellos a través de un micro desde un escenario.

Está por cumplir un año como profesor en Agosto, y me dice que para él “Todo fue un proceso... yo nunca pensé que iba a llegar a trabajar”. Parte esencial para el profesor de flauta de este camino fue el ingreso a la orquesta central, de donde se le seleccionó para formar parte del programa “formadores”. La forma en la que llegó a la central, su primer paso hacia la profesionalización, tampoco es similar a los que observe en el núcleo: “me llevaron, no di audición, en ese entonces éramos pocos núcleos con instrumentos de viento”. Fue su profesor, a quien llama “maestro” quien lo hizo transitar por los caminos de Sinfonía, y ahora lo seleccionó por “su esfuerzo” para convertirse en un profesor

---

<sup>48</sup> Entrevista al profesor de flauta, viernes 17 de mayo.

<sup>49</sup> *Ibíd.*



en el núcleo Enel. La influencia del profesor lo acompaña hasta hoy, y el cree que la forma de enseñar es una reproducción de este aprendizaje interiorizado: “Yo creo que es algo personal, pero que lo aprendí de mi maestro, claro, porque mi maestro hacía lo mismo. [...] Eso es lo que yo adapté aquí, inconscientemente, porque yo no pensé que haría, claro, mi inexperiencia de que era la primera vez que había enseñado, era mi primera vez trabajando dando clase”<sup>50</sup>. El profesor se ha dado cuenta que el núcleo no debería ser únicamente un espacio de práctica musical y busca brindar, de forma similar a su maestro, la posibilidad de un espacio seguro. En sus propias palabras, se trata de “darles confianza también a ellos, no se trata de ser el profesor que ‘¡Ta! Se hace esto [...] Los tengo acá pero no sé qué está pasando en casa o fuera, en el colegio, sin embargo trato de estar ahí un poco, saber cómo está”<sup>51</sup>.

La historia del profesor de percusión comparte algunas similitudes con la del profesor de flauta. Como mencioné, ambos tuvieron una primera aproximación al programa a través del Núcleo Manchay, de forma similar ambos pertenecen actualmente a la orquesta central y al programa formadores. Sin embargo, de acuerdo a las entrevistas realizadas, fuera de estas situaciones, el camino que tomaron para llegar al puesto que tienen actualmente fue bastante distinto. Podemos empezar por las edades de ingreso, ya que esta fue determinante para la historia de este segundo caso. La edad máxima de ingreso al programa, según la experiencia del profesor, tenía como límite (y lo sigue teniendo) los 15 años de edad aunque la edad máxima de permanencia sea (virtualmente) infinita. Cuando el profesor de flauta ingreso al núcleo tenía aproximadamente 11 años de edad, pero esta no era la situación del profesor de percusión, quién en sus propias palabras se encontraba en un “limbo” entre la mayoría y minoría de edad... También alumno del colegio Virgen del Rosario, encontró aquí el programa Jazz Jaus (este programa ayudaría a Sinfonía durante sus primeros años, como se lee en el informe para el BID, pero ahora se puede

---

<sup>50</sup> Entrevista a profesor de flauta, viernes 17 de mayo.

<sup>51</sup> *Ibíd.*

encontrar casi nula información sobre él), donde ingresó para aprender a tocar batería y conoció el placer de expresarse mediante el instrumento.

Cuando terminó la escuela, con 17 años de edad, SPP llegó a Manchay, para su mala suerte, esta edad “liminal” entre la niñez y la adultez le impediría acercarse al programa, tanto como beneficiario como trabajador. Durante ese año cuenta que siguió practicando y leyendo en su hogar, y espero hasta cumplir la mayoría de edad para poder entrar a laborar como utilero. Él aprovechaba la cercanía de este trabajo para conversar con el profesor de percusión de Manchay y pedirle lecciones, las cuáles el aceptaba brindar con gusto. Según nos cuenta, un día acompañó a los niños de la orquesta principal del núcleo a una visita a la orquesta central, una vez allí, mientras visitaban las distintas clases, se sorprendió mucho de encontrarse a su profesor, el de Manchay, y fue doble su sorpresa cuando este lo invitó a participar de la clase. Poco a poco fue yendo a más ensayos de la central: “caí a pelo porque faltaban percusionistas para el repertorio”.<sup>52</sup>

Después de medio año, el profesor que lo invitó dejó de trabajar para Sinfonía y según relata no hubo ningún maestro por un año...“Yo no estaba en Sinfonía, ya no trabajaba tampoco ahí, porque había hecho un ahorro y estaba estudiando en el conservatorio con ese dinero, participaba de Orquestando”<sup>53</sup>. La salida de su maestro obligó al profesor de percusión a dejar la orquesta central y buscar nuevos espacios de desarrollo: “en ese entonces Orquestando sí tenía orquesta juvenil donde yo podía tocar”<sup>54</sup>. Finalmente, lo que disfrutaba de participar de la música era justamente eso, la práctica, seguir tocando, poder “expresarse” mediante la percusión. Tomó la decisión de prepararse para el conservatorio porque quería ampliar sus conocimientos sobre lo que denominamos disciplina musical, al mismo tiempo que profesionalizarse en ella, obtener finalmente un título. Aunque nuestro profesor de percusión ya no pertenecía a la orquesta central, todavía apoyaba en conciertos (aún sin

---

<sup>52</sup> Entrevista a Profesor de percusión, miércoles 22 de mayo

<sup>53</sup> Orquestando puede ser visto como la contraparte estatal de Sinfonía por el Perú, con un alcance más reducido pero un currículo bastante distinta (y merece su propio estudio)

<sup>54</sup> Entrevista a Profesor de percusión, miércoles 22 de mayo

aparecer dentro de los programas)... “Yo iba y simplemente pues, tocaba, porque me sentía a gusto, era un espacio donde yo podía tocar y tenía amigos y toda la cosa”<sup>55</sup>. Resalta que esta participación se daba por las buenas relaciones que mantenía con la administradora de la orquesta, quien en reconocimiento a su calidad de músico y esfuerzo le brindaba estas oportunidades, al mismo tiempo que llenaba vacíos musicales de la orquesta central en la búsqueda de una performance excelente.

El profesor de percusión fue convocado un día por su antiguo colegio, ya que también brindaba apoyo en la banda de la escuela Virgen del Rosario. Había un evento bastante grande en el núcleo Manchay donde estaría recién llegado director Hugo Carrío, quién fue convocado para dirigir a la orquesta central (que conduce hasta hoy), y se presentaría, entre otras, la banda del colegio. Hugo no era ajeno a la experiencia de proyectos de educación musical con fines sociales, habiendo trabajado durante más de ocho años en El Sistema. Según nuestro entrevistado en ese entonces “Manchay era el núcleo del cuál más se hablaba, incluso Juan Diego Flórez lo visitaba bastante a menudo”<sup>56</sup> y eso era “más o menos lo que pasa con Enel ahora por ejemplo, que siempre le envían las visitas, cosas así. Era de esos núcleos que siempre está ahí destacando”<sup>57</sup>. Ir a tocar ahí de invitado era ingresar a este espacio de alta visibilidad... “Como conocía a la gente de Sinfonía me fue más fácil entrar en la orquesta. Toqué y recuerdo que nos fuimos a almorzar ese día.”<sup>58</sup>. Durante la comida, Hugo mencionó que quería formar una orquesta juvenil de Sinfonía por el Perú, donde pudieran participar antiguos beneficiarios que ya superaban la mayoría de edad. En ese momento, nuestro profesor de percusión le dijo directamente: “Mire [...] tengo 19, yo quiero tocar en la orquesta sino que hasta ahora no he podido porque solo aceptan niños”<sup>59</sup>. Para el nuevo director esto era perfecto con el proyecto que planteaba.

---

<sup>55</sup> Entrevista a Profesor de percusión, miércoles 22 de mayo

<sup>56</sup> *Ibíd.*

<sup>57</sup> *Ibíd.*

<sup>58</sup> *Ibíd.*

<sup>59</sup> *Ibíd.*

El trabajo que nuestro profesor había hecho por SPP, esta labor “anónima” y sin reconocimiento por parte de un público (al estar ausente de los programas) había sido comentado por la administradora, aquella que convocaba al joven percusionista para que apoye en la orquesta, a Hugo. Según el profesor de percusión, esta motivación por tocar siempre, aún sin incentivos económicos o de reconocimiento público, fue la causa por la que el director reconocía quién era, sus actitudes positivas basadas en su esfuerzo. Nuevamente dentro de la central, pero ahora en la orquesta juvenil, encontró un nuevo profesor que lo introdujo al mundo de los timbales, instrumento que le encantó por el rango de expresiones que tenía... recuerda tocarlos siempre que podía y me comenta que piensa que eso fue observado por “los de Sinfonía”, en sus palabras, ellos observaron este “mérito” y lo escogieron (junto con otros miembros de la central) para el primer viaje internacional que hicieron a Colombia.

Una vez en Bogotá, tuvo contacto con la fundación Batuta y la universidad EAFIT, quienes habían organizado una serie de clases maestras para diferentes ESI, entre las que se encontraba Sinfonía. Fue una semana donde “no solo dieron clases de música, sino también otras con respecto al desarrollo personal de una persona, el carácter, la autoestima”<sup>60</sup>, aquellas que son ausentes actualmente dentro del programa. Según nuestro entrevistado, este contacto le dio la idea de reproducir estas enseñanzas aquí en Perú. Por ello, cuando su profesor lo seleccionó para ser parte del programa formadores, el ahora profesor del núcleo Enel hizo énfasis en priorizar “el desarrollo personal”. Para él, el programa debe proveer un espacio seguro para el desarrollo de los niños en una ciudad altamente insegura, sin espacios públicos que los niños puedan disfrutar por estar tomados en muchos casos por la criminalidad y delincuencia, escapando así de la vulnerabilidad general atribuida a Lima metropolitana. Al mismo tiempo, deben tener la seguridad de expresar sus emociones y experiencias del día mediante la música. La sección de percusión suele ser

---

<sup>60</sup> Entrevista a Profesor de percusión, miércoles 22 de mayo

criticada por la directora por ser improductiva, pero es donde también reconocen que ha habido “mayores cambios” con los chicos.

El profesor de percusión actualmente no solo es miembro de Sinfonía (como docente y beneficiario), sino que también participa de una de las becas parciales de la USIL (al 80%). Durante la entrevista, le comenté que otras personas de SPP habían comentado que el programa de la USIL era muy alejado de la música y no permitía a los alumnos tocar lo suficiente, por lo que gran parte de ellos se retiraban. Él me afirmó que eso es parcialmente cierto... “yo lo he visto bastante cerca porque yo he estudiado con ellos, gran parte es por el hecho que es muy cansado, para nosotros poder estar en la USIL tenemos que estar en la orquesta.” Al igual que en el núcleo, la orquesta central se reúne de lunes a viernes, pero le agrega una hora más al ensayo, desde las 5:30 hasta 8:30; describe el cansancio como física y mentalmente “agotador, muy agotador”<sup>61</sup>... Sin embargo, cree que otros simplemente no rendían en los cursos, por lo que vislumbraban como lejano el final de sus estudios y se desanimaban. Por último, también habla de que varios abandonaban la carrera porque no enseñaban música clásica/académica, sino popular, relacionada a la producción musical, grabar, gestionar un proyecto; cosas alejadas del deseo de producción de la disciplina musical, que como hemos visto se enfoca en crear música que exprese una emoción.

“Yo siempre estoy en contra de las universidades, la verdad es que nunca pensé que iba a estudiar en una universidad, yo no quería, ehm, para mí la única opción que me dio, el hecho de querer escogerlo, fue que Sinfonía me iba a respaldar musicalmente, y que aquí, no me iban a enseñar música”<sup>62</sup>. El profesor de percusión nos cuenta que busca en la universidad el título, en este caso en “Música” (aunque irónicamente no encuentre mucho esta enseñanza en la USIL). En los cursos dice que le va muy bien, con puros 20, aunque reconoce que Sinfonía a veces le quita tiempo para participar de otras actividades de la universidad. Un ejemplo sucedió durante el concierto de aniversario del núcleo

---

<sup>61</sup> *Ibíd.*

<sup>62</sup> Entrevista a Profesor de percusión, miércoles 22 de mayo.

(el cuál se reprogramo varias veces), al cuál el profesor tuvo que asistir aunque tenía el mismo día un ensayo de un ensamble de la carrera. Él realiza este esfuerzo por el compromiso que tiene con el programa y los beneficios que ahora le proveen, pero considera a pesar de las experiencias y aprendizajes, no te da un respaldo... “Si no estás dentro de Sinfonía, no eres nada”<sup>63</sup>. Con esto, se refiere a que una vez fuera del programa un antiguo beneficiario pierde la legitimidad para poder participar de actividades musicales, tanto de las orquestas musicales como el programa de la USIL, truncando su desarrollo profesional. Mediante la beca Potencial Perú, el profesor quiere obtener los medios para su reconocimiento dentro de la sociedad a gran escala, el título le permitirá encontrar esa legitimidad que por ahora solo obtiene a partir de Sinfonía, incluso en términos laborales.

¿Qué podemos aprender de las experiencias del profesor de flauta y el de percusión? Desenbocan en espacios similares, y sin embargo las rutas tomadas fueron muy distintas, desde la edad hasta el proceso de ingreso a la orquesta. En primer lugar, ambos casos resaltan la importancia del “maestro”, pongo esta palabra entre comillas porque dentro del mundo musical el que ostenta este título es aquel que logra dominar la disciplina musical, difiriendo de su sinonimia con “profesor”. El rol del “maestro” fue vital para conseguir ingresar primero al núcleo de Manchay y posteriormente a la orquesta central, e incluso fue a través de esta conexión, de este capital social, que ahora pueden desarrollarse “profesionalmente” como profesores del núcleo Enel. En el caso del profesor de flauta, el maestro también fue un ejemplo del trabajo social que brinda Sinfonía. Al enseñarle como preguntar a los niños por aquellos espacios de su vida existe “fuera” del núcleo, como la familia o el colegio, el profesor de flauta aprendió que parte del desarrollo de los niños es también el “darles confianza”, trata de incentivar mediante sus preguntas un espacio seguro para que los niños hablen de otros lugares que habitan, sus incomodidades o felicidades con ellos.

---

<sup>63</sup> *Ibíd.*

Para el profesor de percusión, el rol de su maestro es más circunstancial, dado que fue una situación fortuita (para él) el encontrarlo enseñando en la central. Además, la salida temprana del maestro del profesor de percusión provocaría su salida de Sinfonía y su tránsito hacia Orquestando. En este momento, la figura del maestro desaparece de la vida del profesor, pero reaparece en otro sujeto cuando llega el momento de realizar el viaje a Colombia y su elección como parte del programa de formadores de SPP. El profesor de percusión no resalta las enseñanzas “sociales” (estas son aprendidas en la Fundación Batuta), sino que resalta la importancia de las relaciones sociales en su desarrollo personal y social. Sin su primer maestro el profesor no hubiera podido tocar en la orquesta central, donde conocería a la administradora que le permitiría continuar luego su desarrollo de forma intermitente a la par de Orquestando. Gracias a la administradora, pero también a su antigua participación en Manchay, lograría llegar donde Hugo Carrío, quien le permitiría reencontrarse con la central en la orquesta juvenil, conocer los tímboles, aprender de Bogotá el rol social de un ESI y gracias a su último maestro sería que finalmente podría reproducir dichas enseñanzas con Sinfonía por el Perú.

A pesar de estas diferencias, el rol social de Sinfonía no difiere en gran medida entre uno y otro actor. Ambos consideran que debe brindar un espacio seguro para los niños, aunque el profesor de percusión, quién tiene un mayor conjunto de experiencias (y una historia más separada del programa) resalta los diferentes peligros que existen en la ciudad, y hace mención al mismo tiempo al potencial “profesional” que existe dentro de la música. En sus clases, como hemos mencionado en subcapítulo 6.1, hace comparaciones entre la orquesta y la empresa privada, lo que constituye un esfuerzo por transmitir las posibilidades de la disciplina musical en un sentido de producción “general”, o económica. El profesor de percusión también resalta la importancia del título universitario para ser “profesional”. En sus expresiones se acerca más a la idea de una persona que emprende una ruta hacia el progreso a través de su propio esfuerzo, las instituciones por las que pasa son espacios de práctica o validación formal para sus objetivos personales, los cuales son desarrollarse como músico y poder

ganar dinero de esta forma. El profesor de flauta, en cambio, encuentra a través de su padre (quien coincide con ser una de sus primeras aproximaciones a la música) la definición de profesionalismo que presentábamos al inicio de la sección. Esta, aunque no requiere del título universitario, expresa la necesidad del reconocimiento económico como término de intercambio ante su trabajo musical.

¿Qué significa el reconocimiento? Desde las experiencias de estos dos profesores podemos ver que consiste, actualmente, de poder participar del programa de formadores. Si seguimos la “ruta ideal” que planteo sobre Sinfonía, este parece ser el paso final, el que permite reproducir las lecciones sobre disciplina a un grupo de alumnos; es importante decir que esta disciplina está atada también a la educación “social”, que aunque relativa encuentra congruencias en el brindar un “espacio seguro” para el desarrollo de los niños. El reconocimiento dentro del programa formadores también es importante porque es visto como un inicio dentro de lo que sería la carrera del músico “profesional”. Aún en el caso del profesor de percusión, que ve como una confirmación del profesionalismo la obtención de un título universitario, este título solo es útil en tanto permite el fin máximo de la vida profesional, el sustento económico y el trabajo que ya ha empezado a recibir como profesor de SPP.

Los profesores encuentran un placer inefable dentro de la posibilidad de expresarse en el instrumento al momento de tocar una pieza, placer que ha sido desarrollado conforme se han aproximado al mundo de la disciplina musical y que inevitablemente se ve integrado a la visión “social” que tienen sobre el programa. Sin embargo, entienden que este placer no puede ser la única forma de reconocimiento por el trabajo y empeño (visto como individual) que ponen sobre la práctica del instrumento y su desarrollo musical. Sería difícil, a partir de estas experiencias, afirmar que se “contradicen” los términos de reconocimiento que impone la sociedad fuera del núcleo sobre el trabajo en general. Aunque la búsqueda por la excelencia musical es una constante que les permite avanzar en su desarrollo profesional, existen otras condiciones, como el título profesional o el dinero, que determinan cuál debería ser el objeto que reciben a cambio de



su propio dominio de la disciplina del escuchar y el expresar. Mediante la experiencia de estos profesores, que son también beneficiarios, podemos observar que Sinfonía por el Perú logra brindar un espacio para redefinir el reconocimiento del expresarse, de las performances, y de la música cómo un producto en sí mismo. Al mismo tiempo, sin embargo, vemos las dificultades de hacer este reconocimiento “útil” para un grupo de personas cuya vulnerabilidad a superar es también económica, y obliga a reinterpretar los aprendizajes musicales dentro de los cánones “emprendedores”, en tanto se individualiza el esfuerzo y se potencia la viabilidad económica y “profesional” del proyecto musical.



## Conclusiones

Al llegar a este punto del texto vale la pena preguntarse nuevamente si es que hemos podido responder satisfactoriamente la pregunta por las aspiraciones ¿De qué forma influye la experiencia en el núcleo Enel en las aspiraciones de niños y niñas participantes? Una respuesta clara y concisa sería decir que las lecciones en torno a la excelencia musical que se llevan en el núcleo, con mayor presión en la práctica musical que en la teoría, construyen una nueva disciplina que inspira a los niños a ver el futuro “musicalmente”. Esta idea de mejorar el futuro a través de las artes no es nueva y existe en diversos programas a nivel mundial enfocados en el desarrollo social a través de la educación artística. Uno de los mejores ejemplos que tenemos en relación a programas de este tipo surge del programa que da origen a Sinfonía, la Fundación Musical Simón Bolívar de Venezuela, también conocida como “El Sistema”. Aunque la diferencia entre el programa venezolano y lo que es hoy Sinfonía por el Perú son vastas, podemos empezar hablando de ellas para entender las implicancias de los resultados de esta respuesta en la investigación.

Juan Diego Flórez toma este modelo en una visita a un núcleo de Caracas y lo trae a Perú de la mano de diferentes profesionales con experiencia en industrias culturales, pero el Perú contemporáneo era bastante distinto a lo que uno se encontraría en Venezuela. Dichas diferencias existían también en la historia fundacional de Sinfonía por el Perú, las experiencias colectivas de Abreu en la universidad y las primeras versiones de El Sistema eran casi opuestas al relato individual de Juan Diego y el rol privado de SPP. De forma similar, el estado peruano desde diversas políticas cuyo inicio podríamos ubicar en la década de los 90 parece perder (quizás a propósito) espacios frente a diferentes empresas privadas (Ucelli & Llorens, 2014, Lamas, 2010), una diferencia sería con Venezuela, un estado que absorbía lo privado. Si pensamos en los servicios a los que acceden los niños del núcleo, los resultados son variados. El servicio de salud pública, al que pertenece casi la totalidad de los niños en el núcleo, es reconocido por las deficiencias que presenta en atención, equipamiento e infraestructura. En el ámbito educativo casi la mitad de los niños pertenecen a

una institución estatal, pero buena parte de ellos accede al servicio privado. En términos generales el núcleo podría ser clasificado como “clase media”, pero la vulnerabilidad y fragilidad de algunas personas dentro de esta categoría es de importante consideración.

Aunque el núcleo no corresponde a esta imagen del programa que ayudaba a niños en “pobreza extrema” es utilizado como imagen de Sinfonía: recibe constantes visitas extranjeras, hace diferentes presentaciones “importantes” y es uno de los pocos núcleos que visita actualmente Juan Diego Flórez cuando pasa por Perú. Esta posición supuestamente “privilegiada” conlleva también para el núcleo una serie de responsabilidades con los actores privados, quienes dotan a SPP de liquidez pero no siempre conocen la profundidad de las prácticas de los proyectos sociales en los que invierten. Este caso podría ser por ejemplo el del núcleo Enel, quien no denota en sus documentos oficiales públicos mayor involucramiento con el proyecto que las presentaciones realizadas. Sin embargo, aún con esta poca participación la empresa privada puede disponer de los elencos del núcleo para realizar eventos, marcando una relación de poder clara entre la empresa y el programa, obligándolo a trabajar según sus necesidades las valiosas presentaciones.

En las diferentes prácticas de los niños podemos ver la interiorización del panoptismo, la organización y clasificación del cuerpo de acuerdo a una forma de escuchar y expresar. El conocimiento (dividido) en torno a estas prácticas casi simultáneas se sustenta en un saber académico e institucional que tiene similitudes fuertes con el modelo de Foucault. Uno de los problemas, sin embargo, del marco conceptual de Foucault es que no analiza si podrían coexistir diferentes orientaciones disciplinarias (Nancy Fraser incluso dice que “disciplina” solo puede ser aplicado al modelo del Estado Nación), en tanto pueden existir diversos deseos productivos entre los distintos grupos sociales que habitan las personas. Pienso que dicha consideración es necesaria al momento de pensar en el futuro de los niños y niñas del núcleo Enel, dado que cuando uno pregunta por él es muy notoria la influencia de dos fuerzas. En esta dicotomía aparece la diferenciación entre las carreras “artísticas” y las carreras “de verdad”, entre las

que muchas veces parecen forzados por los cuidadores en perseguir una “verdadera”.

Ambas carreras no parecen tener características que las hagan excluyentes, pero estas aparecen cuando uno observa lo que se dice de ambas. La historia de las orquestas sinfónicas en el Perú es complicada, nuestra “industria cultural” relacionada a la música clásica es muy precaria, las orquestas que existen en el país son pocas y sufren muchas veces de inseguridad laboral o malos pagos, como es la experiencia de algunos profesores del núcleo; por ello, pareciera ser que en el Perú el “profesionalismo” del músico tradicional está mermado. Por otro lado, el relato de las carreras “profesionales” está definido en el discurso del trabajo individual y su posterior seguridad económica; muchas de las carreras que favorecen los niños como “de verdad” son carreras con un mercado reconocido y validado: “tradicionales” como ingeniería o medicina y también carreras “modernas”, como gestión de empresas o ingeniería industrial. La principal diferencia entre la verdad y la mentira está en el potencial productivo económico del grupo “de verdad”, que parece encontrar validación en la multiplicidad de oferta para “profesionalización” de estas carreras “productivas”. Este argumento surge de algunos cuidadores, al observar el “giro profesional” que está tomando la música a partir de su nueva oferta en universidades privadas y la innegable orientación productiva económica que de aquí decanta.

Mientras el “mito del progreso” se ha transformado en el “mito de la educación superior” (Lamas, 2010), el estado peruano ha permitido la privatización del sueño de la carrera universitaria, y ha permitido y favorecido el origen de una nueva ciudadanía, enfocada en la empresa y el “emprendedor”. Este nuevo ciudadano vive, en teoría, con el deseo de dominar y calcular los imponderables del futuro a través de tecnologías de cuantificación (Appadurai, 2010, 2014), y se opone a aproximaciones que considera “emocionales”. En conversaciones con diferentes cuidadores, al mencionar que la música “cambia” hacia un ámbito más profesional dado que ahora más universidades (privadas) proveen un título como músico o productor musical, se valida un camino único hacia el éxito, que pasa por todas las etapas de educación formal y cuyo fin

máximo es el trabajo supuestamente digno (y no manual). Aquí, como dice el profesor de percusión, en realidad uno no espera aprender, sino obtener el título, este capital cultural que valida el esfuerzo individual y sirve para poder trabajar. Este es un capital privatizado que al mismo tiempo permite acceso al capital económico con el que se planea el futuro.

Sin embargo, al mismo tiempo, la orientación de la producción musical, aún tras la “producción vital” que representa el dinero, mantiene como principal objetivo la excelencia musical. Esto es visible en los profesores, quienes constantemente afirman que es difícil encontrar un “chivo” donde toquen música que realmente disfruten o los rete. Esta contradicción a la visión más “econométrica” provoca un rechazo desde “fuera” del núcleo. En realidad no podemos culpar a los grupos de “fuera” (tíos, amigos, profesores del colegio) de menospreciar la expresión sinfónica. Su apreciación, como cualquiera, requiere de exposición y experiencia, y la historia de la música sinfónica, especialmente en Perú, parece ser un secreto de las élites económicas y/o intelectuales. Sinfonía por el Perú hace un esfuerzo por dotar a las familias y los niños beneficiarios del “gusto” por la música sinfónica, y en muchos casos lo consiguen. Pero este proceso de aceptación no puede ser llevado a la sociedad que existe fuera del núcleo Enel, que aún se muestra recelosa con estas expresiones. Este rechazo es reconocido por los beneficiarios en las entrevistas grupales, quienes no parecen ser los primeros (cómo comentaron dos de sus profesores sobre sus experiencias escolares) molestados por la práctica artística. Estas experiencias negativas para los niños y niñas beneficiarios requieren mayor investigación, sobretodo en tanto el programa plantea la práctica y los conciertos como algo que debería provocar “orgullo” y “reconocimiento”.

A partir de esta investigación podemos decir que este rechazo fortalece la afiliación con el grupo, esta afiliación se relaciona con un gusto musical determinado que rechaza géneros populares de producción “electrónica”, como sería el reggaetón o el trap. El gusto viene de la mano con conjuntos de valores en torno a la estética del producto y el supuesto proceso productivo, la

“vulgaridad” y temáticas “peligrosas” de los éxitos actuales de la música latina se combina a la “flojera” y “facilidad” de producir un ritmo electrónico. En consecuencia, existe un grupo de actores externos “malos”, que consumen dichos productos musicales, algunos de los beneficiarios escuchan también estos géneros, pero esto no niega la peligrosidad que se construye en torno a estas producciones. A pesar de esta imagen negativa, la influencia de estos sujetos dentro de la construcción del futuro de los niños y niñas es notorio, puesto que pocos niños consideran “realmente” la música como una opción para el futuro. En algunos casos esta opinión surge también (aunque en menor magnitud) desde los padres, que ven la música como un desarrollo secundario en comparación a clases de inglés o preuniversitarias. Cuando llega el momento de hablar del futuro, que parece inmediatamente para los niños ser un futuro universitario, la opinión de los cuidadores deja de ser solo una influencia, sino que define el abanico de elecciones de los beneficiarios, quienes en la mayoría de casos deben optar por las carreras “de verdad”.

Parecen surgir entonces dos orientaciones productivas que necesariamente se contraponen, una que privilegia el mérito individual y la producción econométrica y otra “musical”, que se enfoca en el desarrollo y exploración de los límites de su ciencia, en este caso, la música. Inevitablemente ambas tendencias están entrelazadas, puesto que la primera trabaja “sobre” la segunda y los músicos necesitan de dinero para poder sobrevivir. Pero esto no significa que apunten hacia el mismo lado, la oposición más grande entre estas dos “disciplinas” parece expresarse en la “armonía social” que compone una orquesta sinfónica versus la entropía hiper-productiva del hoy; diferencia que para los autores revisados constituye también una forma de vivir, ver y reproducir la sociedad (Bourdieu, 2006, 2011; Appadurai, 2014, 2016, Fraser, 2014). En los términos de la elección del futuro y la influencia en ella, las lecciones de la orquesta más útiles para la producción económica parecen ser las que expresan mayor obediencia. Es por ello extraño continuar con estas enseñanzas en un Perú “neoliberal”, que al contrario de la obediencia

y sumisión colectiva promueve la creatividad en lo individual y la “rebeldía” (limitada) del emprendedor.

Cuando Appadurai habla de las aspiraciones como una capacidad innata de los seres humanos no hace mención a la existencia o inexistencia de conocimientos “inútiles”, toda experiencia es una aproximación válida a la realidad que permite dibujar el mapa que nos orienta hacia el futuro. La experiencia de Sinfonía por el Perú claramente dota a los niños y niñas de múltiples eventos, recuerdos y emociones que muy difícilmente hubiesen obtenido de otras fuentes, principalmente dentro de un país que invierte tan poco en educación y mucho menos en educación artística. El hecho de que el programa llene el núcleo año tras año muestra que existe en el país una demanda fuerte por estos servicios, que una vez más fue asumida por organismos privados. Sin embargo, es también notorio que las experiencias que provee Sinfonía en la vida de los niños no están adecuadas a otras demandas más fuertes de las familias participantes, que se expresan en la obligación por preferir una carrera “de verdad”, que brinde seguridad económica y el privilegio del futuro “profesional”. El autor menciona que es a través de experiencias, como podría ser en este caso la música, y su validación en la cultura dominante que uno podría replantear los “términos del reconocimiento”, y por ende escoger con relativa libertad su futuro. Sinfonía por el Perú permite redefinir estos términos, dentro del núcleo los niños pueden expresarse según normas musicales, emocionarse, agruparse y tomar decisiones que repercuten en sus futuros más próximos. El problema surge, como mencionaba el profesor de percusión, en que “Si no estás dentro de Sinfonía, no eres nada”. La redefinición de los términos de reconocimiento, ya cortada en la jerarquía del núcleo, se pierde casi totalmente al salir de este.

## Bibliografía

Ames, P., Rojas, V., & Portugal, T. (2010). *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo GRADE.

Ansión, J., Lazarte, A., Matos, S., & Rodríguez, J. (1998). *Educación : la mejor herencia, decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. Lima: Fondo editorial PUCP.

Appadurai, A. (2013). *The Future as a Cultural Fact: Essays on global condition*. New York: Verso.

Appadurai, A. (2016). *Banking on Words: The failure of language in the age of derivative finances*. Chicago: University of Chicago Press.

Baker, G. (2016). Conectando los mundos paralelos de El Sistema y la investigación crítica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 51-60. Recuperado de: <http://revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/92/45>

Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuelas Youth*. Oxford: Oxford University Press.

Barrera Valencia, D. (2017). La Red de Escuelas de Música de Medellín, un espacio para la construcción de la identidad de los adolescentes participantes. *Revista Virtual: Universidad Católica del Norte*, 50, 235-255. Recuperado de: <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/822/1340>

Bernstein, L. (1973). Vol. 1 - First of All: Musical Phonology. *The Unanswered Question*.

Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.



Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2006). *Argelia 60: Estructuras económicas y estructuras temporales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2003). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bull, A. (2016). El Sistema as a bourgeois social project: Class, gender, and Victorian values. *Action, Criticism and Theory for Music Education*. 15 (1) , 120-153. Recuperado de: [https://researchportal.port.ac.uk/portal/files/4667782/El\\_Sistema\\_as\\_a\\_Bourgeois\\_Social\\_Project.pdf](https://researchportal.port.ac.uk/portal/files/4667782/El_Sistema_as_a_Bourgeois_Social_Project.pdf)

Campos Vázquez, R., & Medina Cortina, E. (2018). Identidad social y estereotipos por color de piel. Aspiraciones y desempeño en jóvenes mexicanos. *Trimestre Económico*, 85 (337), 53-79.

Chuez Herrera, M. D. (2013). *Procesos de inducción ciudadana utilizando el teatro como espacio comunicacional : dos casos de estudio en el distrito de Villa El Salvador : "Arena y Esteras" y "Vichama Teatro"* (Tesis de licenciatura). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4982>

Degregori, C. I. (2014). *Los límites del milagro: Comunidades y educación en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos IEP.

Delamont, S. (ed.). (2012). *Handbook of qualitative research in education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Durkheim, E. (1972). The social bases of education. En A. Giddens (Ed.), *Emile Durkheim: Selected Writings* (pp. 203-218). Cambridge: Cambridge University Press.

Elias, N. (2010). *Mozart: Sociología de un genio*. Barcelona: Ediciones Península

ENEL. (2018). *Memoria Institucional 2018*. Lima: ENEL.

ENEL. (2017). *Memoria Institucional 2017*. Lima: ENEL.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Graham, A., Powell, M., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Investigación ética con niños*. Florencia: Centro de investigaciones de UNICEF - Innocenti.

Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Guerrero, G. (2014). *Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando": expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú*. Lima: GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Hopkins, M., Provenzano, A., & Spencer, M. (2017). Benefits, challenges, characteristics and instructional approaches in an El Sistema inspired after-school string program developed as a university–school partnership in the United States. *International Journal of Music Education*, 35 (2) , 239-258. <https://doi.org/10.1177/0255761416659509>

Lamas, L. (2015). La universidad privada en la construcción de subjetividades juveniles emprendedoras. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7 , 127-151. Recuperado de: [https://www.academia.edu/28922474/La\\_universidad\\_privada\\_en\\_la\\_construcci%C3%B3n\\_de\\_subjetividades\\_juveniles\\_emprendedoras](https://www.academia.edu/28922474/La_universidad_privada_en_la_construcci%C3%B3n_de_subjetividades_juveniles_emprendedoras)

Lamas, L. (2017). Somos una raza distinta que puede lograrlo todo: Emprendimiento, educación y nuevas concepciones raciales en el Perú Neoliberal. En M. Bach & V. Zavala (Eds.), *Racismo y Lenguaje* (pp. 39-82). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

Lebrech, N. (2001). *The Maestro Myth: Great conductors in the pursuit of power*. New York: Citadel Press.

Maldonado, J. (2018). *La Fundación "Sinfonía por el Perú", un espacio musical para la práctica de valores* (Tesis de licenciatura). Recuperada de: <http://repositorio.ftpcl.edu.pe/handle/FTPCL/275>

MINEDU. (2016). *Currículo escolar de educación básica*. Lima: MINEDU.

Montes, D. (2019). *Niños empoderados: El caso de Sinfonía por el Perú* (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/13226>

Montes, D. (2017). *El músico clásico en el Perú, entre la vocación y la profesión* (Tesis de licenciatura). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/9800>

Pedroza, L. (2015). Of Orchestras, Mythos, and the Idealization of Symphonic Practice: The Orquesta Sinfónica de Venezuela in the (Collateral) History of El Sistema. *Latin American Music Review* 36(1), 68-93. <https://www.muse.jhu.edu/article/581258>.

Retamozo, R. (2014). *Informe sobre la auditoría financiera por el período comprendido entre el 05 de diciembre de 2011 y el 29 de agosto de 2014*. Lima: Retamozo y Asociados.

Rosabal Coto, G. (2016). La versión de "El Sistema" en Costa Rica: una perspectiva desde la etnografía postcolonial institucional. *Epistemus. Revista De Estudios En Música, Cognición Y Cultura*, 4 (2), 84-112. <https://doi.org/10.21932/epistemus.4.2868.2>

Safra, D. (2016). *Listos para dar Batalla: El cuerpo como aprendizaje y posibilidad en un grupo de jóvenes varones de D1* (Tesis de licenciatura). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7566>

Sánchez, F. (2007). El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. *Revista da ABEM*, 15 (18), 63-69. Recuperado de: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/275/205>

Salas Franco, M. P. (2016). *Memoria Colectiva a través del arte en adolescentes de la agrupación Arena y Esteras* (Tesis de licenciatura). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7333>

Sinfonía por el Perú. (2019). *#Efecto Sinfonía: Sinfonía por el Perú, 8 años transformando vidas a través de la música*. Lima: Sinfonía por el Perú

Theidon, K. (2004). *Entre Prójimos. El conflicto armado y la política de reconciliación en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos IEP.

Ucelli, F., & García Llorens, M. (2016). *Solo zapatillas de marca: Los límites de la inclusión desde el mercado*. Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos.

Uy, M. S. (2012). Venezuela's national music education program El Sistema: Its interactions with society and its participants' engagement in praxis. *Music and Arts in Action*, 4 (1), 5-21. Recuperado de: <http://www.musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/elsistema/80>

Washington, D., & Beecher, D. (2010). Music as social medicine: Two perspectives on the West-Eastern Divan Orchestra. *New Directions For Youth Development*, (125), 127-140. <https://doi.org/10.1002/yd.343>

Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

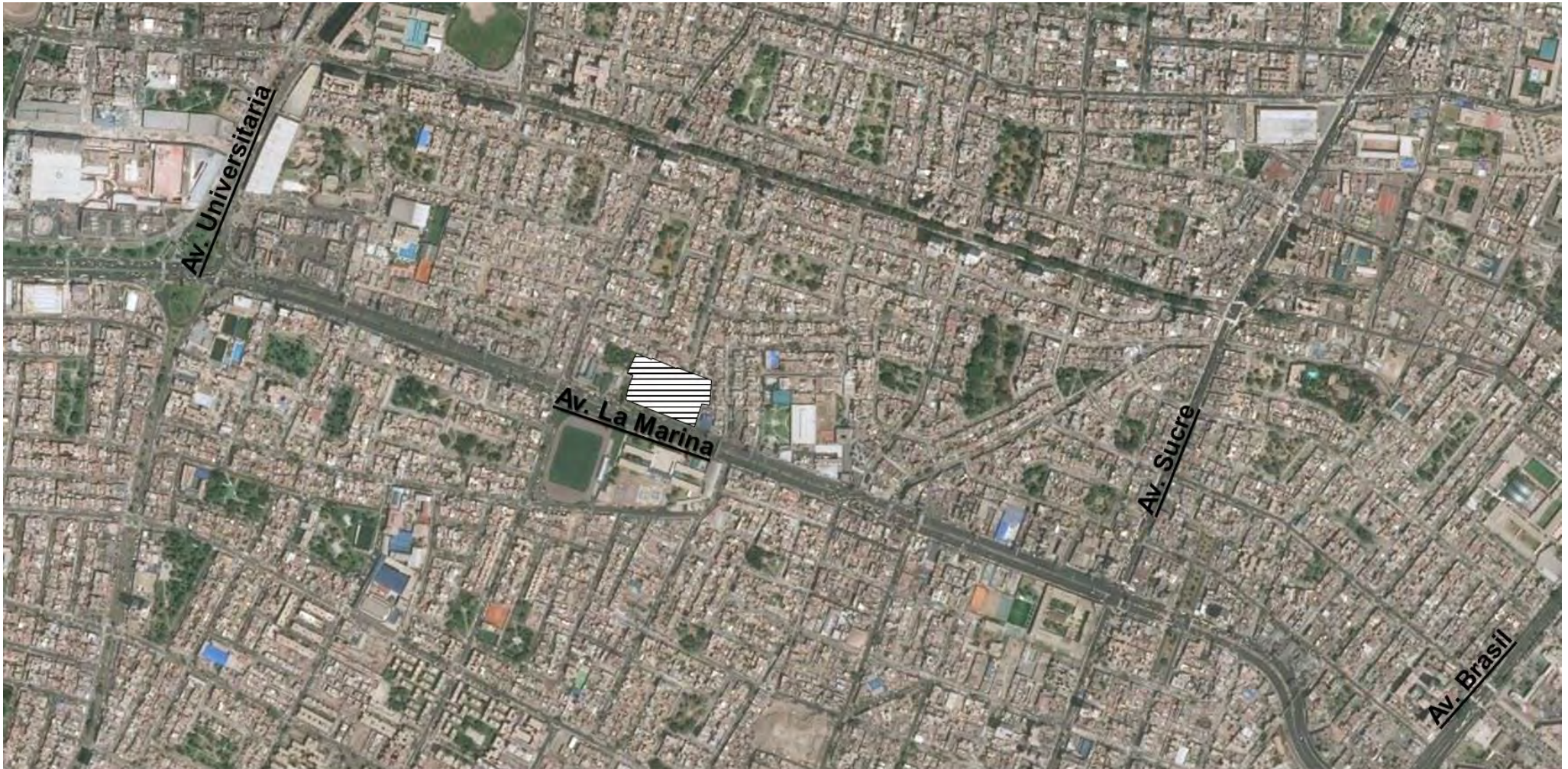
Anexo 1: Lineamientos éticos para trabajar con población  
infantil dentro del núcleo

- Reconocer a la población infantil como un actor con agencia a la par que se reconoce su relación de dependencia con el o los cuidadores
- Proteger la identidad de los niños que participan de la investigación
- Respetar los límites del cuidador en relación a la aproximación a su niño
- No iniciar y evitar conversaciones en torno a temas de sexualidad o drogas (legales e ilegales)
- No continuar las interacciones con los niños fuera del núcleo sin la presencia de un adulto que actúe como cuidador o responsable
- Reconocer la relación de poder que surge desde el investigador y no presionar a los niños para que participen de las interacciones
- Mantener las puertas abiertas durante las entrevistas
- No utilizar lenguaje agresivo, como insultos o groserías, al hablar con los niños
- No apoyar la violencia de cualquier tipo que se susciten entre las interacciones sociales de los niños

Fuente: Elaboración propia

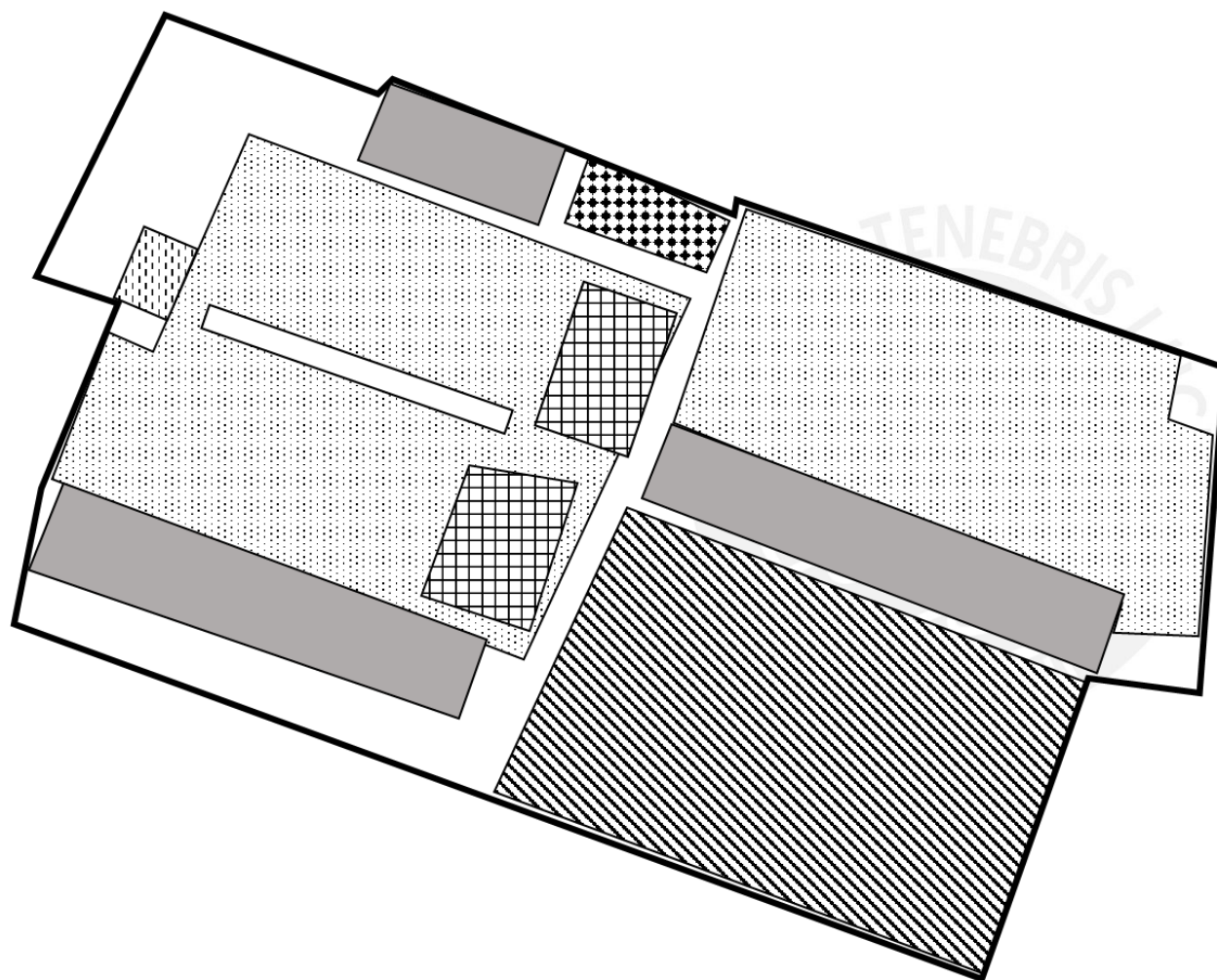


Anexo 2: Ubicación del Núcleo en Lima



Fuente: Elaboración propia



Anexo 3: Mapa del núcleo**LEYENDA**

- Pabellones
- ▣ Auditorio
- ▣ Patio
- Tribunas
- ▣ Jardines
- ▣ Baños
- ▣ Cancha sintética

Fuente: Elaboración propia

## Anexo 4: Guías de entrevista

### Guía de entrevista para cuidador

Entrevista a:  
Fecha y hora:

Edad:  
Lugar:

#### **Temas iniciales**

- ¿Hace cuánto trabaja en el núcleo?
- ¿Cómo llegó aquí?
  - C ¿Conocía de Sinfonía por el Perú con anterioridad? ¿De El Sistema?
- ¿Cuáles son sus gustos musicales?
  - ¿Difiere mucho la música que escucha su hijo? ¿De la que toca?

#### **Temas 1: (1) sujeto del programa, (2) objetivos del programa y (3) desenvolvimiento fuera del aula**

- ¿Sueles conversar con los profesores o directores del núcleo? ¿De qué cosas hablan? (3)
- ¿Cómo te organizas para mantener a X en el núcleo? ¿Alguna vez ha sido muy difícil? (1) (3)
- ¿Conoces a otros padres de familia del núcleo? ¿Suelen juntarse? Cuando los chicos tienen eventos ¿Cómo te organizas? ¿Cómo te ayuda en núcleo? (3) (2)

#### **Temas 2: (4) expectativas con el programa (5) motivaciones (6) efectos del programa**

- ¿Qué es lo que más le gusta del programa? (5) (6)
- ¿Por qué decides meter a X en el programa? (5) (4)
- ¿A X le gustaba la música desde antes? ¿Tocaba algún instrumento?
- ¿Cree que X ha cambiado desde que entró en el programa? ¿Cómo? (6)
- ¿Qué le gustaría que X logre con el programa? (4)
- ¿Influye el programa en tu vida? ¿Cómo? (6)
- ¿Sueles ir a las presentaciones de X? ¿Cómo te sientes cuándo?

#### **Temas 3: (7) futuro ideal, (8) planificación y (9) peligros**

- ¿Cómo ve a X cuando sea grande? ¿Qué dice que quiere ser? (8)
- ¿Qué te gustaría a ti que fuera? (7)
- ¿Qué cosas crees que lo ayuden a conseguir eso? (8)
- ¿Y qué cosas le podrían impedir conseguirlo? (9)
- ¿Sientes que esto ha cambiado? ¿Cómo?
- ¿Cómo ha influenciado el programa? (9)(8)



### Guía de entrevista para profesor

Entrevista a:

Edad:

Fecha y hora:

Lugar:

#### **Temas iniciales**

¿Hace cuánto trabaja en el núcleo?

¿Cómo llegó a trabajar aquí?

¿Conocía de Sinfonía por el Perú con anterioridad? ¿De El Sistema?

¿Cuál es su formación musical?

¿Difiere mucho la música que escucha de la que toca?

#### **Temas 1: (1) sujeto del programa, (2) objetivos del programa y (3) desenvolvimiento fuera del aula**

¿Conoce a las familias de los niños?  ¿Cómo se suele relacionar con ellos? (1) (3)

Una de las características del programa es ayudar a personas vulnerables ¿Qué entiendes tú por vulnerabilidad? (1) (2)

¿Cómo se involucran los padres con el núcleo?

¿Realizan actividades? ¿Ayudan en las presentaciones? (3)

¿Cuál es su participación en las presentaciones?

¿Qué te gustaría lograr con los niños y niñas del núcleo?  Haciendo un balance ¿Qué cosas te ayudan y que cosas te impiden lograr estos objetivos? (2)

¿Crees que influyen los gustos musicales de las familias? (1)

#### **Temas 3: (4) futuro ideal, (5) planificación y (6) peligros**

¿Qué cree que los niños esperan de su futuro, cuando sean grandes? No solo en lo profesional (4)

¿Qué tendrían que hacer para conseguirlo? (4)

¿Qué cosas cree que podrían poner en peligro esas aspiraciones? (6)

¿Los niños te hablan de su futuro?

¿Qué les respondes? (5)

¿Ves a los padres interesados en que cumplan esos sueños?  ¿O quizás los guían por otros caminos? (5) (4)

¿Cómo se preparan para un evento? (5)

¿Qué metas suelen trazarse en los ensayos? (5)

¿Para ti, cuál sería el ideal de estos chicos cuando crezcan?

¿Qué tendrían que hacer para conseguirlo? (4)

### Guía de observación para el aula

# de asistentes:

Duración de la clase:

Dirige la clase:

Llegan tarde:

**Temas 1: (1) sujeto del programa, (2) objetivos del programa y (3) desenvolvimiento fuera del aula**

**Temas 2: (4) expectativas con el programa (5) motivaciones (6) efectos del programa**

**Temas 3: (7) futuro ideal, (8) planificación y (9) peligros**

<b>INICIO DE LA CLASE: ¿QUÉ SE VA A HACER?</b>	
Dinámica espacial: ¿Sentados, parados, en movimiento, divididos...? Espacio para anotaciones:	
Uso del lenguaje de refuerzo – Profesor: ¿Cómo comunica las cosas bien hechas?	
Uso del lenguaje de corrección – Profesor: ¿Cómo comunica las cosas que pueden mejorar?	
Actitud de los alumnos: ¿Conversadores, atentos, movidos...?	
Actitud del profesor: ¿Estricto, comprensivo, amigable, frontal...?	
Uso del tiempo: Descansos, digitación, lectura musical, control de la clase	
<b>FIN DE LA CLASE: ¿CÓMO CIERRA LA SESIÓN?</b>	
Espacio para anotaciones	