

## Bandas Juveniles Musicales de Yucatán: los desafíos en la implementación de un programa músico-social.

Paulina Bautista Cupul, Universidad de Granada (España)

### Resumen

El programa de Bandas Juveniles Musicales de Yucatán se empezó a desarrollar en el 2009 financiado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México, representando una estrategia preventiva e innovadora para el contexto, al ser uno de los primeros programas en implementarse en el Estado con enfoque músico-social derivados del famoso El Sistema venezolano.

Con el fin de dar una retroalimentación al programa

sobre su implementación, se realizó una evaluación cualitativa a través de un estudio de caso de la comunidad denominada Norte. El propósito fue determinar en qué medida las actividades implementadas en la sede seleccionada, eran coherentes con la filosofía del programa, determinando si favorecían el logro de sus objetivos a corto, medio y largo plazo.

Los resultados de este estudio muestran que el cambio

de «Instructor Principal» fue determinante para la mejora de la comunicación y la calidad de los servicios educativos musicales. Sin embargo, desde los inicios del programa ha prevalecido una ambigüedad en el establecimiento y comunicación de los propósitos, sin preverse los riesgos de ello. Asimismo, existe la necesidad de fortalecer la capacitación de los instructores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, dados los condicionantes del contexto profesional en la región.

### Palabras Clave

Bandas de música; bandas juveniles; El Sistema; educación musical.

## Yucatan Musical Youth Bands: Challenges to Implement a Social-Musical Program.

Paulina Bautista Cupul, Granada University (Spain)

### Abstract

The program “Bandas Juveniles Musicales de Yucatán”, started in 2009, funded by the National Council for Culture and Arts of Mexico (CONACULTA), represents a preventive and innovative strategy for the context, being one of the first programs to be implemented in the State of Yucatan with a musical-social approach derived from the famous Venezuelan program “El Sistema.”

In order to provide feedback to the program on its

implementation, a qualitative evaluation was carried out through a case study of the community called “Norte.” The purpose was to determine if the activities implemented in the selected community were consistent with the philosophy of the program, determining if they were favoring the achievement of its objectives in the short, medium and long term.

The results of this study show that the change of the “Major Instructor” was crucial for improving communication

and quality of musical education services. However, since the beginning of the program has prevailed an ambiguity in the establishment and communication purposes, without risks of it provided. There is also a need to strengthen the trainers training on the teaching-learning process, given the constraints of the professional context in the region.

### Keywords

Music bands; youth bands; El Sistema; music education.

# Bandas Juveniles Musicales de Yucatán: los desafíos en la implementación de un programa músico-social.

por Paulina Bautista Cupul, Universidad de Granada (España).

México es un país de fuertes contrastes en muchos aspectos, también en lo económico. De acuerdo con la información presentada por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) en el 2014, la población en situación de pobreza en México es del 46,1% y un promedio del 53% para los Estados que conforman la región sureste, cuyos índices de rezago social (CONEVAL, 2010) son: *muy alto* para Oaxaca (2,417) y Chiapas (2,271), *alto* para Yucatán (0,219) y Campeche (0,216), *medio* para Tabasco (-0,073) y *bajo* para Quintana Roo (-0,398). De acuerdo con la Encuesta Nacional de Adicciones (2011), esta situación pone a niños y jóvenes del sureste en mayor riesgo de interrumpir su trayectoria escolar e incidir en problemáticas sociales como adicciones, delincuencia, vandalismo y pandillerismo.

A estos problemas sociales y económicos, las administraciones federales, estatales y municipales procuran darle respuesta desde diferentes ámbitos. Entre las estrategias de educación no formal que se han utilizado como acciones preventivas para apoyar a estudiantes en riesgo se encuentran los programas con un enfoque músico-social, el más reconocido por su impacto es el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela que ha cumplido 40 años desde su creación por José Antonio Abreu (Borzacchini, 2004).

Los resultados sociales y de calidad musical que se han alcanzado con «El Sistema», como se le conoce, le han otorgado que desde 1988 la Organización de Estados Americanos lo promueva como modelo de educación comunitaria, y que en 1995 la UNESCO creara el Sistema Mundial de las Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para la Paz del Mundo (Sánchez, 2007), reconocimientos que han promovido su reproducción en distintos países con poblaciones infantiles y juveniles en riesgo.

En diversos países, principalmente de Latinoamérica, se han realizado adaptaciones de este programa como acciones sociales preventivas de los gobiernos federales, los cuales han tenido un impacto positivo en infantes y adolescentes (Bautista, 2011; Borzacchini, 2004; De Couve y Dal Pino, 2007; Fernández Bustos, 2006; Gómez, 2011; McKegg y otros, 2012; Osborne, McPherson, Faulkner, Davidson, y Barrett, 2015). En México se ha implementado con el nombre de Núcleos Comunitarios de Aprendizaje Musical que incluye todo un movimiento en torno a las orquestas sinfónicas y bandas musicales en los municipios de los Estados con más vulnerabilidad y exclusión social (Programa Nacional de Cultura, 2007-2012).

Al amparo de esta política, el Gobierno de Yucatán ha desarrollado sus propias adaptaciones (Bautista, 2011) como lo es el programa de Bandas Juveniles Musicales de Yucatán, implementado en tres comunidades rurales: Sur, Noreste y Norte (denominadas así de acuerdo a su situación geográfica en el Estado de Yucatán), acogiendo también a la Banda Sinfónica Juvenil del Estado de Yucatán creada desde 1980.

## Las claves de El Sistema venezolano

Lo que está pasando aquí es tan importante que debe ser marcado como un ícono y si alguien me preguntara ¿dónde está pasando algo importante para el futuro de la música clásica? simplemente tendría que decir: aquí en Venezuela

Simon Rattle, Director de la Orquesta Sinfónica de Berlín (citado por Arvelo y Díaz, 2006)

De acuerdo con Baker (2016), el reconocimiento de El Sistema por grandes personalidades del mundo de la música clásica como Simon Rattle, Claudio Abaddo o Plácido Domingo permitió que ganara la aprobación del medio musical, a la par del esfuerzo mediático por difundir la idea de un programa de desarrollo social dirigido a salvar a los niños de los contextos vulnerables a través de la música y el trabajo orquestal. Fue entonces, que el mundo musical concentró la mirada en el movimiento venezolano.

La historia y consolidación del movimiento, sus 420 núcleos y sus 700.000 beneficiarios en Venezuela (Baker, 2016), han generado preguntas sobre cómo es posible que dicho fenómeno musical haya sobrevivido en un país en turbulencia social; cómo lograron sembrar cientos de orquestas infantiles y juveniles; cómo logran la permanencia de miles de niños y jóvenes en los núcleos; y cómo logran la calidad musical de sus miembros. Respuestas que ansiosamente se han buscado concretar con el fin de identificar las claves del éxito para su reproducción en otros contextos.

Al respecto, Carvajal y Melgarejo (2009) encontraron que el programa desde sus orígenes ha estado cargado de un ímpetu nacionalista, siendo parte de su misión original que el total de los integrantes del movimiento fuese venezolano. Esto fue generando una cohesión de los miembros, cuyo lema «Tocar y Luchar» está inspirado en su espíritu de lucha y de insistencia ante la adversidad. Las autoras revelan que la consolidación del programa se dio principalmente por: a) el desarrollo de una estructura flexible y sistémica que se ha movido en un flujo constante de incertidumbre, caos y orden; b) la existencia de una visión compartida, acompañada de un sentido de pertenencia y compromiso colectivo; c) su apertura al aprendizaje y al diálogo; d) el desarrollo de un liderazgo compartido.

Para Sánchez (2007), son siete las posibles claves del logro musical y académico de El Sistema:

- El liderazgo de José Antonio Abreu, a quien se le atribuye cualidades como la tenacidad, el tesón, la constancia y una pasión por el proyecto que contagia.
- El talento musical de los venezolanos.
- El fundamento filosófico que implica un acento en la formación integral del individuo y un carácter colectivo del aprendizaje.
- Las motivaciones de los participantes regulada por: la claridad que tienen de los propósitos y objetivos, para cuyo logro se ponen en acción los principios de Scherer (2002) de modelaje, soporte y desafío en el contexto de la práctica

orquestral; la experiencia de tocar en un escenario; el conocimiento de la espera y valoración del público.

- El compromiso social de El Sistema, que implica construir ciudadanía a través de la música.

- El currículo, el cual se desarrolla en analogía con el aprendizaje del idioma: nadie lee ni escribe si no sabe hablar primero. Por eso El Sistema coloca instrumentos en las manos de los niños, para que los hagan sonar, después aprenden a escribir y a leer música que ejecutan y finalmente comprenden su interpretación musical. De tal modo, los alumnos siempre están expuestos a una práctica que implica un desafío. Cada núcleo tiene un centro académico dedicado a la formación teórica y orquestas dedicadas a la práctica, pudiendo tener varias de ellas (pre-infantil, infantil y juvenil), dependiendo de la demanda. El repertorio también es adaptado a cada nivel. En total, los alumnos invierten más de cuatro horas al día en el núcleo durante cuatro o cinco días a la semana.

- El financiamiento, que ha sido aportado en su mayoría e ininterrumpidamente por el Estado venezolano, su complemento proviene de aportes adicionales de diferentes organizaciones internacionales y empresas privadas. La inversión es cuantiosa y la búsqueda del financiamiento es permanente, a lo que ha favorecido la credibilidad que ha alcanzado El Sistema, gracias a sus resultados sociales y musicales.

Por su parte, Uy (2012) considera que los logros de El Sistema pueden ser explicados a través de la comprensión de lo que acontece en los núcleos diariamente, encontrando que la pedagogía musical y la administración son dos piezas claves. En cuanto a la pedagogía musical, observa que antes de que se ingrese al programa los futuros estudiantes y sus padres deben aprender los roles y reglas de participación, asumiendo un compromiso y una participación activa en el núcleo. Además, el alumno es motivado constantemente por distintos tipos de recompensas que incluyen excursiones, conciertos y becas. Asimismo, la enseñanza y la transmisión de la esencia de El Sistema se ve favorecida al ser la mayoría de los profesores y estudiantes-tutores frutos del mismo, lo que permite una colaboración intensiva y que en el caso de los estudiantes-tutores, significa sobre todo una oportunidad de realización personal y retribución a El Sistema.

En cuanto a la administración, Uy (ibíd.) expone que el involucramiento de la comunidad es un factor importante dentro del modelo, al encontrar que las organizaciones de padres de familia proveen las condiciones que permiten a los padres reflexionar, actuar y participar en sus propios términos con sus comunidades. También contribuyen a El Sistema gobiernos locales y empresas privadas, lo que propicia que el programa se integre más en la comunidad.

Finalmente, Uy (ibíd.) plantea que el programa se ha proclamado como prioritariamente social y no cultural, es decir, dirigido a producir comunidades saludables más que a entrenar músicos. Esta situación ha dado como resultado una menor atención individualizada ante el crecimiento de la ratio, por lo que advierte que esto debe ser valorado, pues no es tan sencillo dicotomizar las prioridades sociales y culturales cuando las mejoras en el comportamiento pro-social son tan dependientes y se entrelazan con el mejoramiento y éxito musical. Por el mismo motivo propone que no solo se debe procurar el cuidado de la mente colectiva, también el cuidado de la persona.

Baker (2014) ha abierto recientemente un duro debate sobre sus fundamentos, cuestionando: los supuestos teóricos de lo que describen como acción social; si realmente es un programa que promueve la justicia social; y qué tiene de revolucionario que el aprendizaje que se promueve sea secuencial y repetitivo, y que cree jerarquías y enfatice la transmisión del conocimiento en detrimento de la creatividad. Baker además hace un llamado a la academia a realizar una investigación crítica y un escrutinio del programa, considerando que la mayoría de la literatura que se ha realizado no es académica y sí, por el contrario, sensacionalista (Baker, 2016).

Es importante señalar que no es objetivo de esta investigación hacer un comparativo del programa de Bandas Juveniles Musicales de Yucatán con el Sistema Venezolano, pero debido a que tiene su devenir en él como parte de las políticas públicas nacionales, se considera necesario hacer referencia a los aspectos que en las investigaciones se han encontrado como posibles aspectos fundamentales para su éxito, en los cuales hasta el momento no hay un consenso.

## Metodología

Este artículo se deriva de una investigación cualitativa sobre el programa de Bandas Juveniles Musicales de Yucatán, para la cual se utilizó el enfoque de evaluación comprensiva propuesto por Stake (2006). De los aspectos evaluados, solo se abordan dos de ellos en este artículo: a) la consistencia de la fundamentación y de los propósitos del proyecto respecto a las actividades que se planean e implementan, considerando el contexto y la cultura donde se desarrollan; b) las fortalezas y debilidades de la implementación en la sede seleccionada.

En el presente estudio se analiza la implementación del programa en la comunidad Norte en el Estado de Yucatán, por lo que los resultados sólo valoran a esta comunidad y no pueden ser generalizados a todo el programa. En cualquier caso, la evaluación tiene entidad suficiente, en tanto estudia un programa específico en un contexto claramente delimitado.

Las técnicas de recolección de datos fueron el análisis documental (Proyectos Culturales, página web, hemeroteca, correos electrónicos y publicidad), la observación directa (registrada en el diario de campo), la entrevista, y los grupos de enfoque. La información fue capturada digitalmente para realizar la triangulación y análisis de los datos con ayuda del programa QST Nvivo 8, por medio del cual se procedió al análisis del discurso, la elaboración de esquemas de relación y la categorización.

Los resultados que se presentan en cada uno de los apartados son: objetivos, fortalezas y debilidades correspondientes a las categorías resultantes de la triangulación, determinando las cuestiones críticas de cada uno (Stake, 2011).

En la Tabla 1 se pueden apreciar las características principales de los personajes clave, con quienes además de las entrevistas y grupos de enfoque realizados se tuvo la oportunidad de interactuar en los viajes a la comunidad, en las clases y las diversas actividades desarrolladas en los tres meses del verano 2011, durante los cuales se efectuó el trabajo de campo.

Personas clave	n/N	Género	Descripción	Recolección de datos
Director del programa	1/1	H (1) M (0)	Responsable oficial del desarrollo del programa.	Entrevista
Instructores principales	3/3	H (3) M (0)	Responsables del desarrollo de las actividades del programa en la sede y directores del pie de banda.	Entrevista Observación directa
Instructores de instrumento de la Sede Norte	5/6	H (5) M (1)	Responsables de dar de las clases de instrumento de viento y percusión.	Entrevista
Alumnos	13/15	H (8) M(5)		Grupos de enfoque
Familias	6/15	H (0) M (6)		Grupos de enfoque

Tabla 1. Personas claves, funciones y técnicas de recolección.

Leyenda. n/N: n° de personas estudiadas (n) del total (N). H: hombres. M: mujeres.

Se estableció con los 28 participantes un compromiso a través de un contrato de negociación que fue aprobado por cada uno y firmado por el representante legal del programa y la presente investigadora. En concordancia con una de las cláusulas, se han modificado los nombres originales de las comunidades donde se implementa y de los participantes.

### La comunidad: la sede Norte. Contexto, presentación y análisis de datos.

El programa de Bandas Juveniles Musicales de Yucatán comenzó a plantearse en el 2009. Sin embargo, por razones de planeación y presupuesto se empezó a implementar en las sedes seleccionadas: Sur, Noreste y Norte en enero de 2010.

En lo económico, recibe el subsidio del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) a través del Gobierno del Estado de Yucatán, quedando el programa obligado a rendir cuentas a estos organismos, pero teniendo la libertad de determinar sus metas institucionales a través de su Proyecto Cultural, que el CONACULTA solicita anualmente para conocer sus metas, otorgar los recursos económicos necesarios para su desarrollo y evaluarlo.

El Director del programa, el maestro Leonel, señaló que reconocía como objetivo general del programa “consolidar las Bandas Juveniles Musicales de Yucatán a través de los talleres de instrumentos de viento para banda (flautas, clarinetes, saxofones, trompetas, trombones, tubas) y percusión, como espacio formativo de expresión y desarrollo musical para niños y jóvenes” y, como objetivos específicos:

1. El fortalecimiento de talleres de instrumento de viento para la formación de la Banda Musical Municipal.
2. El aprendizaje de las bases teóricas y técnicas para la ejecución de instrumentos de viento propios de una

banda: flauta, oboe, clarinete, saxofón, corno, trompeta, trombón, tuba y percusión.

3. Desarrollo de valores sociales de convivencia: sentido de responsabilidad, solidaridad, tolerancia, persistencia, pertenencia y autoestima a partir del avance individual y de conjunto.
4. Desarrollo de la sensibilidad artística y de las facultades psico-motrices e intelectuales a través de la música.
5. Capacitación para el futuro laboral, proporcionando los conocimientos y herramientas teórico-prácticas propias de la materia: teoría musical, técnica instrumental y del repertorio para banda.
6. Creación de un referente de identidad cultural, recreación y orgullo comunitario a través de la Banda Musical Municipal.
7. Canalizar la energía, talento y tiempo libre de los jóvenes en el proyecto, alejándolos de posibles tendencias a adicciones, alcoholismo, deserción escolar, etc., por ociosidad, falta de opciones o de atención (Proyecto Cultural, 2010, p. 4).

Todos estos son los objetivos descritos en su primer Proyecto Cultural del 2010, el cual indicó que había elaborado personalmente para cuidar su congruencia con el contexto político y musical.

Dentro del marco del programa nacional de Núcleos Comunitarios de Aprendizaje Musical, las bandas musicales se definen como un conjunto musical organizado y disciplinado que integra a los instrumentos de viento madera y metal, así como a las percusiones, debiendo ser sus integrantes niños y jóvenes de entre 11 y 25 años de poblaciones con cierto grado de marginación y vulnerabilidad social (Programa Nacional de Cultura 2007-2010).

Realizando un contraste histórico, es preciso señalar que en México las bandas de música han tenido mayor presencia y aceptación que las orquestas, en gran medida, como un efecto del proyecto de Misiones Culturales, desarrollado durante la cruzada contra la ignorancia a partir de 1923 por la Secretaría de Educación Pública, en el que la música era una estrategia educativa de gran valor para culturizar al pueblo y despertar el amor a la patria (Bolaños, 2008).

El maestro de música solía ayudar en la conformación de bandas o ensambles, con base en los instrumentos que le eran provistos: los de viento y percusión. Generalmente, las agrupaciones musicales que se conformaron durante este periodo siguieron su funcionamiento, pese a que la Misión Cultural se movilizaba a otro municipio al cabo de dos o tres años.

Por ende, en los municipios del sureste las bandas de viento se convirtieron en un papel primordial en la vida cultural de la comunidad, promoviendo las tradiciones musicales de la localidad. En el repertorio también se incluían valeses, fantasías, pasodobles, danzas populares y oberturas (Dirección de Música ICY, 2009).

En el Estado se tiene registrado que en al menos 13 municipios se inició una actividad musical continua con las bandas de música entre los años 1850 y 1920, desintegrándose paulatinamente a mediados del siglo XX (Sánchez, 2002), antecedentes que el maestro Leonel consideró para seleccionar las comunidades donde se desarrolla el programa. Es así, que en la sede Norte se tiene registro de que existió en el municipio una banda musical a principios del siglo XIX (Sánchez, 2002). Sin embargo,

después de su desaparición no existe evidencia de integración de nuevas bandas.

En la sede Norte, la banda finalmente quedó conformada por 15 jóvenes de entre 12 y 17 años, ocho hombres y siete mujeres, todos alumnos de la única Escuela Secundaria Pública del Municipio a la que asiste un alumnado con perfil socioeconómico medio y bajo, según informó la escuela.

Para la selección de los alumnos se solicitó al profesor de educación artística una propuesta de posibles candidatos, a quienes posteriormente se les hizo una prueba musical con base en la cual se eligieron a los integrantes, sin tomar en consideración otros criterios como situación académica o nivel socioeconómico. Sin embargo, se sabe que los profesores coincidían en que el contexto social influía en que los alumnos sean dispersos y menos disciplinados en comparación con los alumnos de otras sedes que estaban asentadas en las comisarías (o distritos), tal como se aprecia en el comentario del maestro Leonel:

Los chicos del Norte suelen ser mucho más vivales, más huarachos, más alborotados, más relajistas comparativamente con los del Sur, pero los resultados musicales son interesantísimos al respecto, porque los chicos del Sur están consiguiendo resultados... son más concentrados, son chicos más silenciosos, más tranquilos están más en el trabajo... en cambio los chicos del Norte... ¡ayyyy! [hace un tono de voz chistoso], como que les da trabajo.

En el momento de la investigación, las clases, ensayos u otras actividades se realizaban los sábados en horario de 14:00 a 18:30 horas. Los instructores para cumplir con sus funciones se trasladaban desde la capital al municipio Norte, para lo cual el Gobierno del Estado debía proveer el vehículo de transporte. En el municipio, también se tenía el apoyo de la autoridad municipal, que mostró interés por expandir en un futuro el proyecto a las comisarías de su jurisdicción, además de contar con el apoyo de la autoridad escolar de la Escuela Secundaria Pública del turno vespertino, en donde se desarrollaban las actividades musicales del programa.

### Objetivos del programa de bandas

Se observó que los instructores no tenían claro el objetivo general del programa, incluso el uso de los términos «visión» y «objetivos» era confuso, como se aprecia en la divergencia de los comentarios de dos de los Instructores Principales:

Juan. La visión más que nada, como dice el proyecto, no es el de generar músicos profesionales sino que de aquí a 3 o 4 años, unos puedan estudiar la música popular y otros sigan estudiando. La visión es esa, que aunque no se formen músicos profesionales, pues que se formen unos músicos que realmente se defiendan.

[...]

El maestro Leonel, sí tiene hecho una visión del proyecto, de los fundamentos y cosas así, pero él lo tiene.

Ernesto. Un instructor de los que iniciaron el programa me dijo los objetivos, me imagino que a él se los habrán platicado en el momento. Según esto, el objetivo consiste en armar la Banda de Música del Municipio. En un principio nosotros damos los instrumentos y una vez que la banda se forme, pasará a manos del municipio.

[...]

La verdad desconozco los objetivos, no me los han presentado. En cuanto a los valores, yo

identifico mis valores: la honestidad, la puntualidad, el compromiso, la indulgencia... y esos son los que trato de promover.

No es que sean erróneos cada uno de los planteamientos señalados por los instructores sino que cada uno muestra prioridades diferentes, simplificando o desconociendo el resto.

El Director del programa, el maestro Leonel, comunicó que fue él quien se encargó de elaborar los documentos que fundamentan el programa, tales como: el plan estratégico y los distintos Proyectos Culturales (elaborados para solicitar el presupuesto del programa anualmente a el CONACULTA), enfatizando que algo que ha mermado el cumplimiento de lo que se describe en éstos es precisamente la institución política, lo que explica en su comentario:

Uno al programar puede poner las metas que uno quiera, la diferencia es que no vas a tener el recurso para hacerlo... Yo planteé mi proyecto de este año de cuatro millones de pesos con una cobertura de recursos muy fuerte, con una plantilla de maestros muy fuerte, con una flota de vehículos que me permitiera operar y con varios apoyos y actividades, pero el proyecto no llegó así, sino que llegó únicamente para dar clases y algunas cosas. Bueno, pues entonces pues me limitaré a dar clases, pero ganas no faltan y visión tampoco. Y eso quiero que quede muy bien acentuado, ni las ganas, ni la visión me faltan.

El contenido de estos documentos fue compartido *grosso modo* con los instructores de palabra, pero no les fue entregado ningún tipo de documento escrito, lo que notificó Juan al final de su comentario. De tal modo, observé un actuar menos determinista y más azaroso o flexible en apego a las necesidades e intereses inmediatos de los participantes, mediado por la cercanía del diálogo con el Director, lo cual se refleja en su comentario:

Como responsable tienes ciertas ideas, ves ciertas cosas, visualizas, pero conforme el proyecto va avanzando, la gente va aportando, sobre todo si la gente ama y abraza el proyecto, lo cuida, lo cobija y se empeña, y sortea cualquier cantidad de cosas para que suceda. En ese caso, ellos mismos se van involucrando, van aportando cosas y se va enriqueciendo. Entonces, esa idea de hacer las visitas para allá o las visitas de allá para acá, fue idea de alguno de los instructores –¡Ay me gustaría que los niños fueran alguna vez a ver el concierto de percusiones del centro de música! –Y ¡ún! Primero fue el de percusiones, luego el de la sinfónica y el de aquí y el de allá.

A pesar de ello, fue evidente la falta de certeza y claridad del personal para identificar la misión, visión y objetivos del programa, cuya especificación, diferenciación y formalidad ha pasado desapercibida para los participantes. En contraste, la visión compartida que parecen tener los venezolanos bajo el lema «tocar y luchar» es su esencia misma y su *modus operandi*, y todos los participantes saben lo que esto significa: tener persistencia ante los obstáculos (Arvelo y Díaz, 2006; De Couve y Dal Pino, 2007; Carvajal y Melgarejo, 2009).

Para finalizar este apartado se observa que, tal como sugiere Uy (2012), los objetivos sociales y musicales son difíciles de dicotomizar en la práctica, pues parece haber una tendencia a asociar los beneficios sociales como una consecuencia natural de las actividades músico-culturales o que bien se desarrollan en función de ellas, como se deja ver en la explicación de Ernesto en una junta con los padres de familia:

Yo sí quiero fomentar el trabajo en equipo de sus muchachos y también apoyar al que no puede o le cuesta

mucho trabajo, eso es lo que yo quiero fomentar. Por eso les digo -a lo mucho tres o cuatro, que si no ya es una pachanga, se arma una fiesta- que es bueno que se apoyen. Por eso traigo un metrónomo o un afinador más y les digo: “júntense, los más adelantados apoyen a sus compañeros, aquí no es competencia de a ver quién toca más”. No, no, que se apoyen, y precisamente con los que están un poco más atrasados tengo especial atención con ellos. Este martes, yo me quedé media hora con esas personas pero sí trato de que haya ese trabajo en equipo, con sus chicos.

En el caso de la sede Norte parece no haber evidencias de concebir los objetivos sociales como actividades paralelas, específicas o de reforzamiento para asegurar su logro.

### Fortalezas

Tras la recogida de datos y su posterior estudio, se formaron seis categorías relacionadas con las fortalezas del programa: 1) desarrollo de actitudes y hábitos en los alumnos a partir del programa; 2) acciones de Ernesto (Instructor Principal) para mejorar la organización y la calidad de los servicios; 3) predisposición positiva de los instructores sobre el proceso de enseñanza; 4) compromiso de los participantes; 5) características de la administración y del contexto que favorecen la implementación; 6) fomento de relaciones familiares positivas. Se citan en este orden según su trascendencia positiva para el programa evidenciado en el análisis de los datos.

En este apartado es importante hacer hincapié en el cambio de instructor como un momento crucial en la implementación, ya que se identificó que existían fortalezas que se habían empezado a generar desde el inicio del programa en la comunidad Norte, como se puede apreciar en la figura 1.

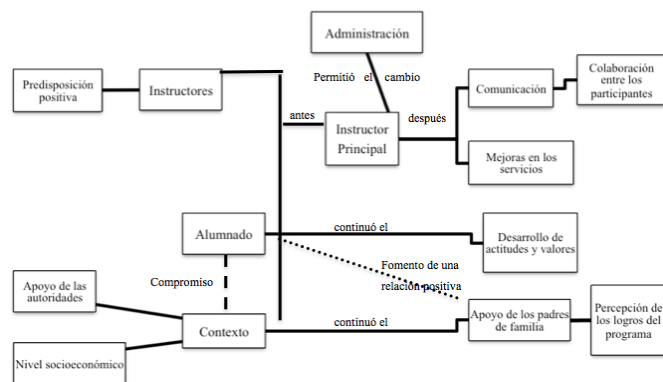


Figura 1. Fortalezas en relación al cambio de Instructor Principal en la sede Norte.

Por ejemplo, desde el comienzo la predisposición de todos los instructores fue positiva, manteniéndose como una constante relacionada con la motivación que tenían por haber sido elegidos, lo que implicaba la posibilidad de compartir sus experiencias en la música.

Las historias de los instructores están conectadas a personas que fueron determinantes para su permanencia en la música o a situaciones personales difíciles en donde la música se convirtió en un espacio que los fortalecía, pero coincidiendo todos en su fortuna de haber llegado a la Banda Juvenil del Estado. Los relatos de los instructores desembocan en un sentir de compromiso, de retribución, como se refleja en las palabras de una instructora:

Parte de los mejores momentos de mi vida están en la música. Luego entré en la banda y, con el tiempo que he estado [nueve años], ahora siento que es parte de mí. Fui creciendo en la banda, en ningún otro lugar llevo más

tiempo que en la banda, ni en la Primaria [ríe] y cómo fui creciendo allí, me fui adaptando más. ¡Ya siento que no podría dejarla así tan fácilmente!, no es como meterme a un curso y salirme y ya. Si me salgo, no sé... no es por el hecho de que se queden sin mi participación como instrumentista, es porque sé que puedo ayudar y siento que tengo un compromiso con la banda, con el programa.

Asimismo, existía un compromiso compartido de los alumnos y padres de familia ante la percepción que tenían de lo que podía llegar a ser el programa para la comunidad: contar con su propia banda y contribuir con el aumento de la cultura musical. Otras se generaron o mejoraron, a partir del cambio del Instructor Principal.

A continuación se explican con mayor detalle los dos temas de investigación que a mi juicio son los de mayor alcance y relevancia en la implementación del programa en la sede Norte.

### Desarrollo de actitudes y hábitos en los alumnos a partir del programa

Antes del programa, los alumnos, en su tiempo libre acostumbraban salir a platicar a algún parque con sus amigos, practicar algún deporte o tocar algún instrumento (principalmente la guitarra y la batería) de manera informal y esporádica, ver la televisión o usar la computadora (accediendo a las redes sociales o plataformas multimedia de series de anime u otras). Todas estas actividades las realizaban simplemente para “hacer pasar el tiempo”, como ellos dijeron.

A partir del programa los alumnos consideran que esto ha cambiado, porque tienen una oportunidad de hacer algo que les gusta, les entretiene, les permite conocer a nuevas personas y que a la par les aportan un beneficio cultural, de conocimientos y de formación, como lo expresa una joven:

El programa me llamó la atención porque verdaderamente preferí gastar mi tiempo en algo productivo, en algo que quizás en el futuro me pueda dar algo.

De lo que hacía con mi tiempo antes, a lo que hago ahora, pues claro que me beneficio. Ahora me distraigo en algo productivo, para mí es ideal estar aquí, estar haciendo algo, porque si no haces nada, pues el ocio mata a alguien. A mí me gusta, la verdad. Me gustaría que se haga como en las vacaciones, que nos tenían activos siempre, un día sí y un día no, estaba súper padre, porque teníamos algo que hacer, no nada más estábamos viendo qué mosca matábamos.

Respecto a la organización y la responsabilidad, los alumnos no expresan que fueran desorganizados y tuvieran complicaciones por ello, sino que no tenían la necesidad de organizar su tiempo de forma sistemática porque en su mayoría no realizaban una actividad extraescolar que les demandara un tiempo ni responsabilidades específicas, como se muestra en el siguiente comentario de un alumno:

Siempre busqué cosas que me costaran trabajo hacer, que no sean fáciles y la escuela se me hace demasiado fácil. Lo de ahora, como la banda ya ocupa tiempo en mi vida, es lo que más me gusta y eso es lo que hace esforzarme. Es algo que me hace estudiar, que me hace prestar atención, que me hace tener un régimen, a dividir mi tiempo, a hacer mis cosas, tener una meta...

Al tocar un instrumento y, en general, al participar en las actividades que se desarrollan, los alumnos despertaron su motivación intrínseca y extrínseca. Intrínseca, porque no se les obliga o presiona para que asistan a las clases, individualmente han demostrado su entusiasmo por tocar un instrumento, por pertenecer al grupo, a la banda, existiendo la conciencia de que se podría convertir en la banda del

municipio. Extrínseca, por el reconocimiento social que se han dado cuenta implican las actividades del programa como, por ejemplo, tocar en un teatro y salir en el periódico.

Las actividades también despiertan su curiosidad sobre el mundo musical, impulsándoles a investigar. Por ejemplo, en los grupos de enfoque las mamás declararon que sus hijos ahora buscaban a través de internet música como mambos, danzones, trova, música de banda y orquesta sinfónica, géneros que previamente al programa señalaban como “música de viejitos”. Apreciaban que sus hijos seguían escuchando lo de antes, “la música de los jóvenes”, pero ahora también invertían tiempo en bajar y escuchar “música diferente”, como la que han escuchado en los conciertos de la Banda Sinfónica Juvenil del Estado. Estos hechos muestran reafirmar lo expuesto por Bourdieu (2002) que el gusto se adquiere y desarrolla por medio del proceso educativo, a su vez determinado por el capital cultural de quienes educan y donde se educa, convirtiéndose en un determinante de nuestras preferencias desde la infancia.

Sin embargo, la sede Norte está enclavada en un municipio turístico donde predominantemente se escucha música pop, rock, salsa, cumbia y bachata de estándares de calidad comercial, repertorio que se escucha por las calles a volúmenes estruendosos para atraer a los transeúntes a los comercios, mercados, cervecerías y restaurantes. De acuerdo con Bourdieu (2002) y Fernández Bustos (2006), las clases menos instruidas tienden a valorar más estas expresiones musicales monotemáticas, centradas en los aspectos lúdicos y sin grandes exigencias culturales para su comprensión.

Ante esta realidad es palpable cómo la banda representa un espacio donde los jóvenes entran en contacto con un tipo de música predominantemente sinfónica, que de acuerdo con Bourdieu (2002) está asociada al buen gusto y a las élites, siéndoles necesario adquirir nuevos códigos simbólicos para poder descifrar la música sinfónica. En concordancia, diversas investigaciones realizadas a los programas músico-sociales han evidenciado el interés de sus participantes por escuchar y comprender la música clásica (Arvelo y Díaz, 2006; Fernández Bustos, 2006; De Couve y Dal Pino, 2007; Bautista, 2011), lo que parece ir marcando el inicio de una ruptura en la exclusividad de las élites.

Por otro lado, encontré que los instructores fomentaban en los alumnos el buen aprovechamiento en la escuela, lo que era un determinante en la consolidación del programa. Si esto se cumplía, los papás no tendrían inconvenientes en dejarlos asistir y la escuela comprobaría que el programa no les perjudicaba en su desempeño escolar, y con más gusto apoyarían para que permanezcan en sus instalaciones. Este efecto ya se reconocía positivamente por las madres, como se manifiesta en las palabras de una de ellas:

Él [su hijo] siempre ha estado con sus calificaciones bajas, bajas y desde que empezó en música, se ha vuelto responsable, hace su tarea, porque esa fue unas de las condiciones. O sea, su papá le dijo: “pues te encanta la música, puedes seguir en la música, pero también tienes que echarle ganas en la escuela”, y desde entonces ha mejorado, no así excelente pero a como estaba antes a ahorita que ya está en la Prepa... Y hasta ahorita se ha mantenido [en referencia a sus calificaciones].

Por último, encontré que las actividades de forma inherente hacen que los alumnos tengan que expresarse y convivir, para lo cual deben regular su temperamento. Las madres valoraron que la dinámica de trabajo de la banda ha

influido para que sus hijos también tengan una actitud más apacible, mejorando la comunicación familiar. En coherencia, los alumnos aprecian que a partir del programa han recibido de sus madres un reforzamiento positivo, de apoyo y de aliento, en virtud de su esfuerzo por mejorar con el instrumento.

### Acciones del Instructor Principal para mejorar la organización y la calidad de los servicios

La figura del Instructor Principal se vuelve fundamental para la conformación de la banda, su práctica musical, su crecimiento y su funcionamiento como grupo, asumiendo responsabilidades de guía, de gestor y líder. Así, la sede Norte en junio de 2011 experimentó el cambio de Instructor Principal. Ernesto, un instructor de instrumento en el Norte, hizo la petición para el cargo al maestro Leonel, quien le concedió la oportunidad, basado en el firme interés que Ernesto había mostrado por mejorar la situación musical de la sede. Los jóvenes en un principio se mostraron reticentes al cambio, pero cuando vieron el interés y compromiso de Ernesto, comenzaron a cambiar su actitud y a reconocer sus contribuciones, como comentan:

Antes veníamos a la banda y nada más era ensayar, no hacíamos cosas rítmicas ni nada. Ahora con el maestro Ernesto, en verdad se lo agradezco, porque ahora hemos crecido en esto de la música, porque nos ha enseñado cómo es en verdad: la birritmia, los intervalos... Todo eso te ayuda más, sabes más. Entonces, yo pienso que esto de la música te hace crecer tanto como persona, en lo cultural y en sabiduría.

Se valora que la confianza, el respaldo y el apoyo de la administración también favorecieron su reconocimiento y aceptación, e igualmente influyó en la seguridad de Ernesto para desarrollar las acciones que tenía previstas.

Los beneficiarios consideran que con el cambio se dio una mejora en la calidad de la enseñanza, entendida como la intencionalidad de Ernesto por mejorar la formación musical de los alumnos: su vigilancia de las mejoras individuales en el instrumento, el desarrollo de acciones para favorecer los conocimientos teórico-musicales, su disciplina y el compromiso con los ensayos del pie de banda.

Otro aspecto que estaba causando tropiezos en el desarrollo de las actividades era la falta de comunicación del anterior Instructor Principal con sus instructores y con los padres de familia, ante lo cual, el maestro Leonel reconoció que Ernesto fue modificando esta situación. Por ejemplo, Ernesto se preocupó por comunicar las expectativas de desempeño que tenía, no sólo a los alumnos sino también a las familias: la importancia del desarrollo musical como determinante en la consolidación de la banda en el municipio, los aspectos en que se debía esforzar cada alumno para mejorar su desempeño y las expectativas de formación musical que debían alcanzar como agrupación, aspectos todos ellos concretados en un reglamento de trabajo que elaboró Ernesto y en el que se explicaba cómo deseaba que fuera la dinámica de trabajo y disciplina en las actividades.

Asimismo, se enteró de que todos los alumnos tenían acceso a internet (algunos tenían computadora en casa, otros en el cibercafé) y que en especial les gustaba acceder a redes sociales como Facebook, por lo que se puso en contacto con ellos a través de esta vía. Creó un grupo por medio del cual enviaba avisos, notas, tareas, reportes de calificaciones, material de trabajo o de reflexión y vídeos relacionados con la música. También le sirvió para estar en contacto con los

instructores, sobre pendientes u observaciones del desempeño de los alumnos. Con estas acciones la comunicación se hizo más fluida, generándose una apertura al diálogo entre los participantes.

Otro aporte fue la generación y planeación de oportunidades para los alumnos, facilitado por la confianza natural que tenía con el maestro Leonel para platicar y plantearle las oportunidades que desde su perspectiva se podían generar. Hasta el momento se había ocupado principalmente de que los jóvenes conocieran el mundo de la música en otros estados y países. Les había llevado información sobre los requisitos de ingreso a las escuelas de mayor reconocimiento en el país y del extranjero, e información sobre becas en el ámbito musical. Es decir, pretendía que fueran visualizando y planeando su futuro musical.

Finalmente encontré que Ernesto reforzaba en sus comentarios que estaba en una postura de no crear jerarquías, y con ello darles libertad a los instructores de definir su propia metodología de instrucción, o de las acciones que ellos consideraban necesarias para mejorar la formación musical de sus alumnos, explicando que confiaba en sus compañeros instructores. En las observaciones también era notorio que Ernesto sobre todo se preocupaba por lo que le correspondía como acciones directas: la disciplina en general, pero sobre todo en el pie de banda y en sus clases grupales, la asistencia y la ejecución general del repertorio.

Las gestiones de Ernesto y sus consecuencias, a priori permiten identificarlo dentro de la estructura organizacional como un agente de cambio (Gibson, Ivancevich, Donnelly, y Konopaske, 2007), favoreciendo el desarrollo del programa en la comunidad. De acuerdo con Gairín y Muñoz (2008), un factor determinante para su aparición es que el agente de cambio tenga clara su misión. En concordancia, Ernesto manifestó durante la entrevista que el haber sido previamente instructor de instrumento le permitió identificar las necesidades de la sede Norte y, por ende, las acciones que quería implementar para mejorarlas, manifestando que fue este conocimiento lo que lo motivó a solicitar el cargo.

Posteriormente, con la autoridad de ser el Instructor Principal del Norte, su compromiso se intensificó, se sentía convencido de sus propuestas, tenía el deseo de hacer cosas. Sin embargo, no se consideraba un líder ni tampoco una autoridad, solo una persona que con sus experiencias podía apoyar para mejorar la situación de la sede.

De acuerdo con Maristany (1998) se puede considerar que Ernesto estaba llevando a cabo el rol de quien tiene la idea de producir un cambio y de quien toma la iniciativa para llevar esa idea a la práctica, y con el cargo de Instructor Principal pudo ejercer uno nuevo: el apoyo activo que implica tener el poder específico para hacer el cambio. La congruencia de sus acciones parece haber sido el determinante para su posterior reconocimiento por parte de los alumnos.

## Debilidades

Las categorías que se formaron en torno a las debilidades en la implementación fueron cuatro: 1) inadecuaciones en la infraestructura; 2) dificultades en la enseñanza; 3) la predisposición del Instructor Principal hacia el contexto musical del sureste; 4) la falta de difusión del programa.

A continuación se ahonda en las primeras tres categorías de análisis, por considerarse las más relevantes para la comprensión de las dificultades en la implementación del programa en la sede Norte.

### Inadecuaciones en la infraestructura

Por normativas político-administrativas, los programas con financiamiento del CONACULTA no pueden solicitar vehículos en su presupuesto, haciéndose dependientes de los servicios de transporte del Gobierno Estatal. Esta intermediación termina siendo una burocracia en el proceso de solicitud que afecta en el cumplimiento de los horarios y las actividades. La falta de vehículos y los obstáculos de la burocracia Estatal son tales que el Director del programa, el maestro Leonel, ha tenido que poner su propio vehículo y fungir como chofer para poder ir a la comunidad y cumplir con las actividades, siendo la carencia de un transporte propio lo que más afecta el desarrollo de las actividades.

La disponibilidad de las instalaciones también representa una debilidad, debido a que se trata de una Escuela Secundaria pública de doble turno, habiendo actividades escolares desde las 7:00 a.m. hasta las 7:00 p.m. En ese tiempo, si hay algún salón libre, la sede puede ocuparlo, pero debe sujetarse a las condiciones y reglamentos de la escuela o, de lo contrario, reunirse después del horario escolar. Asimismo, al estar el programa indefinidamente ocupando los espacios, no es pertinente acondicionarlos para una mejor ventilación y acústica.

### Dificultades en la enseñanza

Al realizar la categorización de las debilidades identificadas en este rubro encontré que las dificultades que se estaban presentando en la enseñanza provenían de tres elementos de la estructura del programa: los alumnos, los instructores y la administración. A continuación se representa la situación de cada uno, con el fin de reflexionar sobre cómo están interviniendo en la problemática de la enseñanza en la sede Norte.

#### Alumnos

Pese a que los jóvenes y sus padres perciben como algo positivo para sus vidas el tiempo que invierten en el programa, los instructores ven como algo negativo que se refieran al programa con conceptos como «pasatiempo» o «actividad recreativa», porque consideran que esta percepción resta seriedad a su desempeño y aunque para efectos sociales esto pudiera ser suficiente, para fines musicales no.

Explican que perciben que a los alumnos les gusta «estar», «socializar» pero también que «hacer», y lo que hacen estos chicos y chicas no es suficiente, avanzando a un ritmo lento en contraste con los alumnos de las otras sedes, lo que según los instructores acachaban a que al ser municipios más tranquilos y alejados de la ciudad, están más comprometidos en aprender el instrumento.

El bajo rendimiento de los estudiantes también parece tener su devenir en el discurso y trato del ex Instructor Principal quien, según manifestó uno de ellos de un integrante de la banda:

Sólo venía por la paga, le daba igual si aprendíamos o no y, la verdad, hubo veces que me llegó a deprimir por lo que decía de que este programa sólo iba a ser un taller y que no teníamos que ver más cosas sobre la música, que sólo veníamos a tocar, porque decía que sólo era un taller y que sólo iba durar tres años. Por eso, no me lo tomaba muy en serio que digamos...



Es claro que se fue creando una ambigüedad respecto a lo que se busca y espera de los alumnos en su paso por el programa: en lo musical, social e histórico.

La dificultad se acentuó ante la predisposición negativa de los alumnos al cambio. Los instructores de instrumento comentaron que cuando se realizó el cambio de Instructor Principal en junio de 2011, los jóvenes se mostraron inquietos. Algunos, al ver las modificaciones en las reglas de trabajo, decidieron abandonar el programa, lo que ocurrió con al menos dos chicos, otros finalmente se adaptaron.

Ante la resistencia al cambio, los alumnos empezaron a comportarse indisciplinadamente, situación que llevó a Ernesto a confesarles lo que dijo el anterior Instructor Principal de esta sede que, cuando le bajaron el sueldo como una medida momentánea ante las dificultades que el programa estaba atravesando por el presupuesto que estaba atrasado, dijo: “por lo que me van pagar, no vale la pena ir a la sede”, manifestando su desinterés por el programa en comparación con el resto de los instructores que decidieron apoyar al maestro Leonel.

Que los chicos lo supieran, en opinión de Ernesto fue determinante para que los alumnos comenzaran a cambiar poco a poco su actitud y comportamiento, facilitando la aceptación de los cambios que implementaba. Se empezaron a percatar de que eran para mejorar y de que había un interés sincero por su parte. Sin embargo, aunque la transición más difícil del cambio ya se había dado, aún les siguió dando trabajo concentrarse y ser disciplinados. Aunado a estas dificultades, también existen limitaciones al contexto de los alumnos que afectan su desempeño, tales como los problemas familiares o la falta de espacios en donde practicar el instrumento.

Finalmente, encontré que existía una cohesión entre los alumnos como grupo, pero los instructores comentaron que cuando algún compañero o nuevo integrante no les agradaba, le excluían y no eran tolerantes con sus diferencias. Esto repercutía en la enseñanza porque no querían trabajar si esos alumnos tenían que participar, se ponían apáticos y poco colaborativos. Los casos fueron mínimos pero esta actitud fue notoria.

### Instructores

La principal debilidad encontrada con relación al profesorado de instrumento fue su irregularidad en la asistencia. Algunos de ellos reconocieron haber tenido una llamada de atención del maestro Leonel, quien en tono firme les expresó que no le parecía bien la situación porque él había confiado en ellos dándoles una oportunidad y les estaban fallando. Después de la llamada de atención, la situación mejoró, si bien los alumnos expresaron que seguía incidiendo, con excepción del maestro Ernesto.

La mayoría de los instructores aún están en formación académica tanto en el ámbito musical como escolar, lo que implica otras prioridades y responsabilidades, y cuando se ven en la disyuntiva de con qué deben cumplir, le dan primacía a sus obligaciones de formación reglada o a las oportunidades individuales que se les presentan, tales como: cursos, clases magistrales, encuentros de orquestas, bandas, otros conjuntos instrumentales, presentaciones individuales, etc. Esto no significa que no se sientan comprometidos con el programa, pero cuando tienen el dilema, lo tienen claro.

Su condición de estudiantes también les provoca inseguridad cuando ven que sus alumnos no avanzan al ritmo que ellos esperan, pues se cuestionan si están ayudándoles adecuadamente para que puedan resolver los obstáculos técnicos del instrumento. Además, reconocen que no tienen conocimiento de los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza, y por ende, de estrategias para enseñar.

Sienten además temor que puedan ser juzgados negativamente por otros maestros con una formación consolidada y con más experiencia, tanto en lo musical como en lo docente, causándoles timidez expresar que son instructores frente a este tipo de maestros, como comenta uno de ellos:

Yo, al ser también estudiante, a veces me intimido un poco, no sé cuál pueda ser la palabra adecuada. Cuando veo otras personas que son mejores y bueno... ¿yo quién soy? Una estudiante pequeña y ellos son grandes. Sí, me da un poco de cosa. Incluso mi maestro, el que me da ahorita pues también me da, no sé... de decirles ¡soy instructora! Sin embargo muchos de nuestros profesores, comprenden y aceptan positivamente el que seamos instructores. Mi maestro incluso un día fue a la sede Norte y dio una clase, me ha apoyado mucho. Además me dice: “te voy a dar un método para tus alumnos, partituras...”.

### Administración

En cuanto a este rubro, se observaron principalmente dos debilidades: la asignación de instrumentos y la irregularidad en los tiempos de trabajo.

Los instrumentos se asignaron considerando las características anatómicas de los alumnos, sugiriéndoles los que podrían ser adecuados para ellos. Algunos tuvieron la oportunidad de elegir entre esas opciones, si bien no todos tuvieron esta oportunidad debido a que la disponibilidad de instrumentos era limitada (básicamente eran dos por cada instrumento de viento) y, algunos de los que pudieron, pasadas algunas clases descubrieron que no les agradaba del todo el que habían escogido. Ante esta situación, se trató de recomodar a algunos alumnos, pero fueron pocos los casos con los que finalmente se hizo, más bien sucedió que cuando alguien se daba de baja, el instrumento quedaba libre y si alguien tenía interés en él podía cambiarse.

Esta dinámica de asignación de instrumentos ha traído consecuencias negativas para los instructores, cuyos alumnos, no se quedaron totalmente convencidos con el instrumento asignado:

Los alumnos me dijeron que se les dio el instrumento conforme a la habilidad que tenían para él o de acuerdo a su estatura y complexión, no fue que a ellos les gustara. Entonces yo tengo alumnos que les gusta otro instrumento y es difícil trabajar con ellos, por eso no estudian.

A lo mejor no se consideró que al no gustarle al alumno, aunque tuviera habilidades para ello, esto repercutiría en su disposición y en su motivación para estudiar.

Ésa es una debilidad para mí muy fuerte, porque si ellos querían otro instrumento, lo debieron decir desde el principio, cuando era adecuado, no esperar hasta ahora, después de ya medio año de estar trabajando, y está difícil, porque entonces tienen una mente negativa hacia lo que están aprendiendo y hacia mi trabajo. Está muy difícil que yo los anime, que yo diga esto es bueno y esto es malo, no puedes decir eso porque son sus gustos.

Y aunque se quiere corregir ese error, ahora todavía no hay forma, porque ni modo que a los alumnos les quiten el instrumento sólo porque no les gusta. Eso estaría mal.

Como se expresa a través de la cita, el gusto de los alumnos por el instrumento se convierte en una dificultad

para enseñar cuando no hay una emoción o interés necesario para aprenderlo, debilidad que la administración no previó y que tampoco ha encontrado una solución a corto plazo.

La modificación del calendario de trabajo, causada por la dependencia directa de la asignación del presupuesto que se tramita anualmente a través del Proyecto Cultural (cuya elaboración también está sujeta a numerosos problemas administrativos) es causa de una dificultad administrativa más en la enseñanza. La inestabilidad del programa ha sido una constante prácticamente desde su inicio.

Así, por ejemplo, en el curso 2010, las actividades cesaron en diciembre a la par que se gastó el recurso asignado para clases, y al iniciar el mes de enero de 2011, el Director, el maestro Leonel, decidió no reanudar las clases hasta que el Gobierno Estatal liberara el dinero y pudiera pagarle a los instructores. Sin embargo, llegó el mes de marzo y el recurso no había sido otorgado. Gracias a la cooperación de los instructores fue que se pudo iniciar el trabajo en ese mes, de lo contrario, las clases no se hubieran restablecido hasta abril.

Ante la inactividad en la sede y la falta de trabajo continuo con los alumnos, una instructora comentó:

Desde vacaciones de diciembre hasta marzo no hubo nada, tan sólo un hueco ahí que atrasó, en cierto modo. No hubo actividades, y se aflojaron mucho, se empolvieron. En mi caso, con algunos alumnos tuve que volver a empezar de cero.

Todas estas debilidades en los alumnos, en los instructores y en la administración, han propiciado que existan dificultades en la enseñanza, incidiendo en el avance y logro actual de los alumnos que con respecto a las otras sedes, tiene los resultados musicales más bajos, según informó el Director.

El descuido de las dificultades en la enseñanza puede influir en el logro de los objetivos músico-culturales, que con base en la fundamentación formal del programa son los que tienen mayor relevancia. Paradójicamente, la condición de la enseñanza percibida por los instructores no se corresponde con la de los beneficiarios, quienes valoran positivamente la enseñanza que reciben.

### Predisposición del instructor principal hacia el contexto musical del sureste

Del estudio de los datos podría interpretarse que existe una predisposición negativa del Instructor Principal hacia el contexto musical del Estado, al que denomina como «Disneylandia», calificativo que utiliza para referirse principalmente al egocentrismo y al engreimiento que a su juicio tienen los músicos en general, a la sobrevaloración que encuentra de los eventos musicales y la envidia malintencionada que a su juicio se despierta cuando alguien mejora su competencia.

Este ambiente dice agotarle, desgastarle y desilusionarle, lo que le lleva a dudar de que algo bueno pueda lograrse musicalmente en el Estado. Aunado a este malestar sentía que le estaba dando mucho trabajo asimilar el rechazo que sintió de los alumnos cuando inició su actividad en la sede Norte, lo que juzga muy doloroso para él y que aún hoy, cuando lo recuerda, le lastima.

Las predisposiciones negativas del Instructor Principal al contexto musical en el Estado podrían empezar a incidir en los alumnos empleando una percepción selectiva, una extracción inconsciente de los sujetos de la realidad que

observan, impidiéndoles ver más allá de esta selección (Robbins, 2004; Rodrigues, 1976).

Desde este posicionamiento, las motivaciones de los estudiantes pueden ser en un principio positivas porque Ernesto eleva sus expectativas de desarrollo musical, pero finalmente se pudieran tornar negativas si el alumnado por situaciones del contexto no llegara a conseguir oportunidades para salir de la región del sureste, afirmando las percepciones negativas de Ernesto. Esto podría desencadenar que los jóvenes experimentaran emociones de frustración y, por ende, truncar los propósitos sociales asociados a este tipo de programas derivados del modelo venezolano.

En la figura 2 se puede apreciar cómo cada una de las categorías identificadas tiene una afectación en otros elementos de la estructura del programa en la sede Norte:



Figura 2. Categorías de debilidades y sus afectaciones.

## Conclusiones

Carvajal y Melgarejo (2009) caracterizaron el sistema de organización del modelo venezolano de El Sistema como una estructura flexible que se mueve en un flujo constante de incertidumbre, caos y orden de tal modo que se fue modificando a medida que sus integrantes fueron aprendiendo a aprender en la praxis de la implementación del programa. Esta dinámica también se manifestó en las prácticas organizativas del programa de Bandas Juveniles Musicales de Yucatán. Sin embargo, se presenta un elemento de orden superior que parece entorpecerla: la burocracia política, dentro de la cual suelen estar enmarcados estos programas, supeditados por lo general a los gobiernos estatales o federales que determinan los recursos otorgados y su crecimiento, perdiendo con ello una parte importante de su autonomía en la toma de decisiones (De Couve y Dal Pino, 2007; Bautista, 2011), lo que no es el caso venezolano (Sánchez, 2007).

La formación de alianzas en el orden inferior: padres de familia, profesores, escuela, comunidad e incluso autoridades municipales, permiten aminorar los efectos de esta dependencia, reforzadas a través de la apertura de canales de comunicación que facilitan un diálogo constante entre las partes.

La carencia del establecimiento y comunicación formal de la misión, visión y objetivos también contribuye a la incertidumbre y a una organización azarosa en el desarrollo del programa de Bandas, lo que se evidencia en la falta de dominio de estos elementos tanto por instructores como por beneficiarios, que avanzan a creencia individual o con una percepción incompleta de lo que debe ser, afectando distintos aspectos como las predisposiciones de los alumnos, la enseñanza, la organización y el logro de los objetivos. Al respecto, Rainey (2010) expone que los objetivos de las

organizaciones del sector público suelen ser más ambiguos que los de las empresas, principalmente porque suele haber un conflicto entre los valores, los intereses de las diversas partes involucradas y la falta de indicadores de los beneficios que se deben obtener.

También se hizo evidente una priorización en los objetivos musicales por parte del personal, y la creencia de que consiguiendo estos, se podrán inferir los efectos sociales, que surgirán *per se*. Sin embargo, los efectos músico-sociales que augura el modelo venezolano para los jóvenes de comunidades con cierto grado de vulnerabilidad social (Borzacchini, 2004) parecen estar presentando en la sede Norte, pese a las dificultades organizativas, de infraestructura y recursos que acontecen en su implementación e incluso cuando el programa se vio obligado a reducir su jornada de actividades, concentrándolas en un solo día, evidenciándose también el reclamo de los participantes de querer más.

La falta de ocupación del tiempo libre de los niños de estos contextos, el valor formativo que ellos asocian a la música, el aprendizaje de un instrumento musical de alto costo que les es confiado, el nuevo espacio de convivencia con jóvenes de la comunidad y las oportunidades «diferentes» que se dan con la dinámica musical (conciertos, encuentros regionales, visitas de instrumentistas y talleres, en el caso de la sede Norte) conforman un conjunto de atributos que permite que quien participa, rápidamente se enganche y decida ocupar su tiempo libre en ello, como Uy (2012) declara también en su estudio.

En el mismo sentido, la participación de los chicos en el programa supone implementar estrategias de organización personal como la planeación de su tiempo, acción también mediada por la presión de los padres y los profesores de música de no descuidar la escuela. Así, el alumno descubre que puede ser eficiente, se siente ocupado, útil, mejora su aprovechamiento, lo que también reportan otras reproducciones del Sistema (De Couve y Dal Pino, 2007; Bautista, 2011; Gómez, 2011; McKegg y otros, 2012; Osborne, McPherson, Faulkner, Davidson, y Barrett, 2015). Sin embargo, la pérdida del vínculo afectivo con una de las figuras de autoridad puede ser causa de desmotivación y deserción del programa o generador de problemas de disciplina asociados con el rechazo del «otro que se desconoce» (Boivin, Rosato y Arribas, 1998), como ocurrió en la sede Norte.

Por último, cabe preguntarse hasta qué punto la calidad de la enseñanza musical puede determinar la permanencia del alumno en este tipo de programas. José Antonio Abreu creador del modelo venezolano, ha expresado lo siguiente:

Para que la música pueda ser un instrumento de cambio social deber ser alta música y la docencia debe ser del más alto nivel, porque si el muchacho no encuentra el camino del instrumento porque tiene un mal profesor o un mal sistema de enseñanza, él deserta de la música y la música no puede beneficiarlo. (en el documental de Arvelo y Díaz, 2006. Minutaje: 24' 17").

Sin duda, la calidad de la enseñanza es un aspecto que se desea alcanzar en las Bandas Juveniles y se toma en cuenta en la implementación, pero cuando en algunos contextos como el del Estado yucateco, donde dadas las condiciones históricas y sociales no existen suficientes músicos altamente cualificados, el compromiso y la motivación intrínseca de los

instructores por compartir su talento, formación musical alcanzada, gusto y experiencia musical (en la mayoría de los casos positiva) parecen ser elementos claves para el reconocimiento de los alumnos y la comunidad, quienes van asociando estas disposiciones con una «buena calidad en la enseñanza» (Bautista, 2011; Uy, 2012).

Sin embargo, sería importante hacer un seguimiento para determinar con mayor profundidad las limitaciones de un trabajo que no está profesionalizado a largo plazo, así como otras restricciones de infraestructura, principalmente la inestabilidad del presupuesto y su efecto en la motivación en el personal docente así como la poca oferta de instrumentos musicales para que los alumnos elijan con libertad el instrumento de su preferencia.

## Bibliografía citada

- Arvelo, A. (Director/Guionista) y Díaz, C. (Guionista). (2006). *Tocar y Luchar* [Cinta cinematográfica]. Venezuela: Cinema Sur, Explorart films.
- Baker G. (2014). *Orchestrating Venezuela's Youth*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, G. (2016). Editorial introduction: El Sistema in critical perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 15(1), 10–32. Disponible en [http://act.maydaygroup.org/articles/Baker15\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Baker15_1.pdf).
- Bautista, P. (2011). *Música en el Mayab: un estudio de caso* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán.
- Bolaños, M. (2008). *La invención de la música indígena de México*. Buenos Aires: SB.
- Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (1998). *Constructores de otredad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Borzacchini, C. (2004). *Venezuela sembrada de orquestas*. Caracas: Fundación BANCARIBE.
- Carvajal, B. y Melgarejo, I. (2009). El sistema nacional de orquestas juveniles e infantiles de Venezuela. La escuela que aprende. *Estudios-Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba*, 21. Disponible en [http://www.sciel.org.ar/scielo.php?pid=S1852-15682009000100005&script=sci\\_arttext](http://www.sciel.org.ar/scielo.php?pid=S1852-15682009000100005&script=sci_arttext)
- CONEVAL (2010). *Índice de rezago social a nivel municipal y por localidad*. Disponible en <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Índice-de-Rezago-social-2010.aspx>.
- CONEVAL (2014). *Pobreza en México*. Disponible en [http://www.coneval.gob.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza\\_2014.aspx](http://www.coneval.gob.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2014.aspx).
- De Couve, A. y Dal Pino, C. (2007). *Las orquestas infantiles y juveniles: el proyecto venezolano y la propuesta del gobierno de la ciudad autónoma de Buenos Aires (zap) ¿una réplica?* Documento presentado en el II Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados. Disponible en [www.saece.org.ar/docs/congreso2/decouve\\_dalpino.doc](http://www.saece.org.ar/docs/congreso2/decouve_dalpino.doc).
- Dirección de Música ICY (2009). *Bandas Juveniles Municipales. Somos arte y cultura. Aniversario, 10*, 12-14.
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, Instituto Nacional de Salud Pública y Secretaría de Salud (2011). *Encuesta Nacional de Adicciones 2011: Reporte de Drogas*. México: INPRFM. Disponible en <http://encuestas.insp.mx/ena/ena2011.html#.VmDJDc4TE5h>.

- Fernández Bustos, C. (2006). *La ruptura de la exclusividad del gusto a través de la música sinfónica como espacio de integración social para niños y jóvenes de sectores populares*. Tesis de maestría. Universidad de Chile. Disponible en <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/106015>.
- Gairín, J. y Muñoz, J. L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26, 187-206.
- Gibson, J., Ivancevich, J., Donnelly, J. y Konopaske, R. (2007). *Organizaciones. Comportamiento, estructura y procesos*. México: Mc Graw-Hill.
- Gómez, M. R. (2011). Batuta Caldas-Colombia: un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 649 - 668.
- Maristany, J. (1998). *La acción para el cambio. Los elementos básicos para concretarlo*. Buenos Aires: Granica.
- McKegg, K., Wilson, D., Goodwin D., Black, X., Sauni, P., Toumu'a, R., Middleton, S. y Hanna, K. (2012). *Evaluation of Sistema Aotearoa*. Auckland: Institute of Public Policy, AUT University. Disponible en [http://www.creativenz.govt.nz/assets/ckeditor/attachments/1085/sistema\\_aotearoa\\_evaluation\\_2012\\_2.pdf?1413503111](http://www.creativenz.govt.nz/assets/ckeditor/attachments/1085/sistema_aotearoa_evaluation_2012_2.pdf?1413503111).
- Osborne, M. S., McPherson, G. E., Faulkner, R., Davidson, J. W. y Barrett, M. S. (2015). Exploring the academic and psychosocial impact of El Sistema-inspired music programs within two low socio-economic schools. *Music Education Research*, 18(2), 156-175. DOI: 10.1080/14613808.2015.1056130
- Programa Nacional de Cultura 2007-2012 (2007). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Proyecto Cultural (2010). *Consolidación de Bandas Juveniles Municipales de Yucatán*. Cámara de Diputados, LXI Legislatura. Comisión de Cultura.
- Rainey, H. G. (2010). Goal ambiguity and the study of American bureaucracy. En R. F. Durant (Ed.), *The Oxford Handbook of American bureaucracy*. Nueva York: Oxford University Press.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson.
- Rodrigues, A. (1976). *Psicología Social*. México: Trillas.
- Sánchez, F. M. (2002). *Bandas de Música del Estado de Yucatán. Suplemento Cultural*. Mérida: Por Esto.
- Sánchez, F. (2007). El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. *Revista da ABEM*, 18, 63-69.
- Scherer, M. (2002). Perspectives: ¿Who cares? And ¿whose wants to know? *Educational Leadership. Association for Supervision and Curriculum Development*, 60(1), 5.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stake, R. (2011). Program evaluation particularly responsive evaluation. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 7(15), 180-201.
- Uy, M. (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. Disponible en <http://www.musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/download/elsistema/80>.

## Sobre la Autora

### Paulina Bautista Cupul

Actualmente realizo mi tesis doctoral en la Universidad de Granada. En diciembre de 2014 terminé una estancia de investigación con Robert Stake en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign.

Soy Licenciada en Educación y tengo una Maestría en Investigación Educativa ambas por parte de la Universidad Autónoma de Yucatán. Además tengo estudios en Flauta transversa por el Instituto de Música del Estado de Yucatán y he participado como músico en diversas bandas, orquestas y otras agrupaciones musicales del Estado.

Laboralmente he ejercido como profesora de educación musical en los grados de primaria y secundaria, como coordinadora de un programa músico-social con orquestas infantiles, y como docente de diversas asignaturas relativas a la educación en distintas universidades de Yucatán.

Mis trabajos de investigación han estado relacionados con la evaluación de programas educativos musicales que tienen una finalidad social en la península de Yucatán, México. Actualmente mi tesis doctoral aborda la evaluación del Grado de Primaria de la Universidad de Granada, el papel de la educación musical en la formación del profesorado.

### Paulina Bautista Cupul

Facultad CC. Educación. Despacho 110-7.  
Campus de Cartuja, s/n  
18071 Granada (España)  
paulinacupul@correo.ugr.es



## EQUIPO EDITORIAL

### Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

### Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

### Consejo Editorial

Carlos Abril, Universidad de Miami (Estados Unidos)

María del Carmen Aguilar, Instituto Coral de Buenos Aires (Argentina)

Miquel Alsina Tarrés, Universidad de Gerona (España)

Carmen Carrillo Aguilera, Universidad Internacional de Cataluña (España)

Sergio Luiz Figueiredo, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil)

Patricia Adelaida González, Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

Claudia Gluschankof, Instituto Levinsky (Israel)

Josep Gustems Carnicer, Universidad de Barcelona (España)

María Cecilia Jorquera Jaramillo, Universidad de Sevilla (España)

Gotzon Ibarretxe Txakartegi, Universidad del País Vasco (España)

Ana Laucirica Larrinaga, Universidad Pública de Navarra (España)

Ana Lucia Louro, Universidad Federal de Santa María (Brasil)

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Teresa Mateiro, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil)

María Teresa Moreno, Universidad Laval (Canadá)

Graça Boal Palheiros, Instituto de Educación de Oporto (Portugal)

Jèssica Pérez Moreno, Universidad Autónoma de Barcelona (España) y Universidad de Londres (Reino Unido)

Gabriel Enrique Rusinek Milner, Universidad Complutense de Madrid (España)

Patrick K. Schmidt, Universidad de Ontario Occidental (Canadá)

Favio Shifres, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

María dels Àngels Subirats Bayego, Universidad de Barcelona (España)

António Ângelo Ferreira Vasconcelos, Instituto de Educación de Setúbal (Portugal)

María Helena Vieira, Universidad del Miño (Portugal)

Gloria Patricia Zapata Restrepo, Universidad de Antioquía (Colombia)