



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA IZTAPALAPA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA
LICENCIATURA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

“La capacidad de agencia de niñas, niños y jóvenes en tres Orquestas Sinfónicas y Coros Esperanza Azteca, Chiapas, México.”

Trabajo terminal

que para acreditar las Unidades de Enseñanza Aprendizaje de

Trabajo de Investigación Etnográfica Aproximación Interpretativa y Análisis Interpretativo III

y obtener el título de

LICENCIADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

Presenta

Díaz Iñigo Víctor Adrián

Matrícula No. 2113013882

Comité de investigación:

Director: Mtro. Federico Bañuelos

Asesores: Mtro. Francisco De Parres Gómez.

Mtro. Ricardo Falomir.

**LA CAPACIDAD DE AGENCIA DE NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES EN TRES
ORQUESTAS SINFÓNICAS Y COROS ESPERANZA AZTECA, CHIAPAS,
MÉXICO**

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer profundamente a todos aquellos que de alguna forma u otra son parte de la realización de este trabajo de investigación. En primer lugar, agradezco a mi familia, porque sin ellos no hubiera sido posible; a mi mamá, Adriana, por su infinito amor, su comprensión e inteligencia; a mi papá, Víctor, por su fortaleza, dedicación y ganas de seguir adelante. A mi hermana, Carolina, por su ejemplo, consejos y compromiso. A mi hermano Rodolfo, por su amistad, compañerismo y por estar presente en mi vida.

También agradezco a mi novia Itzel (piyoyi), ya que su amor, compañía y apoyo incondicional fueron la parte central en este trabajo; gracias por ser parte de mi vida, compartir momentos inolvidables y estar siempre conmigo. Igualmente agradezco a la señora María Magdalena Ortiz Herrera, por la hospitalidad y apoyo recibidos, a Luis Fernando Bravo Ortiz, por sus acertados comentarios y a Arturo Saúl Bravo Ortiz, por ser un gran amigo.

De igual modo, a Francisco De Parres, por ser mi lector y compartir conmigo su experiencia en el ámbito académico y ganas de seguir estudiando. A Susana, mi cuñada, por hacerme comentarios muy valiosos y por ser una gran amiga. A mis dos sobrinos, Víctor y Jerath, por hacerme sonreír y ser luz en el camino de la vida.

Agradezco profundamente a los maestros Federico Bañuelos y Anu Kivinen, quienes me dieron la oportunidad de formar parte de su proyecto de investigación: *La experiencia de la música como proceso de integración social y humana. El proyecto Esperanza Azteca*. Asimismo, agradezco el patrocinio de *Fundación Azteca* y de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa.

De igual modo, al maestro Ricardo Falomir, por sus recomendaciones y sugerencias acerca de esta investigación. También a todos los profesores del *Departamento de Antropología* con los cuales tomé clases; gracias por su tiempo y sus críticas, por su dedicación y esfuerzo al construir un mundo mejor a través de la antropología.

Quiero agradecer especialmente a los señores Frida y Manuel, por su amistad sincera durante el tiempo de estancia en San Cristóbal de Las Casas; no tengo palabras para expresar mi

gratitud. Siempre los tengo presentes. Y a sus dos hijos, Manuel y Frida, por su afecto y apoyo durante ese periodo de visita a Chiapas.

Le agradezco a la señora Olga, en Tapachula, dueña del albergue para migrantes *Jesús el Buen Pastor del Pobre y del Migrante A.C.*, por todas las atenciones recibidas y su ayuda incondicional; me deja el corazón lleno de esperanza. De igual modo, a su hijo Roly, por ser un compañero durante mi estancia en esa ciudad.

A Elder, de origen guatemalteco, por sacarme del hoyo cuando estuve desamparado. También al señor José, aunque probablemente nunca nos volvamos a ver, siempre lo tendré presente. En Tuxtla Gutiérrez, agradezco a la familia de Diego, quien me recibió cordialmente en su casa, y a él mismo por contarme su experiencia dentro de la *Orquesta Sinfónica y Coro Esperanza Azteca Tuxtla Gutiérrez*.

Gracias sobre todo a los niños, niñas y jóvenes de las *Orquestas Sinfónicas y Coros Esperanza Azteca* de Tapachula, de Tuxtla Gutiérrez y de San Cristóbal de Las Casas, por regalarme su tiempo y amistad; a los maestros por abrirme las puertas de sus salones y confiar en mí; y a los Directores Artísticos, Christian Escobar, Jaime Román Bustamante y Rodrigo Díaz Bueno, por su apoyo sincero en todo momento.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA A INVESTIGAR	2
1.1 La niñez en la actualidad.....	2
1.2 Metodología del trabajo de campo.....	8
1.3 Estado de Chiapas	12
1.4 Ciudad de Tapachula	15
1.5 Ciudad de San Cristóbal de Las Casas.....	16
1.6 Ciudad de Tuxtla Gutiérrez.....	17
CAPITULO II: LOS NIÑOS Y SU CAPACIDAD DE AGENCIA	19
2.1 Recorrido histórico de la niñez	19
2.2 La capacidad de agencia	29
2.3 Los niños como sujetos de derechos.....	33
2.4 Venezuela: El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles	43
CAPÍTULO III: EL PROYECTO ESPERANZA AZTECA	46
3.1 Las Orquestas Sinfónicas y Coros Esperanza Azteca.....	46
3.2 Cronología de las <i>OSEA</i>	53
3.3 Los integrantes de una <i>OSEA</i>	55
3.4 Características de las sedes	59
3.5 Los momentos de una <i>OSEA</i>	62

3.6 Las etapas de una <i>OSEA</i>	64
3.7 El Concierto Debut: dimensión política, social y simbólica.....	72
CAPÍTULO IV: LA CAPACIDAD DE AGENCIA DE NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES EN TRES ORQUESTAS SINFÓNICAS Y COROS ESPERANZA AZTECA	79
4.1 Orquesta Sinfónica y Coro Esperanza Azteca, Tapachula.....	79
4.2 Orquesta Sinfónica y Coro Esperanza Azteca, San Cristóbal de Las Casas.....	91
4.3 Orquesta Sinfónica y Coro Esperanza Azteca, Tuxtla Gutiérrez.....	107
4.3.1 La historia de David Arturo Tapia	114
CAPÍTULO V: OBSERVACIONES FINALES	123
5.1 Niñas, niños y jóvenes: co-partícipes de un proyecto.....	123
5.2 Reflexión final acerca de los derechos humanos	127
BIBLIOGRAFÍA	129
Tesis	131
Revistas	132
Documentos	132
Artículos en internet.....	134
Sitios en Internet	136
Ilustraciones	139
Videos	141

INTRODUCCIÓN

La presente tesis tiene como objetivo mostrar la *capacidad de agencia* de niños, niñas y jóvenes pertenecientes a tres *Orquestas Sinfónicas y Coros Esperanza Azteca (OSEA)*, por sus iniciales). Para ello, en el primer capítulo desarrollo el tema de la niñez en antropología, la metodología llevada a cabo y las características generales del contexto social y geográfico de las tres ciudades en el estado de Chiapas donde están ubicadas cada una de las *OSEA* estudiadas.

En el segundo capítulo muestro la historia de las representaciones y estereotipos de la niñez en el mundo occidental, hasta llegar a nuestros días, donde son reconocidos con *capacidad de agencia*. Este concepto lo abordo en el apartado siguiente. Después expongo la importancia de los tratados internacionales en derechos humanos, que catalogan a los niños como sujetos de derechos. Inmediatamente, me concentro en un antecedente de las *OSEA*, el *Sistema Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles*, del estado de Venezuela.

En el capítulo tres expongo el proyecto *Esperanza Azteca* y las principales características de las *OSEA*, mencionando a su vez sus integrantes, su visión, su composición y conformación, así como su cronología, esto con el fin de dar a entender de un modo más claro este proyecto social-musical. El estudio de este proyecto propiciará una reflexión que articula preocupaciones de orden social, económico y cultural.

En el capítulo cuatro estudio la *capacidad de agencia* de niñas, niños y jóvenes de las tres *OSEA* visitadas. Describo, partiendo de un ejercicio etnográfico meticuloso, el lugar donde tocan, las principales actividades que se llevan a cabo, los testimonios de maestros y alumnos de las tres *OSEA* en relación a su experiencia en este lugar. Finalmente, en el capítulo cinco expongo las conclusiones a las que llegué después de haber analizado todo el material. Ahora bien, para facilitar la lectura de este texto, las siguientes abreviaciones corresponden a cada una de las *OSEA* estudiadas:

OSEA TA: Corresponde a la *OSEA* de Tapachula.

OSEA SCC: Corresponde a la *OSEA* de San Cristóbal de Las Casas.

OSEA TG: Corresponde a la *OSEA* de Tuxtla Gutiérrez.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA A INVESTIGAR

1.1 La niñez en la actualidad

Si quieres ser creativo, mantente en parte como un niño, con la creatividad y la inventiva que caracteriza a los niños antes de ser deformados por la sociedad adulta.

J. Piaget.

Actualmente la antropología se esfuerza por hacer visibles en sus investigaciones a los niños, niñas y jóvenes, ya que son un sector particularmente importante para la reflexión científica, pues su estudio genera un cuerpo teórico eficaz para comprender los cambios, las dinámicas y los procesos de una sociedad como la nuestra:

Por ser un sector de la sociedad que es visto desde una posición adultocéntrica, no se les había considerado como un sujeto importante en las ciencias sociales, situación que en las últimas décadas ha cambiado. Poco a poco los niños y niñas se han visibilizado en el escenario político, social y cultural, hecho por el cual se vuelve pertinente analizar su dinámica contemporánea para la complejidad en la cual viven los menores en diferentes partes del mundo. De igual forma, integrar a la disciplina antropológica el trabajo con niños se torna clave para reflexionar sobre el tipo de trabajo que realizamos en campo y nuestra deontología social (Quechua Reyna, 2014: 215).

A pesar de ser un campo de estudio promisorio, tanto para el aspecto teórico como para el práctico de las disciplinas sociales, no siempre la antropología tomó en cuenta el tema de la niñez en sus debates. De hecho: “En general, la teoría social y la antropología se han ocupado poco de niñas y niños” (Moscoso Rosero, 2008: 1). Aunque hay grandes avances en el ámbito académico, faltan etnografías en las cuales se describa la manera de vivir y el modo de relacionarse de los niños con su entorno físico, familiar y social, ya que prevalece un paradigma *adultocéntrico* en el que la participación de los niños no es reconocida plenamente. Así, en diversos ámbitos de las ciencias sociales generalmente la niñez es abordada desde un punto de vista *adultocéntrico*, término que hace referencia a:

... la tendencia del investigador a presuponer que su conocimiento como adulto es superior al del niño por el hecho de ser adulto, por lo que puede anticipar fácilmente las respuestas de éste, al mismo tiempo que tiende a manifestarse a través de la aceptación

como normal y natural de un diseño o unas circunstancias de investigación que, en realidad, son apropiadas sólo desde el punto de vista adulto y no se adecuan de manera flexible a la experiencia infantil (Rodríguez en Quecha Reyna, 2014: 217).

Asimismo, algunos de los sectores más estudiados en antropología social en México son los indígenas, los campesinos y las mujeres; no obstante, desde otras áreas del conocimiento como la pedagogía, la educación o la psicología, se retoma frecuentemente a los niños y niñas en sus análisis, generando de esta forma un *corpus* teórico acerca de este sector de la sociedad. Por esta razón, sería oportuno no sólo abordar a la niñez desde una perspectiva interdisciplinaria, sino instaurar un campo de estudio antropológico dedicado exclusivamente a los estudios de la niñez. La vida de los niños es compleja y con una variabilidad psicológica muy grande, con dolores, risas, anhelos, fantasías y sueños. Inevitablemente tendemos a considerarlo todo de un modo abstracto, pero hará bien en recordar que detrás de todas estas cuestiones hay personas, historias y dramas. Concebirlos sin esa complejidad existencial sería negarlos como individuos capaces de transformar su entorno familiar, social, e incluso político.

Ahora bien, es importante añadir que la niñez es: “... una categoría permanente en nuestras sociedades –aunque sus miembros se renueven constantemente– y un fenómeno socialmente construido y variable en términos históricos” (Pavez Soto, 2012: 81). Por lo tanto, nuestra forma de conceptualizar a la niñez¹ dependerá de la cultura y del contexto en el cual se encuentra situada, y de dónde nosotros la miremos. Podremos entender cualquier fenómeno social siempre y cuando nos situemos en su contexto político, económico y cultural, logrando de esta manera una mejor comprensión de la condición humana. El género también es un factor importante para reflexionar en torno a este tema, ya que no es lo mismo ser niño que ser niña:

“Existe la idea generalizada de que el concepto de infancia es un fenómeno construido socialmente, es decir, no es solamente un estado de la naturaleza. La infancia, por tanto, puede ser definida como una construcción sociocultural que se adjudica a una etapa de la vida del ser humano, la cual forma parte de la estructura social. No obstante, adquiere matices de particularidad según la cultura [...]. Un aspecto fundamental que debe ser también considerado en los estudios sobre la infancia es el relativo al género. No

¹ La diferencia entre niñez e infancia es la siguiente: “... la infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social” (Gaitán en Pavez Soto, 2012: 83).

podemos pasar por alto la posición diferenciada que las niñas experimentan (Quechua Reyna, 2004: 224-226).

Al mismo tiempo, la niñez ha sido objeto de *representaciones*² y *estereotipos*³ históricamente contruidos donde se la asocia generalmente con incapacidad,⁴ inconciencia o rebeldía; además de todo, en la antigüedad se pensaba que eran “adultos pequeños” (Bórquez, 2005: 10). Actualmente la juventud también es objeto de todo tipo de *estereotipos* contruidos:

Las construcciones sociales en torno a la “juventud” se promueven en determinados sectores y generaciones de forma muy diferente. Así, la juventud adquiere significados distintos: se desea, se contrae y se extiende, se subestima, se cataloga de “violenta” o “rebelde”, se halaga demagógicamente, se re-educan, se controla, se contiene, se consume, se imita, se ignora, etc. (Tronfi, 2016: 2).

En consecuencia, se vuelve pertinente no sólo desde el punto de vista antropológico, sino como imperativo ético, histórico y existencial, desmontar del *imaginario social* estas conceptualizaciones. Para ello, la presente investigación se enfocó en la participación, el aprendizaje y las formas de socialización de los niños y jóvenes pertenecientes a tres *OSEA*, para demostrar su *capacidad de agencia* (concepto que abordaré más adelante). Me interesó analizar la participación y *capacidad de agencia* de los alumnos en las *OSEA* porque son como una escuela de música donde hay un espacio para la socialización y el aprendizaje. Es indispensable estudiar este contexto de desarrollo de los alumnos, ya que: “Junto con la familia, la escuela representa uno de los contextos de mayor influencia en el desarrollo del niño” (Meece, 2001: 7).

² Un caso significativo es el de Said, en 1979, quien puso en evidencia de qué modo los libros occidentales representan a las sociedades no-occidentales (Velasco & Díaz de Rada, 2009). Además en estas representaciones algunos sectores, especialmente los segmentos marginales, “son tratados como si fueran sujetos pasivos, aún no formados, necesitados de un control externo, y finalmente rescatables” (*Ibidem*, 78).

³ “Los estereotipos son ideas o imágenes mentales que los individuos construimos acerca de los otros. Son, a su vez, una versión muy sencilla de la compleja realidad, se transmiten socialmente por generaciones y nos llevan a hacer afirmaciones generales, ya sean positivas, negativas o incluso neutras. Un estereotipo no siempre es totalmente falso, pero siempre es incompleto y limitado... suelen generar prejuicios, ya que inducen a juzgar, es decir, a emitir un juicio sin tener la suficiente información que lo sustente. Los estereotipos y prejuicios pueden estar relacionados con diferentes aspectos como: sexo, religión, política, raza, moda, ocupaciones, niveles socioeconómicos, rasgos físicos, etcétera. Los estereotipos bloquean la capacidad crítica y conllevan a tener actitudes prejuiciosas, que pueden desencadenar en prácticas de discriminación e intolerancia” (Museo Memoria y Tolerancia).

⁴ Por ejemplo, “Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), “Infancia” proviene del latín *infantia*, cuyo significado primario alude a la incapacidad de hablar y define a los *infâns* o *infantis* como aquellos que no tienen voz” (Pavez Soto, 2012: 82).

Esta investigación es primordialmente un análisis social de la participación de los alumnos de las *OSEA*, que especifica las condiciones materiales que subyacen a los conciertos, delimitando los espacios en los cuales tocan y ensayan los niños y los jóvenes, mostrando a su vez las rutas que recorren dentro de las ciudades, el tipo de instrumentos utilizados y los diversos actores involucrados. Es un análisis útil porque permite comprender el complejo universo de las *OSEA* y la forma en que se desarrollan dentro de una comunidad en concreto. Dicho análisis arroja datos relevantes que dan la posibilidad de entender el comportamiento de los niños y los jóvenes de una época y cultura específica, especialmente si tomamos en cuenta su participación y *capacidad de agencia*. Esta investigación es una reflexión sobre el concepto de *capacidad de agencia* para emplearlo como “lente” analítico a través del cual miramos un determinado fenómeno social, en este caso la participación de los niños y los jóvenes en tres *OSEA*, ubicadas en el estado de Chiapas. Por tanto, el punto de partida a través del cual se guía y sustenta esta investigación es: “... reconocer en los niños, en tanto sujetos sociales, una capacidad de agencia” (Quecha Reyna, 2014: 215).

En efecto, la antropología demuestra que aún en una orquesta musical se pueden encontrar una estructura compleja de significaciones, una red intrincada de relaciones sociales y una organización bien definida. Puede afirmarse que las *OSEA* son: “... un sistema social que puede percibirse como una unidad (o una estructura) constituida por partes y procesos vinculados entre sí” (Fortes en Velsen, 1967: 4). Los seres humanos siempre están dentro de un conjunto de relaciones sociales, empezando por la familia y después por la escuela. Ahora bien, no podemos pensar al ser humano como un individuo, eso sería una abstracción del capitalismo, ya que el ser humano concreto es un nudo de relaciones sociales volcada en todas las direcciones. Ya Karl Marx escribía en 1845, en su sexta tesis contra Feuerbach, que la esencia humana es: “... en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales” (Tesis sobre Feuerbach).

Así, de acuerdo a una metáfora teatral utilizada por Victor Turner (1974), podemos mirar a las *OSEA* como el escenario social donde los actores principales son los niños y los jóvenes. Por consiguiente, se vuelve pertinente recuperar la voz y la participación infantil y juvenil, prestando atención a su contexto de integración y a las formas de socialización entre ellos y en torno a la música.

Cabe aclarar que esta investigación no busca desarrollar una definición técnica de la música, sino describir y analizar las formas en las que se manifiesta tanto social, como individualmente (emotivamente) en los alumnos, tomando en cuenta que en todas las expresiones artísticas subyace una experiencia humana (Dewey, 2008). Por ejemplo, Erich Fromm (1970) menciona que la música, entre otras formas del arte, es el medio más adecuado para describir la experiencia humana porque es precisa y evita la abstracción y la vaguedad:

Como sucede con todas las experiencias humanas, las palabras son insuficientes para describir la experiencia. De hecho, en la mayor parte de las veces las palabras, por el contrario, la oscurecen, la despedazan y acaban por destruirla. Con demasiada frecuencia, mientras se habla del amor, del odio o de la esperanza, se pierde el contacto con aquello de lo que se supone que hablábamos. La poesía, la música y otras formas del arte son con mucho los medios más adecuados para describir la experiencia humana porque son precisos y evitan la abstracción y la vaguedad de las formas gastadas que se toman por representaciones idóneas de dicha experiencia (Fromm, 1970: 22).

A partir de esta perspectiva es posible desde la antropología: "... investigar *la música*, en tanto actividad humana, sin necesidad de llevar adelante análisis técnico-musicales, de interpretación, de ejecución o composición, sino desde otra perspectiva" (Adib Barreiro *et al*). De esta manera, se reivindica la posibilidad de: "... un enfoque antropológico para abordar el estudio de la música" (*Ibidem*).

La música es sin duda fundamentalmente un elemento social y cultural, ya que tiene que ver con el hombre y con la propia sociedad, por lo que disociarla del ser humano (es decir, de lo social) sería una contradicción; de ahí su carácter pragmático en lo social y su impacto tan grande en la sociedad. Además siempre ha sido un componente de la cultura insustituible a través del cual el ser humano manifiesta y expresa sus más profundos anhelos. Así, la música refiere a lo humano y a lo divino, devela no sólo lo superfluo y efímero, sino lo más íntimo y eterno de la persona. Por eso tiene la cualidad de hacer que niños y jóvenes interactúen consigo mismos y con los demás, siendo así una terapia efectiva de autoconocimiento y un camino seguro de encuentro con los otros.

Ahora bien, el método antropológico que utilicé para adentrarme en el universo de niños y jóvenes en las *OSEA* y comprender de manera general las diversas dinámicas en las cuales

están inmersos y su relación con la música, es la *etnografía*,⁵ utilizada frecuentemente por las ciencias sociales para registrar cualquier proceso y dinámica cultural:

La etnografía es un poderoso método para comprender el desarrollo de los niños, y puede contribuir a integrar el estudio de la cultura y del desarrollo humano. Weisner (1996) sostuvo que la etnografía es fundamental para el estudio del desarrollo infantil porque destaca el lugar cultural en el que la criatura realmente crece, mostrando de qué manera afectan el desarrollo las creencias culturales, los significados y prácticas de una comunidad, dentro de su contexto económico, ecológico y ambiental (Barfield, 2000: 379).

La *etnografía*, en sentido general, es: "... la descripción sistemática de una sola cultura contemporánea, frecuentemente por medio del trabajo de campo etnográfico" (Barfield, 2000: 210). Igualmente, es: "... una descripción de una cultura, de una sociedad o de procesos sociales" (Reygadas, 2014: 92). Asimismo, podría definirse como: "la forma más básica de la investigación social" (Matus Ruiz, 2014: 5), una de las principales rutas de acceso al conocimiento de la *Otredad* y una de las actividades fundamentales en el proceso de investigación, tratando de ser: "una labor cercana y comprometida con los actores sociales que estudia" (Salmerón Castro, 2008: 6). Tal como menciona Oehmichen (2014) acerca de la *etnografía*:

La reflexión etnográfica va más allá del "dato duro", porque hacer etnografía nos conduce al sujeto, a su contexto y a su cultura, donde el impacto de las cifras se desvanece cuando se le da voz a los seres humanos que están detrás de los números. Se trata de un sujeto que es restituido como el elemento central en toda investigación etnográfica (Oehmichen, 2014: 12).

El método etnográfico es parte de la investigación cualitativa. La investigación cualitativa se dirige a indagar la conducta de los individuos, partiendo de la observación de la realidad. Para ello el investigador tratará de acercarse al entorno en donde ocurre el fenómeno. Las técnicas de investigación cualitativa responden a la intención de indagar en el comportamiento, ideas y actitudes de los individuos o grupos que son estudiados, y capturar la realidad en la que se desenvuelven.

Para esta investigación se volvió fundamental el uso del método etnográfico como herramienta metodológica para tener un acercamiento al universo infantil y juvenil, con la

⁵ "El término se compone de dos palabras griegas: ethnos, "tribu o pueblo", y grapho, "escribir o yo escribo"; lo que literalmente significa "escribir –o yo escribo– sobre el pueblo o tribu"... (Matus Ruiz, 2014: 5).

intención de comprender sus subjetividades. Por tanto, es imperativo alentar a los investigadores a desarrollar etnografías centradas en la niñez, ya que constituye un tema muy sugerente en la escena del desarrollo de la antropología social contemporánea. Cabe mencionar que el ejercicio de la memoria en el trabajo del antropólogo es de suma importancia, ya que rescata sentimientos y emociones relevantes del trabajo de campo. Sabemos que las emociones y el estado de ánimo de un investigador contribuyen de manera determinante en cualquier trabajo etnográfico. La llamada *antropología de las emociones* ha retomado con entusiasmo estos asuntos y los convierte en tema central de indagación, buscando con afán mostrar el peso y función de las emociones en los manuscritos antropológicos. Actualmente las emociones forman parte de un *corpus* teórico que enriquece a las ciencias sociales en general.

Por otro lado, el *diario de campo*, comúnmente utilizado en antropología, es el “lugar” simbólico donde depositamos, a través de una narrativa, acontecimientos y datos significativos. Es una libreta donde escribimos lo más relevante del día, en ella anotamos nombres de personas que consideramos clave, direcciones de lugares importantes, teléfonos para contactar a informantes, pequeñas vivencias, datos curiosos; en pocas palabras, es el registro de nuestra labor etnográfica diaria. También sirve para desahogarnos cuando estamos en situaciones límite. Este tipo de emociones y situaciones que nos sobrepasan son comunes estando en trabajo de campo: “Tuve períodos de tal desaliento que me encerré a leer novelas como un hombre pueda darse a la bebida en el paroxismo de la depresión y el aburrimiento del trópico” (Malinowski, 1995: 22). El hecho de escribir en nuestro diario de campo puede ser una especie de proceso catártico.

1.2 Metodología del trabajo de campo

La estancia de trabajo de campo se dividió en dos etapas: la primera la realicé del jueves 18 de septiembre al sábado 18 de octubre de 2014; la segunda la llevé a cabo del lunes 23 de febrero al sábado 14 de marzo de 2015. En la primera etapa visité las *OSEA TA*, la *SCC* y la *TG*; con fines estratégicos, en la segunda etapa me enfoqué solamente a la *OSEA SCC*. La estancia en la *OSEA TA* tuvo una duración aproximada de 11 días, en la de *SCC* de dos

semanas y la de *TG* solamente de 5 días. La segunda etapa de trabajo de campo en San Cristóbal de Las Casas tuvo una duración aproximada de un mes. Por la cantidad de días que permanecí en esta ciudad, y el número de entrevistas realizadas en esta *OSEA*, fue posible recabar mayor información. Decidí enfocar la investigación a la *OSEA SCC* porque es muy llamativa porque trabajan muchos músicos extranjeros provenientes de diferentes países de América Latina y de Europa.

Realicé entrevistas a niñas, niños y jóvenes de edades entre los 6 y los 25 años, pertenecientes a las *OSEA SCC* y de *TG*. Entrevisté a maestros, personal de intendencia y directivos. Tomé fotografías de las escuelas sede (éstas fueron de las tres sedes) para hacer un reporte del espacio en el cual se desenvuelven los alumnos. Hice grabaciones de los ensayos, de las clases, de los recesos y de los conciertos. Recorrí los alrededores de las escuelas sede para conocer los sitios más significativos de las ciudades donde están ubicadas las *OSEA*, esto con el fin de ubicar dónde hacen los conciertos y tener conocimiento de los lugares que visitan habitualmente para tocar o realizar cualquier otro tipo de evento. Es de gran utilidad saber los principales puntos de las ciudades, las rutas y los lugares más frecuentados, ya que generalmente están en constante movimiento.

Esta investigación consistió también en registrar las diferentes actividades que los niños y jóvenes llevan a cabo en sus diversos espacios de interacción, como los salones, el patio y en el momento de tocar algún concierto; las dinámicas que se desarrollan dentro de la *OSEA*, como las charlas, los juegos y los ensayos; así como la composición de la orquesta, como el número de alumnos, las familias y secciones de instrumentos. Esto con el fin de comprender los procesos de interacción entre diferentes sujetos sociales y demostrar su *capacidad de agencia*.

Por otra parte, el rango de edad de los maestros de las *OSEA* que se visitaron oscila entre los 26 y los 50 años de edad. La mayoría cuentan con una licenciatura en música, algunos son egresados del *Conservatorio Nacional de Música*, otros de la *Escuela Nacional de Música* de la *UNAM*, otros provienen de la *Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH)*. Los maestros extranjeros provienen de universidades de sus países de origen; por ejemplo, en la *OSEA SCC*, el maestro de trompeta era cubano y estudió en el *Instituto Superior de Arte*, en Cuba, la Habana.

Una vez que tomé la decisión de permanecer en la *OSEA SCC* durante la segunda etapa del trabajo de campo, realicé talleres de *mapas de vida* en los salones de *La Salle de San Cristóbal* (sede oficial de la *OSEA SCC*). Los *mapas de vida* son una herramienta para recolectar información. La investigadora finlandesa Annu Tuovila,⁶ “realizó un trabajo durante cuatro años con infantes que practicaban la música de manera escolarizada y no escolarizada. Las edades que abarcó fueron de siete a trece años. Para el segundo año de investigación, había desarrollado una herramienta que ella denominó “mapa de vida” (Tuovila, 2003). Este instrumento de investigación consiste en proporcionar al sujeto una hoja o una cartulina y plumones de colores, así como algunas indicaciones básicas que sirven como guía para dar inicio a un dibujo libre con el tema “el mapa de mi vida”. La actividad consiste en dejar al infante o joven dibujar lo que cree y siente acerca del tema designado y, al cabo de un tiempo determinado, se le pide que explique lo que dibujó. En este caso se decidió enfocar la actividad hacia las *OSEA*, por lo que los alumnos dibujaron sentimientos, emociones, sucesos, amigos y todo lo relacionado a las *OSEA*.

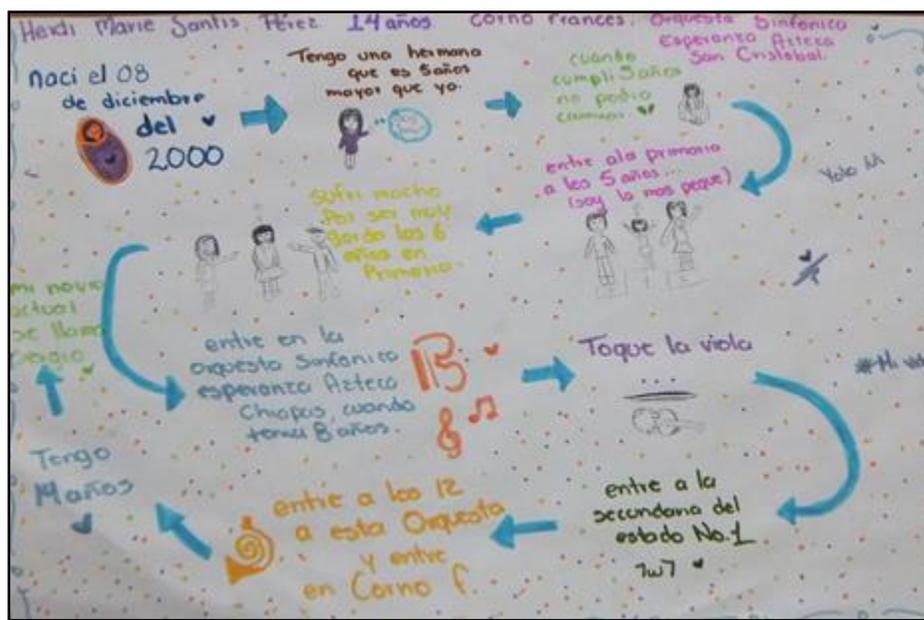


Ilustración 1. Mapa de vida de Heidi Marie Santis Pérez, 14 años, alumna de corno francés, *OSEA SCC*.
Foto: Díaz Iñigo Víctor Adrián.

⁶ Toda la información acerca de Annu Tuovila fue proporcionada y traducida por la maestra Anu Kivinen, profesora invitada del proyecto de investigación acerca de las *OSEA*.

Resulta provechosa esta actividad porque es una forma de aproximarte a la vida cotidiana de los niños, así como a sus sentimientos, creencias y a su percepción acerca de las *OSEA*. Respetando los límites de la persona y siguiendo una ética profesional, es posible generar un clima de confianza porque comienzan a mirarte como un amigo o como a alguien a quien pueden recurrir cuando se sienten mal. Cuando desean contarte algo, tú simplemente los escuchas. De esta manera ya no eres un extraño, sino que te conviertes en un miembro más de su grupo. Esta es una forma divertida de ser parte de la “pandilla”. Sin duda, una experiencia que nos remonta a la historia de las riñas de gallos en Bali, Indonesia, en la literatura antropológica de Clifford Geertz (1991).⁷

Teóricamente, los *mapas de vida* son una técnica de recolección de datos, pero en la práctica, constituye una forma de conocer los más profundos sueños de los alumnos, los sucesos más significativos de sus vidas y una excelente forma de vincularte a su organización social. Esta técnica permite aproximarte a los niños y a los jóvenes de forma diferente como habitualmente lo hacen los antropólogos. Probablemente esta actividad sea una especie de puente a través del cual se comunican los alumnos con la persona que tienen delante de ellos. También es una herramienta útil que respalda el trabajo con niños y jóvenes. Desde una perspectiva antropológica, los dibujos tienen una dimensión simbólica muy importante porque cada detalle representa algo en la vida de la persona; también interesa resaltar la conducta del individuo al momento de realizar el taller, ya que contiene un gran significado.

Esta actividad adquiere más relevancia cuando analizas los dibujos no sólo desde el punto de vista individual, sino también desde un enfoque social, en relación con otros actores. Cabe aclarar que los talleres de *mapas de vida* los realicé en dos formas distintas: la primera era individual, principalmente por petición de los alumnos; y la segunda grupal, ya que los que participaban querían hacerlo con sus compañeros o amigos más cercanos.

Me sirvió de complemento para esta investigación etnográfica no dejar de lado las técnicas clásicas de recolección de datos utilizadas por la antropología, como lo son la observación

⁷ Clifford Geertz se encontraba con su esposa estudiando una riña de gallos, en Bali, Indonesia. En aquella ocasión llegó un camión lleno de policías intentando llevarse a los responsables de las riñas. En ese momento todos corrieron, incluidos Geertz y su esposa, y tuvieron que esconderse para que los policías no los detuvieran. Ellos en realidad no tenían por qué correr, sin embargo, lo hicieron. Antes de esta situación, Geertz y su esposa no eran realmente “visibles” ante los ojos de los balineses. Luego del altercado, los balineses comenzaron a mirarlos y a tomarlos en cuenta. Se hicieron parte del grupo por una situación que estaba fuera de su alcance.

participante, las entrevistas a profundidad, la utilización del diario de campo, las herramientas audio-visuales (como la grabadora, la cámara de video o fotográfica) y las pláticas (sean formales o informales), ya que también son muy eficaces para la recolección de información. Por tanto, para recabar datos en esta investigación me basé mayoritariamente en: 1) entrevistas, 2) la observación participante, 3) las técnicas audio-visuales (como la cámara fotográfica, la cámara de video y la grabadora de voz) y 4) el *diario de campo*. Con estas herramientas básicas que la antropología utiliza, junto con los talleres de *mapas de vida*, fue posible complementar dicha investigación.

1.3 Estado de Chiapas

Ahora bien, para esclarecer el objetivo general, procedamos a describir el contexto geográfico y social donde están ubicadas las *OSEA*. Las tres *OSEA* objeto de esta investigación se encuentran en Chiapas, un estado de la República Mexicana localizado en el extremo Sureste del país, en la frontera con Guatemala; su capital es Tuxtla Gutiérrez. Chiapas cuenta con una población aproximada de 5, 217,908 habitantes, lo que representa el 4.37 % del total del país. Ocupa el séptimo lugar a nivel nacional por su número de habitantes.⁸ Con una superficie de más de 70 mil kilómetros cuadrados, ocupa el octavo lugar entre las entidades mexicanas, y representa el 3.7% de la superficie del país. Cuenta con 266 km de litorales, lo que equivale el 2.4% del total nacional (INEGI, 2010). El actual gobernador del estado de Chiapas es Manuel Velasco Coello, miembro del *Partido Verde Ecologista de México*.

⁸ Informe Anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social 2016.



Ilustración 2. Mapa de la República Mexicana. En color amarillo, el estado de Chiapas. Fuente: ECISA.

Chiapas es uno de los estados de la República Mexicana más bellos para visitar. Además de su diversidad climática, ecológica, cultural y lingüística, tiene zonas turísticas muy importantes, como los sitios arqueológicos de Palenque y los Lagos de Montebello; además están las comunidades indígenas de los *Zapatistas* en la selva Lacandona.

En el 2010, 58% de la población de Chiapas profesaba la religión católica. Las lenguas indígenas más habladas son el Tzeltal con 461 236, Tzotzil con 417 462, Chol con 191 947 y el Zoque con 53,839 hablantes. En todo el estado hay 1, 141,499 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 27% de la población de la entidad. De cada 100 personas que declararon hablar alguna lengua indígena, 14 no hablan español (INEGI, 2010). El grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 6.7, lo que equivale a poco más de la primaria concluida. 18 de cada 100 personas de 15 años y más, no saben leer ni escribir; a nivel nacional son 6 de cada 100 habitantes. De igual manera, el porcentaje de población analfabeta en el 2010 fue de 17.8%, ocupando el primer lugar a nivel nacional (INEGI).

El siguiente mapa de Chiapas muestra la ubicación geográfica tanto de Tapachula, de San Cristóbal de Las Casas, así como de Tuxtla Gutiérrez, donde se encuentran ubicadas cada una de las OSEA. Las tres ciudades están encerradas por círculos color rojo:



Ilustración 3. Estado de Chiapas: principales ciudades y municipios. En círculo rojo están las ciudades donde realicé trabajo de campo. Fuente: Explorando México.

La ilustración anterior muestra la ubicación de las tres ciudades en las cuales realicé trabajo de campo. Dos de ellas, Tuxtla Gutiérrez y San Cristóbal de Las Casas, están aproximadamente una de otra a hora y media de distancia. La ciudad de Tapachula es la más lejana de las tres, ya que se encuentra casi en la frontera con Guatemala. Por vía terrestre, es un largo viaje hacia esta última ciudad, ya que para llegar recorres durante casi ocho horas la carretera en camión.

1.4 Ciudad de Tapachula

En la primera etapa del trabajo de campo visité Tapachula, una ciudad fronteriza que tiene una población total de 320,451 personas, lo que representa el 6.7% de población en el estado (INEGI, 2010). “Constituye uno de los municipios más importantes del estado... Casi al pie del volcán Tacaná, es el centro de la región VIII y se encuentra a 120 m. sobre el nivel del mar” (Turismo en Chiapas). Sobresale económicamente por considerarse puerta de entrada hacia Centroamérica y hacia la angosta planicie del Pacífico, lo que también la cataloga como la capital económica de Chiapas. Debido a su cercanía con la frontera de Guatemala, Tapachula ha absorbido una parte considerable de las etnias del país vecino, identificando esta región con la etnia de *Los Mámes* (Turismo en Chiapas). La temperatura de Tapachula oscila entre los 24 y 35°C (CONAGUA). Gran parte de este territorio está repleto de árboles y ríos, por lo que existe una gran diversidad ecológica en los alrededores de esta ciudad.

En el año 2010, aproximadamente 157,772 individuos (60.7% del total de la población) se encontraban en pobreza, de los cuales 112,255 (43.2%) presentaban pobreza moderada y 45,517 (17.5%) estaban en pobreza extrema. La condición de rezago educativo afectó a 24.1% de la población, lo que significa que 62,592 individuos presentaron esta carencia social (SEDESOL). De igual modo, el porcentaje de personas sin acceso a servicios de salud fue de 28%, equivalente a 72,892 personas. La carencia por acceso a la seguridad social afectó a 62.4% de la población; es decir, 162 283 personas se encontraban bajo esta condición. La incidencia de la carencia por acceso a la alimentación fue de 22.2%; es decir, una población de 57,857 personas (SEDESOL, 2010).⁹

En esta ciudad se encuentra la sede oficial de la *OSEA TA* donde realicé trabajo de campo durante 12 días: del jueves 18 de septiembre al martes 30 de septiembre de 2014. Esa fue la única visita que realicé; sin embargo, por su ubicación estratégica y por su cercanía con Guatemala, sería una excelente *OSEA* para desarrollar y trabajar el tema de la migración, y su posible vinculación con el proyecto *Esperanza Azteca*.

⁹ Se puede revisar la tabla de la medición multidimensional de la pobreza con porcentajes en: “Informe Anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social”. Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). Consultado el 15 de agosto de 2015. http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes_pobreza/2014/Municipios/Chiapas/Chiapas_089.pdf.

1.5 Ciudad de San Cristóbal de Las Casas

En la segunda etapa de trabajo de campo realicé investigación en San Cristóbal de Las Casas, una ciudad que se encuentra en un fértil valle rodeado por montañas. Esta ciudad es el hogar de varios grupos indígenas que descienden de los mayas, dos de los más grandes grupos son los Tzotziles y los Tzeltales, que habitan en los pueblos de los altiplanos que rodean a San Cristóbal (VisitMexico). En el año 2010, esta ciudad reportó una población aproximada de 185,917 personas, lo que representó el 3.9% de la población en el estado. Tiene una superficie de 395,504 Km². (SEDESOL, 2010).

San Cristóbal de Las Casas está ubicada a 80 kilómetros de Tuxtla Gutiérrez. Como lo han dicho diversos visitantes, esta ciudad es una de las más románticas del mundo, reconocida como *Pueblo Mágico*. Ciudad cuya riqueza radica en su diversidad étnica y tradición colonial, que muestra su arquitectura en diversas edificaciones de los siglos XVI, XVII Y XVIII (Turismo en Chiapas). Hoy en día la ciudad de San Cristóbal de Las Casas es una de las más bellas y originales de México y Centroamérica, ya que ha conservado una singularidad especial en su centro histórico al paso de los siglos. El centro de la ciudad es un lugar de contrastes y de una gran diversidad cultural, ya que hay personas provenientes de muchas partes del mundo; por ejemplo, de España, Francia, Portugal o Argentina, conviviendo con indígenas provenientes de las comunidades más cercanas. Desafortunadamente esta diversidad cultural es opacada por la evidente desigualdad social.

En el año 2010 se reportaron 99,120 personas (66.1% del total de la población) en pobreza, de los cuales 67,251 (44.9%) presentaban pobreza moderada y 31,869 (21.3%) estaban en pobreza extrema. La condición de rezago educativo afectó a 26.5% de la población, lo que significa que 39,720 individuos presentaron esta carencia social (SEDESOL, 2010). Mientras hay indígenas que deben vender artesanías para vivir (y otros mendigan en las calles), muchos extranjeros comen en restaurantes lujosos, se hospedan en hoteles caros, etc. Esta situación de injusticia y desigualdad social es herencia de la historia colonial, del caciquismo y del racismo estructural que aqueja en general al estado de Chiapas.

La ciudad de San Cristóbal y el centro, son lugares muy agradables donde puedes caminar, comer, visitar la catedral y un sinnúmero de cosas más. Pero no sólo la zona turística en la cual llegan los extranjeros a comprar artesanías son importantes, también las comunidades

cercanas resultan ser sitios interesantes, ya que están las comunidades zapatistas donde existe una gran diversidad étnica, lo que implicaría un acercamiento de índole antropológico. En esta ciudad y sobre este contexto étnico-geográfico, realicé el trabajo de campo para investigar la *OSEA SCC*.

1.6 Ciudad de Tuxtla Gutiérrez

La ciudad de Tuxtla Gutiérrez es la capital de Chiapas. Es el centro político y cultural de este estado de la república. Por toda la ciudad puedes encontrar universidades, museos, galerías y centros recreativos. La gente en general es muy accesible. Es un lugar que tiene un clima parecido al de la ciudad de Tapachula, ya que hace mucho calor. Hay una parte de la ciudad que está bien distribuida y las calles están arregladas, pero hay otra donde no es posible transitar cómodamente. En general es un lugar agradable, pero la situación de carencia social y pobreza de una parte considerable de la población salta a la vista.

De acuerdo al *Informe Anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social: Tuxtla Gutiérrez, Chiapas*, de la SEDESOL, esta ciudad tiene una población aproximada de 553,374 habitantes, de los cuales 263,941 son hombres (47.70%) y 289,433 son mujeres (52.30%) (*SEDESOL*, 2010). Según reporta el mismo informe, 225,392 individuos (43.3%) se encontraban en pobreza, de los cuales 183,776 (35.3%) presentaban pobreza moderada y 41,616 (8%) estaban en pobreza extrema. De igual modo, la condición de rezago educativo afectó a 16.7% de la población, lo que significa que 86,808 individuos presentaron esta carencia social. La siguiente tabla muestra la situación general de pobreza y vulnerabilidad en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez:

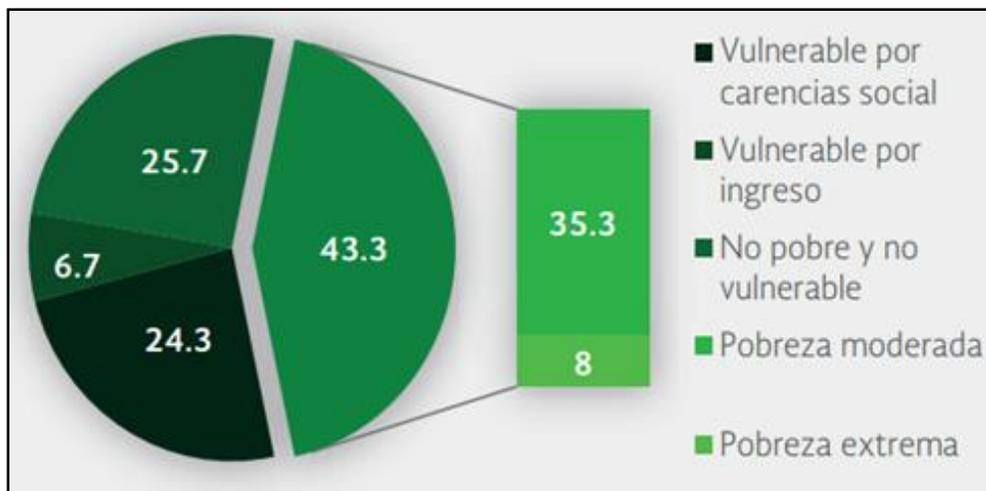


Ilustración 4. Medición multidimensional de la pobreza. Indicadores de pobreza y vulnerabilidad (porcentajes), 2010. Fuente: Informe Anual sobre la situación de pobreza y rezago social. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

En esta ciudad realicé la tercera estancia de la primera etapa de trabajo de campo, la cual duró aproximadamente 5 días. A pesar del corto tiempo que permanecí en este lugar, pude recabar mucha información acerca de la *OSEA TG*. Resulta ser interesante porque esta *OSEA* es considerada el centro de las tres que visité y además la primera en ser inaugurada en el estado de Chiapas.

CAPITULO II

LOS NIÑOS Y SU CAPACIDAD DE AGENCIA

2.1 Recorrido histórico de la niñez

Educación, para la mayoría de la gente, significa tratar de llevar al niño a parecerse al adulto típico de su sociedad... Pero para mí, la educación significa hacer creadores... inventores, innovadores, no conformistas.

-J. Piaget.

A continuación haré un recorrido histórico de la niñez, mostrando a su vez las diversas concepciones, representaciones y estereotipos *adultocéntricos* que han existido en torno a ella. Este análisis nos será de utilidad para comprender de forma clara la *capacidad de agencia* de niñas, niños y jóvenes en las tres *OSEA* visitadas, para asimismo valorar su participación en la sociedad. En estas concepciones, representaciones y *estereotipos* de la niñez, construidos históricamente, generalmente prevalece una imagen negativa donde son percibidos como “inmaduros”, “rebeldes”, “adultos pequeños” e “incapaces”, lo que al mismo tiempo justifica un cierto trato hacia ellos. Los antecedentes históricos relacionados con el cambio de percepción de la niñez, datan de la época de la Antigua Grecia.

En cada época histórica la niñez ha sido percibida de diferentes maneras, lo cual tiene relación con el desarrollo y el cambio de los valores de la cultura occidental y del paradigma científico dominante. De acuerdo a Bórquez (2005): “Las teorías modernas sobre el desarrollo del niño son el resultado de siglos de cambios en los valores de la cultura occidental, del pensamiento filosófico sobre los niños y del progreso científico” (Bórquez, 2005: 9). Por esta razón me remonto hasta la Antigua Grecia y rescato algunos elementos del ideal del hombre griego para entender sus formas de representar a la niñez. Aunado a esto, el papel de la educación se vuelve fundamental para comprender dichas representaciones, ya que encierra en su corazón una teoría del ser humano; es decir, ¿qué somos y para qué estamos en el mundo?

La educación es: “... uno de esos componentes esenciales para cualquier forma de organización humana. De ella dependen tanto la transmisión de sus bases culturales como las

posibilidades de adaptarse a los cambios del entorno” (Dávila León, O.; Ghiardo Soto, F. & Medrano Soto, C., 2008: 27). Es relevante la posición de los griegos en la historia de la educación humana en las sociedades occidentales, ya que constituyen un referente ineludible para su comprensión. Tal como menciona Werner Jaeger (2001): “El conocimiento esencial de la educación griega constituye un fundamento indispensable para todo conocimiento o propósito de la educación actual” (Jaeger, 2001: 8).

En la Antigua Grecia, el concepto de *paideia* hacía referencia a: “... la acción recíproca entre el proceso histórico mediante el cual se ha llegado a la formación del hombre griego y el proceso espiritual mediante el cual llegaron los griegos a la construcción de su ideal de humanidad” (Jaeger, 2001: 7). En realidad es difícil englobar en una palabra la definición de *paideia*, ya que está estrechamente relacionada con muchos aspectos de la vida y la cultura de los griegos, pero he intentado abstraer aquellas ideas que mejor ayudan a comprender este concepto. Es una palabra que: “... concierne a los problemas de la cultura [...] y las formas griegas de educación humana” (*Ídem*).

La cultura griega le daba gran importancia a la educación de los niños porque formaba a través de ésta al “hombre ideal”. Asimismo, inculcaban valores y formaban a los individuos espiritualmente. Al mismo tiempo: “... es destacable el papel que los niños tuvieron en la religión griega, sin duda porque simbolizaban la pureza y este valor era fundamental para entrar al servicio de un templo” (Revista *National Geographic España*, 2015). En este mismo sentido, Durkheim (1996) menciona el desarrollo de la educación de los niños en Atenas, como parte esencial de la sociedad en la Antigua Grecia:

En las ciudades griegas y latinas, la educación enseñaba al individuo a subordinarse ciegamente a la colectividad, a convertirse en esclavo de la sociedad. En Atenas, se trataba de formar mentes delicadas, cautas, sutiles, amantes de la medida y de la armonía, capaces de apreciar la belleza y los placeres de la pura especulación [...] (Durkheim, 1996: 41, 42).

Posteriormente, en el año 404 a.C. cae Atenas, después César Augusto forma el Imperio de Roma y comienza a haber otros modos de representar y educar a la niñez: “En Roma se deseaba ante todo que los niños se hiciesen hombres de acción, entusiastas de la gloria militar, indiferentes a todo cuanto concernía a las artes y las letras” (Durkheim, 1996: 42).

Aproximadamente en el año 476 d.C., con la caída del Imperio Romano,¹⁰ surge la época medieval y es la Iglesia quien maneja los asuntos de la educación en los niños; como es evidente, esta educación era esencialmente cristiana. La Iglesia comenzó a tener autoridad moral y espiritual sobre los niños, dirigiendo de esta manera los aspectos más significativos de sus vidas. A través de diferentes mecanismos, la estructura eclesial impactaba con sus leyes a los individuos de la época.¹¹ Es importante señalar que en el medievo la Iglesia comenzó a reconocer que los niños necesitaban protección y se proclamó en contra de la práctica tan común del infanticidio; sin embargo, aún no existía una distinción clara entre niñez, adolescencia, juventud y adultez, ya que no había ninguna teoría que hablara de la unicidad de la niñez o acerca de los periodos separados del desarrollo, como actualmente lo reconocemos:

En la época medieval (del s. VI al XV), poca importancia se le daba a la niñez como una fase separada del ciclo de vida [...]. Así, una vez que los niños salían de la infancia, eran vistos como adultos formados, en miniatura; esta perspectiva se llama preformacionismo [...]. Sin embargo, una débil luz de la idea de que los niños son únicos emergió de la época medieval. La iglesia defendió a los niños inocentes, se proclamó en contra de la práctica tan común del infanticidio, y alentó a los padres para que les proporcionaran formación espiritual [...]. Algunas leyes reconocieron que los niños necesitaban protección de los adultos, para evitar que abusaran de ellos y que los maltrataran. Pero, aunque había, en un sentido práctico, cierta conciencia de la pequeñez y la vulnerabilidad de los niños, no había teorías sobre la unicidad de la niñez o sobre los periodos separados del desarrollo (Bórquez, 2005: 10).

Casi mil años después del surgimiento de la época medieval, donde la Iglesia jugó el papel más importante en la vida de los individuos (en particular en la esfera de la educación), la llegada de la Reforma en el siglo XVI, con la entrada del movimiento protestante, significó el cuestionamiento de la estructura y los dogmas eclesiales, contribuyendo a un cambio en las representaciones de la niñez y en la forma de educarlos. A pesar de todo, en esta época el pensamiento religioso seguía teniendo autoridad en el imaginario colectivo, en particular

¹⁰ Algunos autores, como Edward Gibbon (1846), piensan que el cristianismo fue la principal causa de la caída e inestabilidad del Imperio Romano, otros más bien destacan los factores económicos y militares (como las invasiones y el excesivo gasto militar).

¹¹ Actualmente es diferente, ya que a partir de las décadas de 1960-1970 comenzó a surgir *la teología de la liberación* en el interior de la Iglesia católica, transformándose radicalmente la vieja concepción del cristianismo. Se comienza a hacer énfasis en la praxis liberadora. Entre los iniciadores de este nuevo movimiento teológico en América Latina se encuentran Leonardo Boff, el padre Gustavo Gutiérrez Merino, Enrique Dussel, Pedro Casaldáliga, el jesuita Jon Sobrino, Ernesto Cardenal, José Antonio Pagola, los padres jesuitas asesinados en el Salvador Mons. Romero e Ignacio Ellacuría. En México podemos mencionar a los sacerdotes Raúl Vera y al fallecido Samuel Ruíz García, quienes apoyaron al movimiento zapatista, en Chiapas.

sobre los niños, donde el pecado original era la justificación para formas autoritarias de educación y crianza:

En el siglo XVI, una imagen revisada del niño pareció procedente del movimiento religioso que dio lugar al protestantismo -en particular, de la creencia Puritana del pecado original. De acuerdo con la doctrina Puritana, el niño era una criatura frágil de dios que necesitaba ser protegida pero que también necesitaba ser reformada. Nacido malvado y testarudo, los niños tenían que ser civilizados hacia un destino de virtud y de salvación. Eran recomendadas prácticas crueles y restrictivas para la crianza de los hijos como el mejor medio para domar al niño perverso. Los bebés eran fuertemente fajados, y los niños eran vestidos con rígidas e incómodas prendas, que los sostenían en posiciones adultas. En las escuelas, los profesores pegaban a los alumnos desobedientes [...]. Cuando los puritanos emigraron de Inglaterra a los Estados Unidos, llevaron con ellos la creencia de que criar hijos era una de las obligaciones más importantes. Aunque continuaban viendo el alma del niño corrompida por el pecado original, intentaban estimular la razón en sus hijos e hijas; así serían capaces de separar lo correcto de lo incorrecto y resistir la tentación (Bórquez, 2008: 10-11).

Como se ha mostrado, no sólo las prácticas religiosas, sino la forma en que se educaba a los niños en casa, estaban determinadas por el pensamiento de la época: habría que “corregir” al niño y “limpiarlo” del pecado original. Cabe aclarar que la escuela, tal como la conocemos hoy en día, no existía en esa época, sino hasta la Ilustración, por lo que la familia y la Iglesia eran las principales instituciones encargadas de educar a los niños. Con la entrada de la modernidad al mundo occidental (aproximadamente en los siglos XV-XVI) cambia radicalmente la percepción que se tenía acerca de la niñez. Surge entonces un nuevo periodo de reflexión en torno a ella, y se comienza a gestar un proceso de construcción del “ser niño”, tanto en Europa como en la Nueva España.¹²

Posteriormente, con la llegada de la Ilustración en Europa (siglos XVII-XIX), comienza a desarrollarse otra forma de percibir al ser humano, y por consiguiente a la niñez y a la educación. El filósofo político inglés Thomas Hobbes, en *Leviatán* (1982), afirmaba que: “el hombre es lobo del hombre” (*Homo homini lupus*); es decir, que la “naturaleza” del hombre lo hacía ser egoísta y malvado. John Locke, por el contrario, afirmaba que “el hombre se hacía lobo del hombre”, enfatizando la idea de que los hombres no son malvados ni egoístas por naturaleza, sino que la sociedad contribuye a hacerlos de esta manera.¹³ Esta concepción

¹² El tema de la niñez en el mundo precolombino es de suma importancia para comprender el desarrollo teórico de la niñez, pero tratarlo, aunque fuera necesario, excedería los límites de esta investigación.

¹³ El debate en antropología sobre la naturaleza *versus* la cultura, es decir, qué elemento explica mejor el comportamiento humano, es todavía actual. Por un lado, están los que creen que la *naturaleza* lo determina todo

de lo humano impacta la mentalidad de la época, sobre todo en la forma de representar a los niños:

La Ilustración del siglo XVII trajo filosofías de la razón nuevas... sobre la niñez. John Locke (1632-1704) veía al niño como una “tabula rasa”, o sea, pizarrón en blanco o papel en blanco. De acuerdo con esta idea, los niños no eran básicamente malvados. Para empezar, los niños no eran nada, y sus caracteres podían ser moldeados por toda clase de experiencias mientras crecían (Bórquez, 2005: 12).

Esta concepción de Locke de los niños como pizarrones en blanco contribuyó a mirarlos en términos pasivos y mecanicistas; es decir, los niños eran vistos como receptores de los valores y la educación de los adultos, por lo que nunca actuaban por sí mismos. Son, en la medida en que los adultos les permiten ser. Su ser está determinado por un agente externo, en este caso, los adultos. Vemos así, una vez más, el predominio en la época de un paradigma *adultocéntrico*. Por su parte, la nueva filosofía de Rousseau trajo consigo dos conceptos fundamentales para estudiar a la niñez que anteriormente no se habían tomado en cuenta. El primero era el de *Etapas* y el segundo el de *Maduración*. Esta filosofía se centraba en cuatro etapas de desarrollo: la infancia, la niñez, la niñez tardía y la adolescencia. También es interesante cómo Rousseau percibía a los niños:

En el siglo XVIII, una teoría nueva de la infancia fue introducida por el filósofo francés de la Ilustración, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Los niños [...] eran salvajes nobles, dotados naturalmente con un sentido de lo correcto y de lo incorrecto, y con un plan para un crecimiento sano y ordenado [...]. Creyó que el sentido moral interior de los niños y las maneras únicas de pensar y sentir sólo serían dañados por la preparación adulta. Su filosofía estaba centrada [...] en cuatro etapas de desarrollo: infancia, niñez, niñez tardía y adolescencia (Bórquez, 2005: 13).

Existen -para exponer un ejemplo de la crianza de la época- pinturas donde se muestra la forma en que los padres (o las autoridades correspondientes) educaban y corregían a los niños. Michel Foucault (2003) exhibe una serie de pinturas de cómo reprendían a los niños. La primera lámina, a través del enderezamiento forzado de un árbol sujetándolo a un tronco,

en el ser humano; en cambio, existen otros especialistas que opinan que en la *cultura* reside la explicación a nuestro comportamiento. Yo pienso que los dos elementos son necesarios para comprender al individuo. Sea como sea, no hay duda que el pensamiento de Hobbes, Locke y Rousseau, marcó determinadamente las teorías sobre el estudio del “hombre” en el mundo occidental, impactando también en el campo de los estudios de la cultura y la educación.

explica la *ortopedia* para prevenir y corregir deformidades corporales en los niños. Una imagen que nos sirve como punto de partida para entender la educación de la época:



Ilustración 5. "N. Andry. *La ortopedia o el arte de prevenir y de corregir en los niños las deformidades corporales*". Fuente: Foucault, 2003: 305.

La *ortopedia*, concepto originalmente extraído del campo de la medicina, se utiliza como metáfora para explicar la forma en que se modificaba la conducta de los niños: así como se endereza al árbol, habría que moldear y enderezar la conducta del niño. El siguiente fragmento es parte explicativa de una lámina que muestra la *ortopedia* para corregir a niños catalogados rebeldes o perezosos. Debajo de ésta se muestra una máquina celerífera, que ayudaba especialmente a los padres de familia a educar a sus hijos:

"Se avisa a los Padres y Madres, Tíos, Tías, Tutores, Tutoras, Maestros y Maestras de Internados y a todas las personas en general que tengan Niños perezosos, golosos, rebeldes, revoltosos, insolentes, pendencieros, acusones, charlatanes, irreligiosos, o con cualquier otro defecto, que el señor Croquemitaine... y la señora Briquabrac acaban de instalar... en París una máquina semejante a la representada en este grabado, y que reciben... a todos los niños malos que necesitan ser castigados... Lo barato del castigo aplicado por la Máquina de vapor y los efectos sorprendentes que produce animarán a los padres a servirse de ella siempre que la mala conducta de sus hijos así lo exija. También tenemos internado para los niños incorregibles, a quienes alimentamos con Pan y Agua" (*Ídem*)

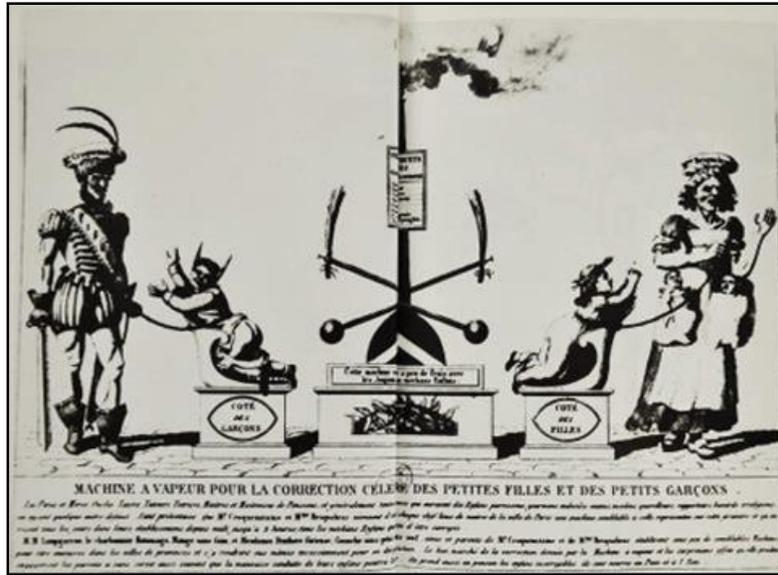


Ilustración 6. Máquina de vapor para la corrección celerífera de las niñas y de los niños. Fuente: Foucault, 2003: 304.

Una última lámina muestra la *ortopedia* en el campo de la pedagogía y la escuela, principalmente para modificar ciertos hábitos en el ejercicio de la escritura y corregir la postura. Aún hoy en día podemos encontrar en nuestro sistema educativo este tipo de *ortopedia*, donde se les enseña a los niños a sentarse “correctamente” y a comportarse de cierto modo. La lámina muestra un control sobre los cuerpos de los alumnos:

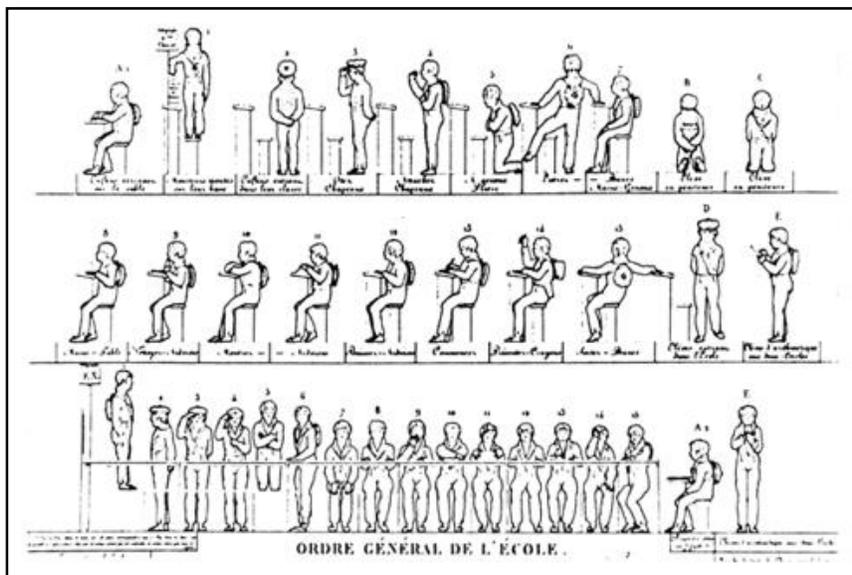


Ilustración 7. Litografía de Hippo-lite Lecomte, 1818. Fuente: Foucault, 2003: 295.

Posteriormente aparecerían las ideas evolutivas de Darwin que: "... inspiraron teorías maduras y los primeros intentos de estudiar al niño directamente" (Bórquez, 2005). Con la aparición de las primeras teorías evolucionistas (Darwin, Spencer, etc.) se establecía un estrecho paralelismo entre las sociedades humanas y los organismos biológicos, tanto en la forma en la que habían evolucionado, como en la que se comportaban, ya que estaban sujetos a las leyes de la naturaleza: "... se trataba de algo más que una metáfora: se creía que las leyes de la biología podían aplicarse tanto a los agregados de células como a los agregados de individuos" (A. Cortez, M. Uribe, M. Uribe y V. Puga, 2004: 350). Pero la construcción de las teorías del niño no empezó sino hasta finales del siglo XIX y principios del XX, cuando la investigación científica tomó un carácter más sistemático, convirtiendo los temas relacionados con la niñez en una disciplina legítima que continúa con seguidores hoy en día:

La investigación sistemática sobre los niños no empezó hasta finales del siglo XIX y principios del XX. Gradualmente, llevó a la construcción de teorías del desarrollo del niño [...] el área del desarrollo del niño se convirtió en una disciplina legítima. Se fundaron sociedades especializadas, y se crearon revistas de investigación. Mientras se incrementaba el interés por el desarrollo del niño, surgía una variedad de teorías en la mitad del siglo, cada una de las cuales continúa teniendo seguidores hoy en día (Bórquez, 2005: 10, 18).

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX (1887-1902), la sociología clásica de Durkheim estaba en *boga*, y contenía una vieja concepción de niñez, donde se pensaba a los niños como seres receptores-pasivos de la normatividad de los adultos y sin capacidad para la vida social: "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social [...]" (Durkheim, 1996: 49). Igualmente, Durkheim menciona que la infancia es un fenómeno pre-social: "Un terreno casi virgen donde se debe construir partiendo de la nada y poner en ese lugar una vida moral y social" (Durkheim en Pavez Soto, 2012: 84). En esta última época todavía hay un claro desconocimiento sobre la actividad re-creativa de los niños. Aún no se les mira como actores que influyen en su medio ambiente, sino sólo como seres pasivos y receptores de la educación y conocimientos de los adultos. A pesar de los avances científicos, esta idea prevalece en el imaginario social de nuestra época y en los modelos pedagógicos de las escuelas.¹⁴

¹⁴ Para ahondar en el tema de la educación, podemos mencionar a Paulo Freire (1999) y su concepto de *educación bancaria*, en el cual hace una crítica explicando cómo el sistema educativo "deposita" el

A mediados del siglo XX, llegarían dos antropólogas norteamericanas, Ruth Benedict y Margaret Mead, introduciendo en el campo de la antropología los estudios sobre la infancia y la adolescencia, resaltando el papel de la cultura. Se formaría entonces la escuela de *cultura y personalidad*. Especialmente Mead (1993) desarrolló un estudio acerca de la infancia y la adolescencia en Samoa, Australia, remarcando la capacidad de los adolescentes de participar en la vida y estructura sociales:

Margaret Mead fue pionera en el estudio etnográfico de los niños e inició la investigación sobre el papel de la cultura en el desarrollo infantil. Aunque tenía un enorme interés por la transmisión cultural, Mead no veía a los niños exclusivamente en términos del mundo adulto, como si fuesen sujetos pasivos del proceso de socialización (Barfield, 2000: 378).

Igualmente, Mead polemizó en torno a las teorías de la adolescencia ampliamente difundidas en la época de la preguerra en Estados Unidos, las cuales mencionaban que esta “etapa” de la vida se caracterizaba por estados de ánimo en los cuales prevalecían el idealismo y la rebeldía; pero ignoraban que en realidad, estos estados de ánimo no provienen de la propia naturaleza de los jóvenes. Por el contrario, bajo condiciones sociales y culturales diferentes, la adolescencia presenta un comportamiento distinto:

La adolescencia era caracterizada como el lapso en el cual florecía el idealismo y se fortalecía la rebelión contra las autoridades, periodo en que las dificultades y antagonismos eran absolutamente inevitables. Los psicólogos... observaron la conducta de los adolescentes en nuestra sociedad, anotaron los omnipresentes y obvios síntomas de desasosiego y los proclamaron característicos de ese periodo... Éste, decían los teóricos, es un periodo difícil... Tal punto de vista... adquirió basta popularidad, influyó sobre nuestro sistema educativo... (Mead, 1993: 24).

Mead llegó a un resultado innovador, el cual mencionaba que los rasgos psicológicos contrastantes que en nuestra sociedad atribuimos al “temperamento” femenino y al masculino no constituyen el producto fatal de un determinismo biológico, sino que derivan de una particular estructura cultural. Concluye en sus reflexiones que: “... aspectos de la conducta que estábamos habituados a considerar como complementos invariables de la naturaleza

conocimiento en los niños como si éstos fueran recipientes, vistos como seres receptivos y pasivos. Además este término se refiere a cómo la educación formal está dirigida a crear sujetos al servicio del sistema capitalista. Por el contrario, Freire afirma que los niños no son seres pasivos en el proceso de aprendizaje, sino que son actores que posibilitan la transmisión del conocimiento. De esta manera, el conocimiento no es “monopolizado” por los maestros, por lo que los niños juegan el papel más importante. Esta nueva concepción del alumno como sujeto activo nos acerca más al ideal que Paulo Freire tenía en mente al momento de construir su nueva pedagogía.

humana, aparecieron uno a uno como meros resultados de la civilización” (*Ibidem*: 25). Esta nueva concepción de la condición del ser humano, tomando en cuenta su participación en la cultura, y del papel que ésta juega en la vida de los individuos, ayudó a mirar de forma diferente a los niños y a las niñas. Pero no fue sino hasta la década de 1960 cuando se comienza a considerar seriamente a la niñez en las investigaciones antropológicas:

A pesar de estos primeros acercamientos antropológicos al tema de la niñez, fue hasta ya entrada la década de los sesenta cuando la infancia apareció como una cuestión importante en la antropología en términos de investigación [...]. Cabe mencionar que estas investigaciones no necesariamente ofrecían una definición del concepto de infancia o niñez, pero la atención ya estaba puesta en este sector de la población en diferentes sociedades y culturas. Podemos decir que para que la infancia pudiera aparecer como tema de investigación en la ciencia antropológica, la psicología tuvo una influencia importante como disciplina de apoyo (Quecha Reyna, 2014: 219).

En la década de 1980 algunos elementos de la psicología de Sigmund Freud, Erik Erikson y Jean Piaget, son reincorporados en el campo de la sociología, conformándose así la *sociología de la infancia*. Básicamente se define como: “un campo de estudios emergente que plantea nuevas miradas sobre la infancia como construcción social, y las niñas y los niños en tanto sujetos de derechos y actores sociales con capacidad de agencia y participación” (Pavez Soto, 2012: 98, 99). Así, un punto esencial de esta sociología se refiere a la *capacidad de agencia* de los niños:

Se pretende recalcar que los niños no son meramente organismos respondientes ni receptores pasivos de los contenidos normativos, sino que participan activamente de su sociedad y tienen cierta autonomía durante el propio proceso de desarrollo, que nunca es negado ni dejado de lado en tanto se reconoce el andamiaje biológico y psicosocial de la infancia (Qvortrup en Quechua Reyna, 2014: 221).

Se comienza a considerar seriamente el concepto de *capacidad de agencia*, transformando radicalmente la forma en que se representaba a los niños y a las niñas en las investigaciones. Pero, ¿qué significa exactamente *capacidad de agencia*? ¿Qué relevancia tiene este tipo de reflexión para nuestro campo de estudio, en este caso para la antropología y para las *OSEA*? ¿Por qué es indispensable reconocer en los niños una *capacidad de agencia*?

2.2 La capacidad de agencia

Para tener una noción clara primero definamos por partes el concepto de *capacidad de agencia*. La palabra *capacidad* se refiere al conjunto de recursos, aptitudes y actitudes, que tiene una persona para realizar una tarea determinada (Definición ABC, 2015). También podría definirse como: “Oportunidad, lugar o medio para ejecutar algo”. “Capacidad de obrar: aptitud para ejercer personalmente un derecho y el cumplimiento de una obligación” (RAE, 2015). Entendemos mejor este concepto con su contrario *incapaz*; por ejemplo, el ser humano no puede volar, a menos que se ayude de un avión o algún artefacto que lo impulse hacia arriba y lo haga permanecer en el aire. Por lo tanto, todos los seres humanos son *incapaces* de volar por sí mismos, ya que no tienen las cualidades y las aptitudes biológicas para hacerlo. Ahora bien, cuando decimos *capaz*, nos referimos al hecho de poder realizar dicha actividad. Entonces, si una persona pudiera volar, sería *capaz* de volar, porque posee los recursos físicos y las aptitudes biológicas para hacerlo. En el caso del ser humano, nunca será capaz de volar por sí mismo.

En segundo lugar, la palabra *agencia* se refiere a la acción de una persona en un momento determinado. El concepto de *agencia* humana es la capacidad de *hacer algo*: “... tiene que ver con eventos que el individuo lleva a cabo, de manera que lo que pasó no hubiera sucedido si el individuo no hubiera intervenido” (Schuster, 1993: 100). Por tanto, estamos situados no en el terreno de la intención, sino de la *acción*: “... se debe separar lo que “hace” el agente de lo que “tiene intención” de hacer. La *agencia* se refiere al hacer” (*Ídem*). Giddens ve a la *agencia* como un proceso continuo. De esta manera, podemos entender el concepto de *capacidad de agencia*, el cual significa, según Gabriela Salazar (2013), la capacidad del individuo que le otorga: “... la libertad de actuar, reflexionar y de provocar cambios en su entorno físico y social [...]. El individuo, sujeto, agente o actor social efectúa una acción social... de manera libre, activa y reflexiva” (Salazar, 2013: 122).

Todos los seres humanos, independientemente de la edad o del sexo, de la cultura o la religión, pueden generar una acción en el mundo, en un tiempo y lugar específicos. Este actuar y esta acción tienen un impacto sobre la vida y la estructura social, cualquiera sea el lugar donde se ocasiona, lo que origina una transformación en el contexto social y cultural. Los niños, vistos como sujetos o actores con *capacidad de agencia*, tienen la disposición y

las aptitudes sociales para obrar en su entorno físico, familiar y social, participando de esta manera en el mundo, produciendo cambios importantes y transformando su entorno cultural. Como resultado, los niños son: "... agentes humanos reflexivos que a través de prácticas sociales rutinizadas en el espacio y el tiempo, reproducen con su acción cotidiana una estructura que no les es externa, sino interna, ya que es generada por su propia actividad" (Salazar, 2013: 123). Esta concepción reconoce a los niños una capacidad social muy importante para participar en el mundo, escenario que no era admitido en el pasado. Probablemente, la teoría más acertada para abordar el tema de la *capacidad de agencia* sea la del constructivismo, y dentro de ésta, la herramienta teórica del actor-agente:

Hoy por hoy, el constructivismo en sociología es probablemente el paradigma dominante, o al menos el principal. Ante la superación del funcionalismo y los límites de la teoría actual sobre el conflicto, el constructivismo surge como un modelo teórico de explicación de la realidad que permite combinar la perspectiva macro/estructural, con la perspectiva individual y el conflicto en la realidad social. Y, dentro del constructivismo, la teoría del actor-agente es probablemente una de las herramientas principales (Sequeiros Bruna, 2014).

Desde dicha perspectiva, cualquier persona es capaz o no de realizar una acción, y esta acción repercute en el mundo produciendo una "diferencia" en la sociedad, ocasionando también cambios y transformando la realidad cotidiana:

El agente tiene la capacidad de intervenir en el mundo, o también, abstenerse de intervenir. Esta capacidad de intervención significa que el agente es capaz de producir una "diferencia" en su entorno a partir de su acción, por lo que su acción tiene una cualidad transformadora de la realidad [...]. El actor es el sujeto que transforma tanto su entorno físico como social a través de su acción, por eso para Touraine el sujeto es movimiento social (Salazar, 2013: 126-129).

Se puede entender mejor esta teoría con el siguiente ejemplo: supongamos que tenemos una computadora y podemos manejarla a nuestra voluntad (siempre y cuando sepamos bien lo que hacemos). La computadora por sí misma no puede trabajar a menos que la persona que la controla le dicte órdenes a través de comandos o mecanismos similares. En este caso la computadora no posee *capacidad de agencia*, porque no actúa por sí misma. Le falta un elemento para que tenga *capacidad de agencia*, esto es, la *voluntad*: "... el concepto de voluntad es indispensable para la aparición del sujeto" (*Ibidem*: 129).

... la *capacidad de agencia* depende de un elemento central [...]: la voluntad. Para tener *capacidad de agencia* de verdad es necesario tener algún tipo de voluntad y deseo de actuar,

en un sentido u otro. Las personas, las instituciones, los grupos sociales, los movimientos sociales... todos ellos son actores con *capacidad de agencia* porque tienen voluntad, planifican y actúan con independencia, por sí mismos, dentro del margen de sus opciones. Las leyes, los ordenadores, la información en sí misma... todos ellos no son agentes en la medida en que, por sí mismos, no hacen nada (Sequeiros Bruna, 2014).

Otro componente que nos ayuda entender la *capacidad de agencia* de los individuos es el concepto de *libertad*, el cual es indispensable para pensar al sujeto-agente en la actualidad. A lo largo de todo el siglo XX aparecieron teorías filosóficas que comenzaron a dar importancia al papel de la *libertad* en el ser humano.¹⁵ Ésta es un pilar fundamental para pensar al individuo del siglo XXI:

Cada vez resurge la persona libre, que controla sus actos y su situación, y que concibe su conducta como componente de su historia personal de vida y se concibe a sí mismo como actor. El sujeto [...] como actor, modifica las condiciones de su ambiente físico, cultural o de dominación, como una parte intrínseca de su libertad [...]. El sujeto humano, visto como libertad y como productor de su propia vida, que sin ser ajeno a su situación social, se rebela contra cualquier orden trascendente, así sea el gobierno de la razón... (Salazar, 2013: 123).

La *libertad* es un componente imprescindible para concebir a la niñez en el siglo XXI, ya que a través de ella construyen y re-construyen la realidad, a la vez que permite su transformación. Cabe aclarar que sólo el ser humano es consciente de su *libertad*. Si bien la *capacidad de agencia*, la *voluntad* y la *libertad* son elementos intrínsecos en el ser humano, y sumamente importantes para comprender plenamente la participación de los sujetos en el mundo, existe otro factor que influye en esta situación, y sería necesario tomarlo en cuenta: el *conflicto*, ya que es “una parte “normal”, más que “anormal”, del progreso social” (Velsen, 1967: 1). Está presente en todas las relaciones humanas, cualquiera que sea el lugar donde las personas se desenvuelven. Es un elemento indispensable para comprender la dinámica y el contexto social, y un componente intrínseco de la vida humana. Igualmente: “... el conflicto y la superación del conflicto (fisión y fusión) son los dos aspectos del mismo proceso social y están presentes en todas las relaciones sociales” (Gluckman, 2003: 24). Más aún:

... actualmente la mayoría de los académicos rechazan la idea de una voluntad colectiva armoniosa, característica de algunas teorías de la democracia del pasado, y reconocen

¹⁵ Por mencionar algunos filósofos que retoman en sus reflexiones el tema de la libertad y la voluntad, están Martin Heidegger y Jean-Paul Sartre (que reemprenden la filosofía existencialista de Kierkegaard). Un poco anterior a ellos podemos mencionar a Nietzsche, con su concepto de “Voluntad de poder”. En el terreno del psicoanálisis está Erich Fromm.

la existencia de antagonismos y conflictos. Reconociendo la alta diversidad que (cada vez más) caracteriza a las sociedades modernas (Hilbink, 2014: 33).

Así, en las dinámicas sociales que los niños generan, y que se generan en torno a ellos, tanto el *conflicto* como su superación siempre están presentes. Por tanto, concebir a los niños con la capacidad de provocar conflictos en los sistemas sociales, nos permite valorar de forma más compleja su participación en el mundo y hace que vislumbremos los procesos que viven en su comunidad.

Finalmente, para completar el cuadro de análisis cuando tratamos el tema de la *capacidad de agencia*, específicamente en los niños y jóvenes, está el *capital cultural*, un concepto acuñado por Pierre Bourdieu (1987), que significa, básicamente, un conjunto de competencias producidas por la familia, la escuela y la sociedad; es decir, el éxito o el fracaso escolar no son el resultado de las aptitudes naturales, como lo refieren las teorías de *capital humano*, sino que depende, sobre todo, de factores sociales, como lo es el *capital cultural* (Bourdieu, 1987).

Según Bourdieu, este *capital cultural* existe bajo tres formas: el *estado incorporado*, que tiene que ver con el organismo, o sea, al trabajo realizado sobre el cuerpo; el *estado objetivado*, que son los bienes culturales, como cuadros o libros; y finalmente el *estado institucionalizado*, que se refiere a los certificados que la escuela (o cualquier institución) otorga como reconocimiento del desarrollo de un conjunto de habilidades escolares. De esta manera: “El capital cultural se observa en los bienes materiales de tipo cultural con que los estudiantes cuentan, y a los que puede recurrir para su uso en el espacio escolar” (Colorado Carvajal, 2008).

Por otro lado, un elemento histórico indispensable para comprender el desarrollo conceptual que marcó de manera determinante el rumbo de la niñez y sus formas de representarla en el mundo contemporáneo, es el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos, lo que significa al mismo tiempo un avance teórico de la niñez en las ciencias sociales:

El hecho de que los infantes sean reconocidos como sujetos de derechos particulares contribuyó a su visibilización social, principalmente en el plano político internacional a propósito de los debates sobre los problemas que les aquejan. Sin embargo, parte de esa visibilidad también se presentó en las ciencias sociales, hecho sumamente significativo

en tanto las ciencias sociales en su desarrollo conceptual y metodológico, se han caracterizado por ser esencialmente adultocéntricas (Quecha Reyna, 2014: 217).

Es importante hacer mención de este suceso, que impactó de manera considerable la vida individual, familiar, social y cultural de la niñez, ya que en la antigüedad no estaba vinculada con los derechos humanos, ni tampoco con ningún tipo de obligaciones, como actualmente se reconoce. A continuación muestro un breve panorama histórico en torno a los debates internacionales de los derechos de los niños, para después finalizar con el caso de México.

2.3 Los niños como sujetos de derechos

Respecto a los derechos humanos, Antonio Pérez Luño los define como: "... un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional" (Pérez Luño en Fernández Castro, 2015: 9). Parece adecuado retomar esta definición de los derechos humanos porque rescata elementos centrales -como lo son la dignidad, la libertad y la igualdad humanas- para comprender la vida social en general. Se vuelve indispensable reconocer estos elementos en todos los individuos sobre la tierra, incluidos los niños y las niñas, ya que todos los poseemos inherentemente:

Los derechos humanos son aquellos inherentes al ser humano. Todo ser humano, por el mero hecho de serlo, posee sus derechos, sin ningún tipo de discriminación. Aún más: los derechos humanos son inalienables, lo cual significa que nadie puede "otorgar" o "quitar" esos derechos y que son igualitariamente aplicables a todo el mundo (*EDIEC Enforced Disappearances Information Exchange Center*).

Los derechos humanos también pueden definirse como: "... un conjunto de derechos individuales y colectivos que han sido promovidos y protegidos formalmente por el derecho nacional e internacional desde la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en 1948." (Landman en Ansolabehere, K.; Valdés Ugalde, D. & Vázquez, D., 2015: 11). Además: "Dadas las características de los derechos humanos contemporáneos, posteriores a la Declaración Universal, éstos son fundamentalmente un fenómeno transnacional que permea los ámbitos nacionales" (*Ídem*).

La historia nos ha enseñado que los derechos humanos no existían en la antigüedad, ya que como tal éste es un término construido histórica y jurídicamente. Desde su comienzo, con el llamado Cilindro de Ciro (ya que dicho documento tenía forma de cilindro) creado por Ciro el grande 500 años antes de cristo, se comienza a gestar lo que ahora son los derechos humanos. Esta idea se extendió de Grecia a la India y después a Roma. Posteriormente Francia e Inglaterra desarrollaron más este concepto, luego toda Europa, hasta llegar a nuestros días. Con todo, concebir a los niños como portadores de derechos y obligaciones era inimaginable en el pasado. No siempre se habían considerado seriamente este tipo de cuestiones, sino hasta la década de los veinte del siglo antepasado (siglo XIX), cuando apenas se comenzaba a considerarlos en el plano jurídico:

En la antigüedad nadie pensaba en ofrecer protección especial a los niños. En la Edad Media, los niños eran considerados “adultos pequeños”. A mediados del siglo XIX, surgió en Francia la idea de ofrecer protección especial para los niños; esto permitió el desarrollo progresivo de los derechos de los menores. A partir del año 1841, las leyes comenzaron a proteger a los niños en su lugar de trabajo y en 1881, las leyes francesas garantizaron el derecho de los niños a una educación (Humanium.org).¹⁶

La presencia de los niños en el entorno jurídico es producto de un largo proceso histórico. Podemos decir que la primera declaración de carácter sistemático en la que se reconocen plenamente los derechos de los niños y las niñas fue la *Declaración de los Derechos del Niño*, en Ginebra, el 26 de diciembre de 1924, a partir de la cual se hacen visibles en el plano jurídico internacional y, sobre todo, en el terreno de las ciencias sociales. La declaración contiene cinco únicos artículos:

Primero: El niño debe ser puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista material y espiritual. Segundo: El niño hambriento debe ser alimentado, el niño enfermo debe ser atendido, el niño deficiente debe ser ayudado, el niño desadaptado debe ser radicado, el huérfano y el abandonado deben ser recogidos y ayudados. Tercero: El niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad. Cuarto: El niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida y debe ser protegido de cualquier explotación. Quinto: El niño debe ser educado inculcándose el sentido del deber que tiene de poner sus mejores cualidades al servicio del prójimo (*Derechos Del Niño. Los derechos del futuro*).

¹⁶ “Historia de los Derechos del Niño. Perspectiva histórica de la evolución de los Derechos del Niño”. Humanium. Juntos por los derechos del niño. Consultado el 05 de marzo de 2016. <http://www.humanium.org/es/historia/> Humanium es una ONG internacional de apadrinamiento de niños comprometida a acabar con las violaciones de los Derechos del Niño en el mundo.

A pesar de que sigue mirando al niño en términos pasivos, la *Declaración de los Derechos del Niño* de 1924, es sin duda un referente ineludible y uno de los textos más significativos del siglo XX, debido a que a través de ella se edificó un paradigma distinto acerca de cómo mirar y entender a la niñez. Es difícil, aún hoy en día, medir los efectos provocados por este suceso, sobre todo en el plano jurídico internacional y de derechos humanos:

Podemos decir que la situación del niño, en términos generales, comenzó a experimentar cambios más profundos en su conceptualización a partir de 1924, cuando la Liga de las Naciones proclamó la primera Declaración de los Derechos del Niño. Este hecho sienta un precedente importante, dado que comienza a emerger una preocupación de los diferentes gobiernos hacia su población infantil (Quecha Reyna, 2014: 216).

Posteriormente, en 1946 se creó el *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*, mejor conocido como *UNICEF*, con el objetivo de: "... afrontar las graves consecuencias que dejó la Segunda Guerra Mundial en los niños de Europa, y cuya principal finalidad es promover la protección de los derechos de los niños" (*Sistema de las Naciones Unidas en Chile*). Actualmente: "UNICEF es el principal organismo humanitario y de desarrollo dedicado a la promoción y defensa de los derechos de todos los niños del mundo" (Página oficial de *UNICEF*). Sin embargo, es hasta 1953 cuando la *UNICEF* adquiere el estatus de organismo permanente en la *Organización de las Naciones Unidas (ONU)*. Dos años más tarde se proclama la *Segunda Declaración de los Derechos del Niño*.

En el año de 1948, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* expresa las garantías que deben tener todos los seres humanos. Así, el artículo primero menciona: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos [...]" (*Organización de Naciones Unidas*). Esto quiere decir que todos, incluidos los niños, poseen dignidad y derechos. En el artículo segundo se declara que: "Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica" (*Organización de Naciones Unidas*),¹⁷ lo que nos hace entender que la niñez también tiene derecho a una personalidad jurídica. A pesar de la importancia de esta declaración en el plano de los derechos humanos, no se profundiza verdaderamente en las principales problemáticas de los niños, hecho que es comprensible dado que no es un documento dirigido exclusivamente a la infancia. Sin embargo, representa un avance importante en el ámbito jurídico internacional, ya que fue creada después de la

¹⁷ En esta declaración, el artículo 25, apartado 2, habla sobre la protección social de los niños en el matrimonio, y el artículo 26, apartado 3, acerca de la educación de los hijos.

Segunda Guerra Mundial, un momento histórico en el cual se requería implementar acciones para defender las garantías individuales.

Posteriormente, en el año de 1959, la *Asamblea General de las Naciones Unidas* aprueba la *Declaración de los Derechos del Niño*, la cual en diez principios básicos abarca aspectos relacionados con la igualdad y la protección, así como el derecho a la educación, a la alimentación, a la comprensión y al amor. Sin duda alguna, aspectos que deben tomarse en cuenta para el desarrollo sano de la niñez.

Finalmente, el 20 de noviembre de 1989, la *Asamblea General de las Naciones Unidas* aprueba la *Convención sobre los Derechos del Niño*, la cual expresa los derechos de las niñas y niños a lo largo de 54 artículos. Dicha convención representa el esfuerzo más reciente de lucha por los derechos de la infancia. Hasta ahora la han firmado 190 de 192 estados, incluidos México. A diferencia de las convenciones anteriores, ésta de 1989 es la primera en reconocer a los niños y a las niñas como sujetos de derechos, un acontecimiento sumamente importante en el plano jurídico internacional. También es la primera en tener una definición acerca del niño: “Para los efectos de la presente convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (*Convención sobre los Derechos del Niño* de 1989).

Pero, ¿qué significa reconocer al niño como sujeto de derechos? Como mencionan Néstor López y Vanesa D’Alessandre (2015): “... este suceso implica un nuevo modo de relacionamiento entre Estado e infancia basado en la protección de sus derechos, lo que supone instalar a la infancia en el centro de los debates sobre ciudadanía” (López & D’Alessandre, 2015: 20). Lo anterior significa que el Estado debería estar presente en todos los ámbitos alrededor de los cuales gira la vida de los niños. Reconocer a los niños como sujetos de derechos también supone desmontar el *adultocentrismo*, un término que es: “... uno de los soportes fundamentales de un orden social que jerarquiza los vínculos entre mujeres y varones, y entre generaciones” (*Ídem*).

En la práctica implica transformar a los niños en sujetos de políticas, por lo que son en el presente, no sólo por lo que pueden llegar a ser en el futuro. Por tanto, es importante: “... colocar a la infancia como parte de la estructura social, y no solamente como un periodo

etario¹⁸ cuya única finalidad es preparar a los infantes para su vida adulta” (Quechua Reyna, 2014: 222).

Como puede apreciarse, el papel del Estado se vuelve fundamental para garantizar la protección de los derechos de los niños: “La proliferación de tratados internacionales... han sentado las bases para que la realización de los derechos humanos se posicione como uno de los principales objetivos de los Estados” (Página oficial de *Flacso México*).¹⁹ Desafortunadamente el Estado no siempre cumple con el papel de proteger a la ciudadanía, incluso en ocasiones es el mismo Estado quien viola los derechos de los niños. Precisamente la violación de los derechos humanos es una constante en la actualidad, por lo que debería constituir un tema central de debate. Esta es una razón por la cual deben tomarse medidas al respecto:

... vivimos inmersos en una cultura que transgrede los derechos humanos de manera sistemática, no sólo en el plano individual, sino también, y de manera muy acusada, en el estructural e institucional, a veces con el silencio —¿cómplice?— e incluso con la colaboración necesaria de los organismos nacionales, regionales e internacionales encargados de velar por su cumplimiento, la mayoría de las veces para proteger los intereses del Imperio y de las empresas multinacionales bajo el paraguas de la globalización neoliberal. Pareciera que los derechos humanos fueran todavía la asignatura pendiente o, en palabras de José Saramago, la utopía del siglo XXI (Tamayo, 2009: 538, 539).

El derecho a la educación, como cualquier otro derecho, es de gran importancia para las sociedades, tanto para su desarrollo económico y social, como para el bienestar de todos sus habitantes. Desgraciadamente no todos los niños en el mundo tienen esa posibilidad: “El derecho a la educación... fundamental (para) todos los seres humanos que les permite adquirir conocimientos y de vital importancia para el desarrollo económico, social y cultural de todas las sociedades... continúa siendo inaccesible para miles de niños del mundo” (Humanium.org).²⁰

¹⁸ La palabra *etario* quiere decir: “Pertenciente o relativo a la edad de una persona” (RAE, 2016).

¹⁹ “Maestría en derechos humanos y democracia”. Flacso México. Consultado el 14 de abril de 2016. http://www.flacso.edu.mx/posgrados/programas_distancia/mdhyd. Ahora bien, en relación al deber que tiene el Estado con respecto al derecho a la educación, la *Ley General de Educación*, artículo 3, menciona: “El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior” (*Ley General de Educación*).

²⁰ “El derecho a la educación”. Humanium. Juntos por los derechos del niño. Consultado el 06 de abril de 2016. <http://www.humanium.org/es/derecho-educacion/>

En México, la violencia es un factor que aqueja especialmente a los niños, particularmente en el ámbito escolar, pero no sólo como parte de lo que actualmente llaman *Bulliyng*, sino sobre todo, como parte de una violencia estructural e institucional que se manifiesta dentro de su contexto familiar, social y cultural. Así, de acuerdo con la *UNICEF*:

La violencia en México es un factor determinante de la deserción escolar e incluso, una causa importante de muertes infantiles. Miles de niños, niñas y adolescentes en México, crecen en un contexto de violencia cotidiana que deja secuelas profundas e incluso termina cada año con la vida de centenares de ellos. Gran parte de esta violencia, que incluye violencia física, sexual, psicológica, discriminación y abandono, permanece oculta y en ocasiones, es aprobada socialmente (*UNICEF México*).²¹

Respecto a la violencia, ésta puede ser definida como: "... el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones... Es un problema de salud pública fundamental y creciente" (*Extracto del Informe Nacional sobre Violencia y Salud*, 2006: 5). Algunos autores definen a la violencia como: "... el uso de una fuerza abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo lo que no quiere consentir libremente" (Domeneach en Cisneros, 2014: 26). Además, la violencia tiene un sentido multidimensional, ya que se puede hablar de: "... violencia estructural, simbólica, política y física" (Tisoc, 2014: 34), por lo que dichas *violencias* cruzan la vida de los niños en el mundo entero.

Como parte de una dinámica global, los derechos humanos de miles de niños son violentados diariamente, hecho sumamente grave para el desarrollo sano de la infancia; por ejemplo, "en el mundo existen 275 millones de niños que son maltratados con golpes, insultos, humillaciones y abandonos" (*Forbes México*, 2013). De igual manera, más de 800 millones de personas pasan hambre todos los días, de ellos 300 millones son niños; cada año mueren 11 millones de niños, 30 mil al día, de enfermedades que se pueden prevenir o tratar (*Organización de las Naciones Unidas*). El siguiente mapa ilustra de manera general la situación actual de los derechos del niño en el mundo. Cada color representa una situación diferente con respecto a la violación o al disfrute de derechos humanos:

²¹ "Violencia y maltrato". UNICEF México. Consultado el 24 de marzo de 2016. http://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion_6932.htm

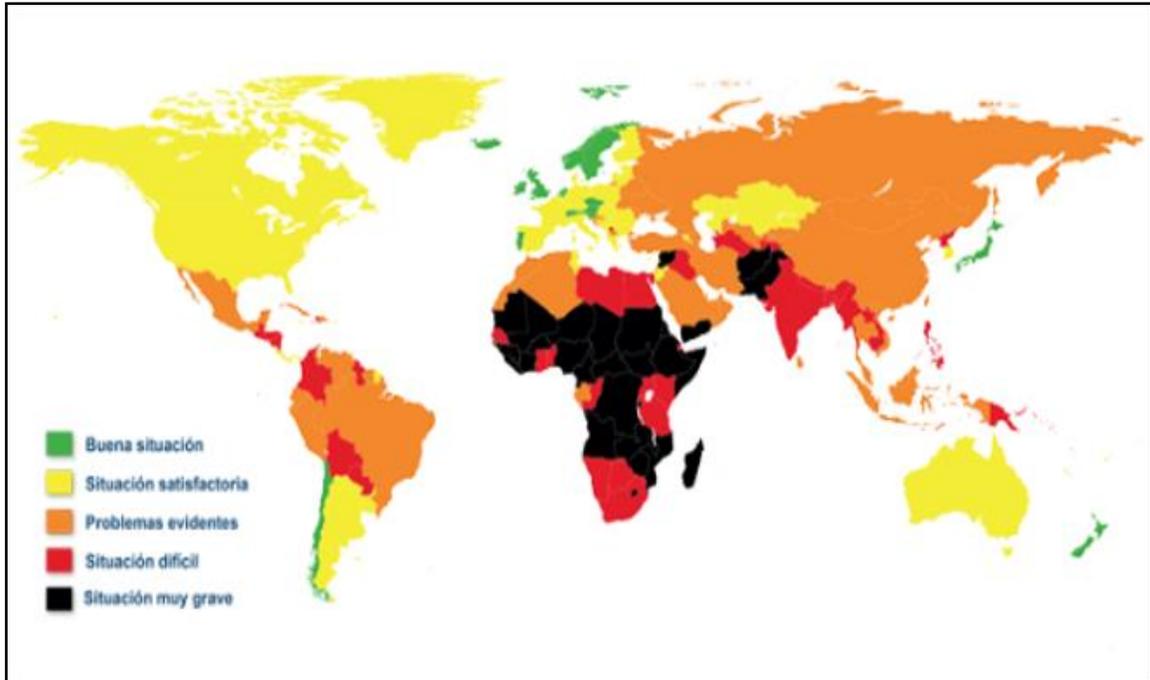


Ilustración 8. Mapa de los derechos del niño en el mundo, 2015. Fuente: Humanium.org.

La violencia, la explotación infantil, así como la trata de menores y la pederastia, además de ser formas modernas de esclavitud, dominación y un fenómeno delictivo grave, constituyen una violación de los derechos humanos que debe prevenirse, investigarse, sancionarse y repararse dentro del marco normativo nacional e internacional del cual México es competente. Por lo que estas nuevas formas de violencia “... han contribuido a la desestructuración de las modernas sociedades, que ha dado pie progresivamente al nacimiento de nuevos modos de vida, caracterizados [...] por la deshumanización y pérdida de valores humanos” (Cisneros, 2014: 27).

De acuerdo a la *Asamblea General de las Naciones Unidas*, México es un país que se ha caracterizado por un largo historial sobre violaciones a derechos humanos (*Informe del Relator Especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes*, Juan E. Méndez). Según el *Informe Nacional sobre Violencia y Salud*, dos niños con menos de 14 años mueren cada día a causa de la violencia en México. Igualmente, según la revista *Forbes México* (2013), 6 de cada 10 niños sufren maltrato infantil, el 62% de los niños y las niñas han sufrido maltrato en algún momento de su vida, 10.1% de los estudiantes han padecido agresión física en la escuela, 5.5% ha sido víctimas de violencia sexual y un 16.6%

de violencia emocional. México ocupa el sexto lugar en violencia en América Latina, ya que en los últimos 25 años murieron asesinados diariamente dos niños o adolescentes, menores de 14 años. Durante gran parte del periodo de gestión del expresidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2010), no existe una evaluación puntual sobre la cantidad de muertes de niñas y niños menores de 18 años a causa del crimen organizado, principalmente en el norte del país (Forbes México, 2013). El gobierno del presidente Enrique Peña Nieto tampoco se ha preocupado por esclarecer las cifras relacionadas con la violencia en México.

Ante este panorama de injusticia y desigualdad, surge la necesidad de crear espacios alternos en los cuales la ciudadanía participa activamente, construyendo canales de negociación con el Estado. Ejemplo de ello son las *Organizaciones No Gubernamentales (ONG)* y las *Asociaciones Civiles (A.C.)*. También se han creado diversos documentos a través de los cuales se exhorta a los gobiernos de intervenir en materia de derechos humanos de los niños. En México, tanto la *Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH)*, concretamente, a través del programa *Derechos humanos de las niñas y niños. Juega, diviértete y descubre tus derechos*, como el *Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia* (mejor conocido como *DIF Nacional*), son instancias encargadas de proteger los derechos de los niños, de promover un mejor trato, una vida digna hacia ellos y de velar por su integridad.

El papel del *DIF* es muy importante para esta investigación, ya que la *OSEA SCC*²² invita todos los viernes últimos de cada mes a psicólogas del *DIF* para que impartan talleres a los alumnos. Igualmente, en la Ciudad de México, la sede de la *OSEA Tepito*, es un edificio que el *DIF* presta durante las tardes. El *DIF Nacional* es una institución del Gobierno Federal encargada de: "... conducir las políticas públicas de asistencia social que promueven el desarrollo integral de la familia y la comunidad que combaten las causas y efectos de vulnerabilidad, en coordinación con los sistemas estatales y municipales e instituciones públicas y privadas, con el fin de generar capital social" (*DIF Nacional*). El siguiente gráfico muestra la cantidad de niños maltratados atendidos por el *DIF* en el año 2008, según cada entidad federativa. El total de niños atendidos en ese mismo año por maltrato fue de 68,417.

²² En el siguiente capítulo se abordará el tema de las *Orquestas Sinfónicas y Coros Esperanza Azteca*.

Interesa resaltar la situación de Chiapas con una cantidad de 7,636 niños, siendo así, uno de los Estados de la República Mexicana con más maltratos atendidos:

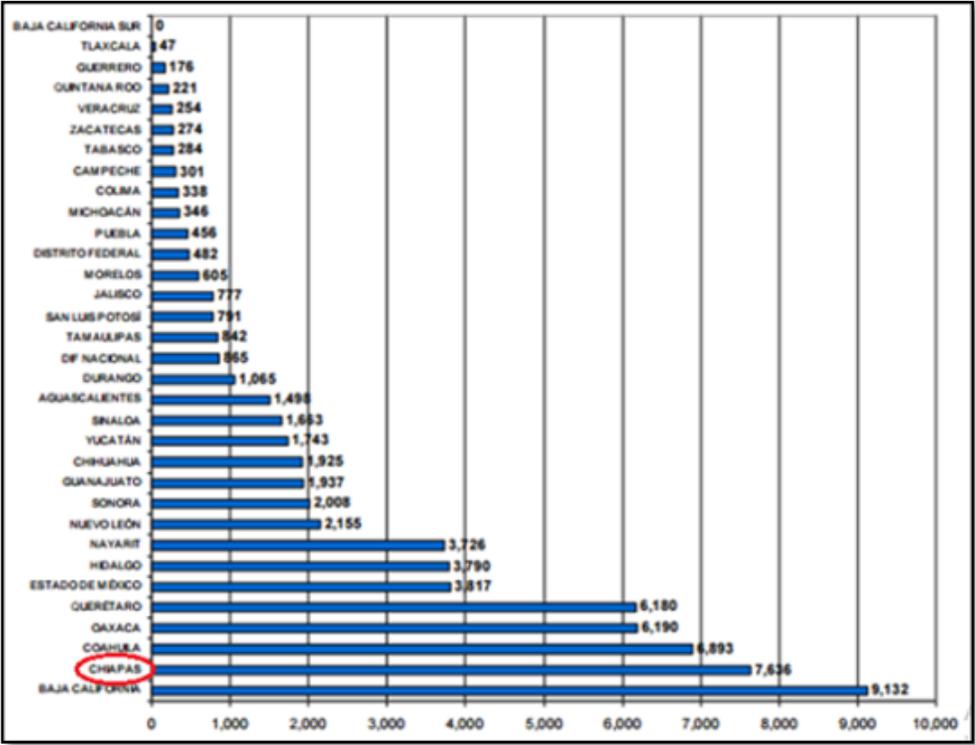


Ilustración 9. Total de niños maltratados atendidos por el DIF, según entidad federativa, 2008. Fuente: Fundación En Pantalla Contra la Violencia Infantil.

Como muestra el gráfico anterior, la situación de Chiapas en relación al maltrato de menores es verdaderamente alarmante, ocupando el segundo lugar en toda la República Mexicana; por tanto, urge tomar medidas para prevenir este tipo de circunstancias que afectan a la niñez en la actualidad. Hacer consciencia de lo que sucede a nuestro alrededor es el primer paso para solucionar este tipo de problemas sociales, pero también falta alentar a los gobiernos para promover el respeto a los derechos del niño.

Como sabemos, la violencia hacia los niños tiene fundamentos tanto históricos, estructurales, como simbólicos; dichos fundamentos se basan en la injusticia y la desigualdad. Por eso se vuelve pertinente retomar a la niñez como eje analítico desde las ciencias sociales y desde los estudios de los derechos humanos, para construir un *corpus* de estudio a partir del cual se puedan discutir y solucionar estas problemáticas contemporáneas. Así, los estudios de los derechos humanos nos ayudan no sólo a comprender, sino a respaldar y complementar

nuestro trabajo antropológico. Además, estos estudios tienen una importancia teórica fundamental para el desarrollo de la antropología, ya que: "... los derechos humanos son actualmente una herramienta conceptual y práctica para el análisis de los fenómenos sociales y, a la vez, para la protección de las personas" (Página oficial de *Flacso México*).²³

Mirar a los niños desde la perspectiva de la *capacidad de agencia*, nos hace concebirlos no como personas pasivas, que reciben desde fuera sus derechos humanos; al contrario, los niños, vistos como sujetos o actores con *capacidad de agencia*, resignifican y construyen sus derechos, sin prescindir de un agente externo quien les dote de derechos y de capacidad jurídica. Desgraciadamente en el ámbito jurídico prevalece un paradigma *adultocéntrico*, donde los niños son receptores pasivos de lo que hacen y deciden los adultos (en este caso el sistema jurídico), sin saber qué es lo que realmente necesitan.

Por ello debemos tomar en cuenta la diversidad étnica y cultural de los niños a la hora de abordar el tema de los derechos humanos. A pesar de tener la misma dignidad, no es lo mismo hablar de la niñez en la Ciudad de México que hablar de la niñez en una comunidad indígena del estado de Chiapas, ya que las condiciones y necesidades, tanto económicas como culturales, difieren en gran medida. Cabe mencionar que aún en la propia ciudad existen diferentes realidades económicas y sociales, por lo que difiere en gran medida hablar de un barrio o de una zona residencial.

Retomando el tema de las *OSEA*, el apartado que sigue tiene el objetivo de mostrar uno de los principales antecedentes en América Latina en relación a proyectos que utilizan la música como mecanismo de integración social; es decir: ¿Dónde nace la idea de un proyecto social-musical? ¿Cuál es el proyecto que inspiró a formar las *OSEA*?

²³ "Maestría en derechos humanos y democracia". Flacso México. Consultado el 14 de abril de 2016. http://www.flacso.edu.mx/posgrados/programas_distancia/mdhyd.

2.4 Venezuela: El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles

Un antecedente en América Latina donde utilizan a la música como principal mecanismo de socialización y de restauración del tejido social, lo encontramos en la década de 1970, en Venezuela, cuando se formó *El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles* (mejor conocido como *El Sistema*), perteneciente a la *Fundación Musical Simón Bolívar*. De acuerdo al documento llamado *Tocar, cantar y luchar. Programas del Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela* (2014), este megaproyecto inició en 1975 resaltando el papel de la música y su importancia en la vida de los niños y los jóvenes.²⁴ En palabras de su fundador, el maestro y músico venezolano José Antonio Abreu:

En su esencia misma, las orquestas y los coros son mucho más que estructuras artísticas. Son terrenos fértiles para el cultivo de valores, aptitudes y actitudes para el crecimiento y la superación individual, colectiva y ciudadana. Son modelos y escuelas insuperables para la vida social, en ánimo de perfección y con afán de excelencia. Porque tocar y cantar juntos significa convivir de manera entrañable y digna (*Ibídem*: 2).

Con 623.000 niños y adolescentes venezolanos, constituye uno de los proyectos sociales más importantes de América Latina. 416 Núcleos son las sedes de orquestas, coros, agrupaciones y programas educativos, 1340 módulos permiten que *El Sistema* llegue a las comunidades, escuelas y a los pueblos más alejados. Está conformado por 1210 orquestas pre-infantiles, infantiles y juveniles, 8929 profesores, maestros e instructores forman a los músicos y coristas, 372 coros infantiles y juveniles, y 15 programas atienden a comunidades indígenas. Tiene además 3344 agrupaciones dedicadas a todos los géneros musicales (*Ibídem*: 3,4).

A lo largo de estos cuarenta años, *El Sistema* ha creado diferentes programas que benefician a varios sectores de la población venezolana, entre los cuales está el *Programa de Educación Especial* (PEE), creado en 1995. Está dirigido a niños y jóvenes con capacidades diferentes, como personas sordas o con síndrome de Down, con dificultad de aprendizaje y con problemas cognitivos. (*Ibídem*: 6). Este programa creó el *Centro de Investigación e Impresión de Música Braille* para: "... alfabetizar y facilitar el trabajo musical de los niños y adultos con discapacidad visual, permitiéndoles hacer música e integrándolos a los coros".

²⁴ Para mayor información acerca de este proyecto véase el documental *Tocar y Luchar* (2006), de Alberto Arvelo.

El PEE atiende a 4,159 niños y jóvenes con diversidad funcional, trabajan 100 docentes e instructores especializados y ha desarrollado 14 programas de educación especial (*Ídem*).

En junio de 2012, la *Fundación Musical Simón Bolívar* creó el *Programa de Atención Hospitalaria* (PAH) para enseñar música a niños y jóvenes que permanecen durante largos periodos de tiempo hospitalizados: “La propuesta busca insertar a los niños y jóvenes enfermos en los núcleos orquestales y corales de *El Sistema*” (*Ibidem*: 8). El núcleo piloto de este programa es el *Hospital de Niños José Manuel de los Ríos*, en Caracas, Venezuela. Actualmente más de 500 niños y adolescentes participan en el PAH.

El *Programa de Nuevos Integrantes* (NIS), creado en diciembre del 2012, está dirigido a padres de familia y busca fomentar la música desde el periodo pre-natal, hasta los tres años de edad. A través de diferentes medios, como los conciertos que imparten para padres de familia, atraen a más niños a la música, y de esta manera reciben certificados para ingresar más adelante a las orquestas y coros de *El Sistema*. Actualmente más de 1,600 madres embarazadas, padres, bebés, niños y niñas de 1 a 3 años de edad han participado en el *Programa de Nuevos Integrantes* (*Ibidem*: 10).

El programa *Alma Llanera* busca enseñar y difundir a los niños música folclórica de Venezuela, también trata de rescatar música que no ha podido ser escrita, ya sea porque fue transmitida oralmente de generación a generación, o porque se ha perdido con el tiempo. También utilizan instrumentos originarios de Venezuela para impartir las clases de música. El programa *Alma Llanera* tiene 119 agrupaciones representativas de la diversidad musical de Venezuela, y han sido rescatadas y llevadas a partitura 40 composiciones musicales del folclor venezolano (*Ibidem*: 12).

En el 2007 fue creado el *Programa Académico Penitenciario* (PAP) con el apoyo de la *Fundación Musical Simón Bolívar* y el *Ministerio del Poder Popular para el Servicio Penitenciario*, para que las personas que cumplen una condena se integren rápidamente a la sociedad y se disminuya la violencia dentro de los centros penitenciarios. En 2014, las *Orquestas y Coros de la Red Penitenciaria* han realizado 700 conciertos, 8 penitenciarias de Venezuela cuentan con orquestas y coros y 2443 ciudadanos y ciudadanas se incorporaron a este programa (*Ibidem*: 14).

El *Programa Orquesta de Papel* (POP) fue creado en el 2005 y está dirigido a niños y niñas de 3 a 6 años para que tengan un acercamiento con la música por primera vez. A parte de usar materiales didácticos para la comprensión de la música, utilizan el canto y los instrumentos para familiarizar a los niños con el ritmo y la armonía. Anualmente 12, 000 niños y niñas son incorporados a este programa y 48 preescolares han establecido el *Programa Orquesta de Papel* (*Ibídem*: 16).

En 1982 se creó el *Programa Académico de Lutería* o *Centro Académico de Lutería* (CAL), para capacitar, a través de un proceso de especialización, a personas que desean hacer o reparar instrumentos musicales de cuerda. El programa tiene en todo el país 30 talleres de lutería y cuenta además con 130 maestros que capacitan a los jóvenes con la finalidad de reintegrarlos al mundo laboral. Hasta ahora hay 300 estudiantes becarios que se preparan en los talleres de lutería del CAL (*Ibídem*: 18).

Finalmente, el *Programa Nuevas Orquestas y Géneros Musicales*, está compuesto por diversas agrupaciones, entre ellas la *Orquesta Latino Caribeña*, la *Orquesta de Rock Sinfónico*, la *Orquesta Afro Venezolana* y la *Simón Bolívar Big Band Jazz*, todas ellas nacidas en el seno del *Conservatorio de Música Simón Bolívar*. Este programa tiene la finalidad de darles a los jóvenes un abanico de posibilidades musicales, como la música rock, el jazz, la música caribeña y popular venezolana, ritmos de herencia latina, etc. *El Conservatorio de Música Simón Bolívar* tiene 3919 estudiantes y 132 maestros (*Ibídem*: 20).

Como podemos apreciar, el *Sistema Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles* es un antecedente necesario para comprender el complejo fenómeno de las OSEA en México. Finalmente es importante mencionar que no es el propósito de esta investigación comparar un proyecto con otro, sino mostrar un panorama histórico de cómo nació en México la idea de *Esperanza Azteca* y de las OSEA. El objetivo del siguiente capítulo es describir de manera general a las OSEA, así como su composición, su visión, sus principales objetivos, su discurso y su organización. El estudio de este proyecto propiciará una reflexión que articula preocupaciones de orden social, económico y cultural.

CAPÍTULO III

EL PROYECTO ESPERANZA AZTECA

3.1 Las Orquestas Sinfónicas y Coros Esperanza Azteca

Las *OSEA* son una iniciativa de Ricardo Salinas Pliego, empresario mexicano, fundador y presidente general de *Grupo Salinas*, y están operadas por *Fundación Azteca*. El actual Presidente Ejecutivo de *Fundación Azteca* es Esteban Moctezuma Barragán, economista y político mexicano. El Director Artístico del proyecto es el violinista Julio Saldaña. El Director de Administración y Finanzas de *Fundación Azteca* es Ricardo Cerrillo Reyna, y actualmente la Coordinadora Regional de las *OSEA* en Chiapas es la licenciada Crystell Padilla. El programa *OSEA* es un proyecto social y artístico orientado principalmente a niñas, niños y jóvenes de entre 7 a 18 años, prioritariamente de escasos recursos. Como parte del discurso oficial el proyecto propone: “restaurar el tejido social” y “formar mejores seres humanos a través de la música” (EAMG: 6).²⁵ También busca inculcar valores como:

“... el trabajo en equipo, la disciplina, la lealtad, la honestidad, la excelencia y el respeto [...] para contribuir al desarrollo humano integral de niños y jóvenes, fortalecer su autoestima y su sentido de pertenencia [...] alejar a niños y jóvenes de las adicciones, el desánimo, la delincuencia y contribuir a la creación y mantenimiento de un tejido social sano” (EAMG: 7).

Este programa está compuesto por 88 orquestas sinfónicas y coros, 85 en el interior de la República Mexicana, dos en El Salvador, una en Estados Unidos (Los Angeles, California) y algunas más formándose en Guatemala. Actualmente más de 18 mil niñas, niños y jóvenes, junto con alrededor de 1,300 maestros, conforman las *OSEA*. La continuidad de las *OSEA* está respaldada por la suma de esfuerzos y recursos privados, gubernamentales y sociales. Operan gracias al financiamiento y a las alianzas realizadas entre el *Congreso de la Unión*, la *Cámara de Diputados*, el *Gobierno Federal*, los gobiernos estatales y municipales, *Fundación Azteca*, *Grupo Salinas*, Patronatos locales o Asociaciones de amigos de las *OSEA*, así como la sociedad civil local, universidades y otras organizaciones del sector privado, como personas nacionales y extranjeras (EAMG: 7). Parte del marco operativo de *Esperanza*

²⁵ Esperanza Azteca. Manual General 2015-2016 (EAMG, por sus iniciales)

Azteca lo constituye la *Secretaría de Cultura del Gobierno Federal*, antes conocida como *Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA)* (EAMG: 5). Sin embargo, los estudios realizados dentro de las *OSEA* no tienen ninguna validez oficial ante la *Secretaría de Educación Pública (La Jornada de Oriente, 08 de octubre de 2012)*.

Las *OSEA* están organizadas en cinco diferentes niveles. En primer lugar está el nivel *Local*: la *OSEA Local* está conformada por: "... un mínimo de 204 niños y jóvenes [...] y un equipo conformado por un Director Artístico, 15 maestros especialistas en cada uno de los instrumentos sinfónicos y de práctica coral y un Coordinador Administrativo Local" (EAMG: 9). En segundo lugar está el nivel *Estatad*. La *OSEA Estadad* está conformada por 90 instrumentistas y: "90 coristas de las *OSEA Locales* de una entidad federativa, seleccionados por convocatoria por su nivel de desarrollo musical... En el caso de no existir *OSEA Estadad* en una entidad federativa, los integrantes de sus *OSEA Locales* pueden aspirar directamente a participar en la *OSEA Regional* correspondiente" (EAMG: 12).

En tercer lugar está el nivel *Regional*. La *OSEA Regional* está conformada por: "... 90 jóvenes instrumentistas y 90 coristas de Esperanza Azteca, seleccionados de las orquestas Estadales por su nivel de desarrollo musical. En caso de no existir *OSEA Estadad* en una entidad federativa, los integrantes de sus *OSEA Locales* pueden aspirar directamente a participar en la *OSEA Regional*" (EAMG: 14). En cuarto lugar se encuentra el nivel *Nacional*. La *OSEA Nacional*: "... es la única orquesta de nivel nacional de Esperanza Azteca conformada por una selección de al menos 90 jóvenes instrumentistas y 90 coristas que forman parte de las *OSEA Regionales* y por algunos de los egresados del programa. Puebla (EAMG: 15). En quinto y último lugar está el nivel *Internacional*:

Las *OSEA* que operan más allá de las fronteras de México son *OSEA Internacionales* cuyo funcionamiento y coordinación depende de la interacción de la Dirección General de Esperanza Azteca con los equipos locales y las instituciones asociadas en los países donde tiene presencia. Cada caso se gestiona, administra y coordina separadamente, de acuerdo con sus particularidades (EAMG: 17).

Esta investigación se enfoca en el nivel *Local*, pero siempre existe relación entre los distintos niveles; por ejemplo, el nivel *Local* está vinculado con el *Regional*, éste a su vez con el *Nacional* y a la vez con el *Internacional*, de manera que los 5 niveles de las *OSEA* están continuamente relacionados entre sí. Ahora bien, en condiciones normales una *OSEA Local*

cuenta con aproximadamente 200 niños y jóvenes, pero como veremos más adelante, este número puede variar dependiendo de las condiciones del lugar, del tamaño de la sede, del tiempo que lleve activa o del éxito de la difusión, entre otros factores más.

Las *OSEA* realizan diferentes tipos de conciertos, dependiendo de la actividad, se clasifican de distintas maneras. Entre los principales se encuentran los *Conciertos de Fogueo*, que son: "... conciertos a puerta cerrada, sin difusión, ofrecidos a los padres de familia, a la comunidad de la entidad educativa que es sede y a amigos de la orquesta. Tienen como propósito preparar a las orquestas y coros para los conciertos de impacto" (EAMG: 74). También podemos mencionar los *Conciertos Programados*, que son: "... conciertos de bajo costo de producción, abiertos al público, programados por la *OSEA* como parte del proceso de formación" (EAMG: 74). Los *Conciertos de Gala* son: "... aquellos conciertos de carácter formal, que se presentan con las máximas características de producción y se programan en concordancia con las agendas de importantes autoridades" (*Ídem*). Finalmente, el *Concierto Debut*, considerado el más importante de todos, es: "... el concierto de inauguración de una *OSEA*. Este puede ser *Programado* o de *Gala*" (*Ídem*).

Algunas *OSEA*, como el caso de la de San Cristóbal de Las Casas, se dividen en tres tipos de orquestas, según el tiempo y la experiencia musical de los alumnos. La *Orquesta tipo A* es la inicial: en ella tocan los niños y jóvenes que apenas ingresaron al proyecto o sin experiencia musical. La *Orquesta tipo B* es la intermedia: en ella tocan los alumnos que llevan un poco más de tiempo y con mejor entendimiento musical. Por último está la *Orquesta tipo C*, la más avanzada: en ella tocan los alumnos con más tiempo y experiencia musical, o bien, los que ya debutaron. Normalmente esta orquesta toca obras con un nivel de complejidad musical mayor que la orquesta *tipo A* o la orquesta *tipo B*. Puede haber *tutti*²⁶ de la *Orquesta tipo A*, de la *B* o de la *C*. Una vez se han acoplado las diferentes orquestas, pueden tocar juntos en el *tutti* general junto con el coro.

Cada *OSEA* cuenta con una plantilla mínima de 15 maestros de música (uno de ellos el Director Artístico), con la siguiente distribución de maestros: 1 de flauta, 1 de oboe, 1 de clarinete, 1 de fagot, 1 de corno, 1 de trompeta, 1 de trombón y tuba, 1 de percusión, 2 de

²⁶ La palabra *tutti* es un término italiano que significa "juntos" o "todos". En el contexto de la música se refiere al momento cuando todas las familias de instrumentos tocan en conjunto, también puede estar incluido el coro.

violín, 1 de viola, 1 de chelo, 1 de contrabajo y 2 de coro. Además tiene un Coordinador Administrativo Local: "... encargado de los recursos humanos, físicos, financieros y administrativos" (EAMG: 11). La orquesta está conformada por las familias de cuerdas, percusiones, alientos madera, alientos metales y el coro.

Las siguientes ilustraciones muestran tanto la composición básica (tabla 1), como la composición ideal (tabla 2) de una OSEA. La composición básica, contando a la orquesta y el coro, es de 204 alumnos, mientras que la composición ideal es de 272 alumnos. Sin embargo, las OSEA que visité no rebasaban los 230 alumnos; por tanto, pienso que son cifras cambiantes y no necesariamente suman esa cantidad, ya que el contexto en el cual se desarrolla el proyecto influye considerablemente en la composición y en el número de integrantes:

Secciones		No. Est.	Familias	No. Est.	Orquesta y Coro	No. Est.	<i>Tutti</i>
1	Flauta	5	Alientos Maderas	16	Orquesta completa	104	Orquesta completa y Coro 204 est.
2	Oboe	3					
3	Clarinete	5					
4	Fagot	3					
5	Corno	5	Alientos Metales	16			
6	Trompeta	5					
7	Trombón +Tuba	6					
8	Percusión	5	Percusión	5			
9	Violín 1	20	Cuerdas	67			
10	Violín 2	18					
11	Viola	12					
12	Violonchelo	12					
13	Contrabajo	5					
14	Voces femeninas	60	Coro	100	Coro	100	
15	Voces masculinas	40					

Ilustración 10. Composición básica de una OSEA. Fuente: EAMG: 9.

Secciones		No. Est.	Familias	No. Est.	Orquesta y Coro	No. Est.	<i>Tutti</i>
1	Flauta	6	Alientos Maderas	20	Orquesta completa	122	Orquesta completa y Coro 272 est.
2	Oboe	4					
3	Clarinete	6					
4	Fagot	4					
5	Corno	8	Alientos Metales	20			
6	Trompeta	6					
7	Trombón +Tuba	6					
8	Percusión	10	Percusión	10			
9	Violín 1	20	Cuerdas	72			
10	Violín 2	18					
11	Viola	14					
12	Violonchelo	12					
13	Contrabajo	8					
14	Voces femeninas	60	Coro	150	Coro	150	
15	Voces masculinas	40					
16	Cantera coral	50					

Ilustración 11. Composición ideal de una OSEA. Fuente: EAMG: 10.

Con respecto al pago, de acuerdo con el Coordinador Local de la *OSEA SCC*, actualmente los maestros tienen un sueldo al mes de 9,200 pesos, el Coordinador de Sección de 11,500 pesos, el Director Artístico de 14,950 pesos y el Coordinador Local de 11,500 pesos. La figura del psicólogo no está en la plantilla oficial de maestros, pero este especialista es de suma importancia porque ayuda a niños y a jóvenes en todo lo relacionado con el control de las emociones, la educación sexual o el noviazgo, además trata temas relacionados con la adolescencia. Los maestros de música no están capacitados para tratar con problemáticas de este tipo, y los psicólogos, como especialistas, ayudan a los alumnos a manejar estas situaciones.

Las *OSEA* se desarrollan de lunes a viernes con una intensidad de 20 horas semanales (4 horas al día) de “práctica grupal supervisada” (EAMG: 5). Esto quiere decir que los maestros deben atender al grupo entero, sin desatender las inquietudes individuales de los alumnos. Sin embargo, esto en ocasiones se vuelve complicado porque son muchos alumnos en un sólo grupo (como el caso del coro, con más de 50 alumnos) y la atención individualizada se vuelve casi imposible. Los horarios de las clases pueden cambiar según las circunstancias o

necesidades de la *OSEA*, como un ensayo para algún concierto muy próximo (en cuyo caso habría ensayos los fines de semana), alguna visita (ya sea inesperada o programada) de Directores Artísticos de otras sedes, inconvenientes con el clima (ya sea por la lluvia, por el frío o porque hace demasiado calor).

Las actividades que tenga planeadas el Director Artístico o algún imprevisto que ocurra dentro de la *OSEA* también afectan el horario de clases. Hay otras donde también dan clases en la mañana, como el caso de la *OSEA TG* o la de Puebla, donde el horario es de 8: 00 de la mañana a 12: 00 del día. Normalmente las que imparten clases en la mañana es porque tienen sede propia. Estas cuatro horas se dividen en dos horas y media de clases, después media hora de receso para que los niños y los jóvenes descansen un poco, se distraigan, practiquen algún deporte o consuman sus alimentos. Después del receso se reintegran a las clases de música hora y media más, cumpliéndose de esta forma las cuatro horas diarias.

Los horarios quedarían de la siguiente manera: de 4: 00 pm a 6: 00 pm constituye la primera parte de las clases de música, ensayos, *tutti* o lo que tenga planeado hacer el Director Artístico. De 6: 00 pm a 6: 30 pm es el receso, a las 6:30 pm se reanudan las clases de música. A las 8:00 pm en punto los niños terminan actividades. Por lo cambiante de las actividades y los imprevistos que pudieran surgir, es difícil dar un seguimiento exacto de los horarios y de las actividades de una *OSEA*, pero sí lo hay. En caso de que haya actividades planeadas para un concierto, los directivos avisan a los padres de familia con anticipación para que estén enterados de algún ensayo durante los fines de semana. También la *OSEA* debe avisar a la escuela que presta sus instalaciones para que ese día éstas se encuentren disponibles.

Las *OSEA* imparten clases de violín 1ero y 2do, viola, chelo, contrabajo, flauta, oboe, clarinete, fagot, trombón, tuba, corno, trompeta, percusiones (timbales, claves, bombo, xilófono) y coro. La orquesta está dividida por secciones: los violines 1eros y 2dos, viola, chelo y contrabajo corresponden a la sección de cuerdas; trombón, tuba, corno y trompeta comprende la sección de metales (aliento-metal); flauta, oboe, clarinete y fagot, pertenecen a la sección de maderas (aliento-madera); timbales, claves, bombo, tarola y xilófono, están en la sección de percusiones. El coro también se divide en diferentes rangos dependiendo de lo grave o aguda de la voz: sopranos 1ros y 2dos, altos, tenores y bajos. Esta forma de clasificar la orquesta y el coro se puede aplicar perfectamente a las tres *OSEA* que estudié.

Otro tema a abordar son las cuotas. Todas las *OSEA* tienen una cuota de cien pesos al mes. Algunos alumnos no tienen la posibilidad de pagar porque provienen de familias de escasos recursos, y para evitar que esos niños abandonen el proyecto y puedan seguir estudiando música, las *OSEA* llegan a un acuerdo:

“En todas las *OSEA* hay una cuota de recuperación, nosotros lo vemos de esa manera. La aportación de los padres es de vital importancia para el funcionamiento diario de la orquesta. La parte de las cuotas que dan los padres de familia es básicamente para cubrir los gastos operativos diarios: si hay que pagar luz, agua en la sede, teléfono, gastos de limpieza, mantenimiento, transporte cuando hay que ir a un teatro para presentar un concierto. Es decir, todos los gastos que se van generando de manera diaria, papelería, impresiones, copias, todo eso sale de las cuotas de los padres”. (José Rigoberto Bermúdez Robles, 25 años, Coordinador Local *OSEA SCC*).

Además de los usos de los cien pesos expuestos por José Rigoberto, existen otros más como ayudar a los alumnos para el pasaje del autobús o pagar el mantenimiento de la sede. En entrevista con la Coordinadora Local, Ada Sánchez Rojas, de la *OSEA TG*, me comentó lo siguiente en relación a los distintos usos que tienen las cuotas:

“Tenemos casos que al niño le gusta mucho la música y le gusta mucho el instrumento y va muy bien, y es un niño que tampoco podemos perder, en ese caso a través del recurso que tenemos le damos para su pasaje. Es decir: “¿cuánto cuesta tu transporte diario?”, “doce pesos”. Entonces le damos doce pesos diarios para que él pueda venir a sus clases y cumpla en sus clases... Ese dinero yo se lo doy, yo como Coordinadora Local se lo doy, pero es un dinero es de las mismas aportaciones de los alumnos, de los 100 pesos mensuales que se dan, si hay dos, tres o cinco niños que necesitan para su pasaje vienen sus mamás, hablan conmigo y extienden el oficio. Ha tocado mamás que vienen llorando. Es muy triste pero a la vez al ser un proyecto social te enfrentas a eso y tienes que aprender a escuchar y saber que los problemas están ahí. Entonces se les apoya con el pasaje diario, de lunes a viernes para que el niño no falte a sus clases” (Ada Sánchez Rojas, 28 años, Coordinadora Local, *OSEA TG*).

Es importante que los padres de familia paguen las cuotas para que funcione de manera adecuada la orquesta, ya que de esta manera pueden mantener los baños y los salones limpios, además de cubrir el mantenimiento de los instrumentos. Pero sin duda es más importante que *Fundación Azteca* ayude a los alumnos para que puedan seguir en el proyecto.

3.2 Cronología de las OSEA

Con la presencia de 27 gobernadores, el 30 de noviembre del 2009 se realizó el Concierto Debut de la primera OSEA, llamado “el milagro de Puebla”, formada por niños y jóvenes del estado de Puebla, en la sala *Silvestre Revueltas del Centro Cultural Ollin Yoliztli*, en la Ciudad de México. El 28 de febrero de 2010, se realizó el primer *Concierto de Gala*, y el 28 de noviembre de 2011, en el *Auditorio Nacional*, se realizó el segundo *Concierto de Gala* (Página oficial de *Esperanza Azteca*).²⁷

El 24 de febrero de 2012 se inauguró la primera sede nacional *Esperanza Azteca* en Puebla, llamada *La Constancia Mexicana*. En su momento, el inmueble albergó a la fábrica de textiles más importante de Latinoamérica (1835-1991), que fue recuperada y remodelada con el apoyo del gobierno de Puebla. Además: “Las instalaciones cuentan con un área de 52 mil metros cuadrados” (Gamboa, 2000: 45). Como parte de sus instalaciones se encuentra *La Casa de la Música de Viena*, réplica del Museo de la Música ubicado en Viena, Austria. Es un proyecto realizado con permiso y colaboración de lo que en su momento fue *CONACULTA* (*Consejo Nacional para la Cultura y las Artes*) ahora *Secretaría de Cultura*, el gobierno estatal de Puebla y de *Grupo Salinas* (La Jornada de Oriente, 2012).

²⁷ “¿Quiénes somos?” Esperanza Azteca. Consultado el 02 de agosto de 2015. <http://www.esperanzaazteca.com/>



Ilustración 12. La Constancia Mexicana antes de la remodelación. Fuente: Wikipedia.



Ilustración 13. La Constancia Mexicana después de la remodelación. Fuente: Azteca Noticias.

Las instalaciones de la ex fábrica de textiles *La Constancia Mexicana* fueron entregadas a *Fundación Azteca* en mayo de 2011. El recinto público seguirá administrado por Ricardo Salinas Pliego, quien aportó el 10 por ciento del monto total de la rehabilitación del inmueble, que asciende a casi 300 millones de pesos. Dicha cifra ha sido cubierta por el Estado y la Federación (*La Jornada de Oriente*, 11 de marzo de 2014).

Por otro lado, con la *Orquesta Nacional*, el 3 de diciembre del 2012 se realizó el tercer *Concierto de Gala* en el *Auditorio Nacional*. Esta *Orquesta Nacional* está conformada por niños de 29 estados de la República Mexicana. El 3 de septiembre de 2013 realizó una gira con dos *Conciertos de Gala* en la Ciudad de México, una en la *Arena de la Ciudad de México*, ante más de 15 mil personas, y otra en la *Sala Nezahualcóyotl*, con el violinista Joshua Bell, músico reconocido internacionalmente. Con la presencia de Plácido Domingo, el 28 de diciembre de 2013 se realizó un concierto en beneficio a los damnificados de los huracanes Ingrid y Manuel, en el *Fórum Imperial Acapulco*.

3.3 Los integrantes de una OSEA

Entre los integrantes de una *OSEA* se encuentra el Coordinador local, que es la persona encargada de la labor administrativa y de la parte operativa. En la siguiente entrevista, realizada a José Rigoberto, Coordinador Local de la *OSEA SCC*, detalla cada aspecto de sus funciones:

“La función del Coordinador Local es ser un enlace administrativo con la coordinación regional de Fundación Azteca. Es decir, yo soy la persona que hace la labor administrativa en el área local donde se encuentra la orquesta. En cuanto a la parte operativa dentro de la orquesta, apoyo al director en lo que se necesite, estamos al pendiente de las aulas de clase, al pendiente de los niños y de las necesidades que pudieran tener los maestros dentro del horario de clases. En cuanto a los conciertos, vemos la parte logística del concierto, desde solicitar el material que se vaya a necesitar, ver los medios de publicidad, los medios de comunicación que se necesiten, la venta de los boletos, el lugar donde se va a llevar a cabo el concierto que esté todo bien, solicitar apoyo de protección civil, cruz roja, policía para que nos acompañen en esos eventos. Pero básicamente podemos decir que es una labor administrativa y logística en cuanto a los eventos que se puedan realizar con la orquesta” (José Rigoberto Bermúdez Robles, 25 años, Coordinador Local, *OSEA SCC*).

De acuerdo a una entrevista realizada a Ada Sánchez Rojas, Coordinadora Local de la *OSEA TG*, además de llevar la parte administrativa y logística, se encarga de tareas muy diversas, como platicar con los alumnos y tener una relación estrecha con los padres de familia:

“El papel que desempeña un Coordinador Local (sus funciones) es llevar todo el control administrativo de la orquesta, relación de alumnos, encargada de logística en conciertos, tener una relación estrecha con los padres y alumnos por cualquier problema. En fin, se lleva toda la parte administrativa, contable y logística de la orquesta” (Ada Sánchez Rojas, 28 años, coordinadora local *OSEA TG*).

Otro integrante importante, y no muy común en las *OSEA*, es el psicólogo. En esta investigación sólo en San Cristóbal de Las Casas y Tuxtla Gutiérrez había uno. La *OSEA TA* no reportó tenerlo. Éste es un caso especial porque además del psicólogo, hay varios estudiantes de psicología haciendo su servicio social en el lugar, de esta manera el trabajo se comparte y logran atender a más alumnos. Es importante el papel que desempeñan los psicólogos porque ayudan en lo referente a las relaciones humanas y el desarrollo emocional de los niños. También se encargan de los problemas familiares de los alumnos, tratan con niños y jóvenes con inseguridad y “baja autoestima”.

Cualquier tipo de padecimientos que normalmente ve un psicólogo especialista en niños o con experiencia en el trato hacia la infancia o la adolescencia, es tratado por el psicólogo. La función del psicólogo va desde platicar de manera personal con los alumnos, hasta impartir talleres a padres de familia y alumnos. Por esta razón se vuelve indispensable contar con un psicólogo en las *OSEA* porque ni los maestros de música, ni el Director Artístico, están capacitados para atender problemáticas de tipo emocional, sentimental o afectivo, ya sea de índole personal o familiar. En entrevista con Elena, psicóloga de la *OSEA SCC*, me platicó su función:

“Principalmente es conocer a los chicos, entrevistarlos. Se hace una entrevista inicial para tener una ficha de identificación, una vez que se tiene la ficha de identificación y se les avisa que la orquesta da este servicio, se detectan posibles casos que necesiten algún seguimiento más específico, algún tipo de trastorno, algún problema familiar, etc. Otra de mis funciones también es estar en contacto con los padres de familia, sobre todo el paso de los padres de familia por acá por el departamento es básicamente el manejo de normas, límites y la aplicación de consecuencias, sobre todo en aquellos alumnos que son más adolescentes.

Otras de mis funciones también es la asesoría a los maestros. En algunos casos los maestros vienen, si identifican algún alumno con alguna problemática me lo canalizan mediante una ficha de derivación, y en otras veces lo que hacemos es que si se les trata por acá algún alumno se le da una serie de pautas, una metodología de trabajo para que le vaya un poquito mejor. Luego otra de las funciones que tengo también es elaborar talleres, normalmente se realizan los días viernes. Se dividen a los chicos por edades y se realizan talleres. También lo que tenemos pendiente son conferencias para padres precisamente por esto, ¿no?, el manejo de normas, límites, consecuencias; el manejo de las nuevas tecnologías.” (Elena, 31 años, psicóloga de la *OSEA SCC*).

Otro integrante de una *OSEA* es el Director Artístico. Él es el encargado de dirigir la orquesta no sólo en el sentido musical, sino también en el sentido administrativo y operativo, junto

con el Coordinador Local; es decir, se encarga de preparar conciertos, de motivar a los niños para que toquen lo mejor posible, de ensayar el repertorio, de gestionar los recursos de la *OSEA* y hacer relaciones de amistad entre algún político o gobernador para que se den a conocer ante más gente.

En esta investigación pude percatarme que no todos los Directores Artísticos de las *OSEA* estudiaron para ser directores profesionales, sino que son elegidos de entre los maestros con más cualidades para dirigir. En entrevista con el Director Artístico de la *OSEA SCC*, Jaime Román Bustamante, respecto a su participación y a las funciones que desempeña, mencionó lo siguiente:

“Mi función básicamente es ser el responsable de las programaciones académicas, en este caso las programaciones musicales, qué repertorio se va hacer... También mi responsabilidad es un poco gestionar el proyecto en el sentido pues, aparte de que hay un coordinador local, que es la persona que se encarga un poco del tema administrativo, sí gestionas un poco tus recursos, ¿no?, tanto económicos como las aportaciones de los padres, como también musicales, el instrumental que hay, qué repertorio hay, como también de población de la orquesta, prever cambios de curso que afortunadamente en San Cristóbal no tenemos deserción prácticamente, solamente se da esta deserción por necesidad, cuando hay cambios de ciclo escolar o gente que ya acaba su ciclo escolar, digamos a nivel local, y tiene que irse fuera a estudiar una licenciatura. También hacer un poco de *manager*. Tienes que ir a buscar conciertos para darle actividad a la orquesta cumpliendo con unos requerimientos que Fundación marca, tratando de seguir esos requerimientos de la manera más estrecha posible y sobre todo pues, hacer que el proyecto” (Jaime Román Bustamante, 28 años, director de la *OSEA SCC*).

El Director Artístico de la *OSEA TG*, Rodrigo Díaz Bueno, opina lo siguiente en relación a la función que desempeña. Tanto Jaime Román Bustamante como Rodrigo Díaz Bueno, coinciden en que desempeñan diversos papeles en el proyecto: “La función de los Directores Artísticos de estas orquestas, y la mía en concreto, es doble: director de una escuelita, como si fuera cualquier tipo de escuela primaria o secundaria, y a su vez ser Director Artístico de una orquesta; es decir, eres director de orquesta y director de un centro” (Rodrigo Díaz Bueno, 40 años, Director Artístico de la *OSEA TG*).

Los maestros son uno de los integrantes más importantes para las *OSEA* porque ayudan en lo relacionado con la parte pedagógico-musical, como la técnica para tocar, el *solfeo*²⁸ o la

²⁸ A grandes rasgos el solfeo es: “Adiestramiento para leer y entonar la notación musical” (RAE). Por lo tanto solfear es: “... entonar una canción pronunciando las notas y marcando el compás... es una forma

afinación; además ayudan con la organización de las clases y acompañan a los niños y jóvenes a lo largo del día. En entrevista con la maestra de fagot, Alva Estela Calderón Masías, me platicó lo siguiente en relación a su papel, quien debía atender a dos grupos por falta de maestros:

“Atiendo a los chicos de fagot y a los de oboe, además doy clases de solfeo. Ahorita hemos implementado el solfeo a los chicos, es bastante básico para poder avanzar, y en sí, con los fagotistas vemos técnica, un poquito o mucho diría, la posición de la boca que es más que nada el cerrar estas partes de acá, pero siempre tener los labios sin hacer presión en la caña, esto hace que la afinación no se suba, la afinación con puro aire tú la puedes manejar y la puedes subir y la puedes bajar o la puedes mantener estable. Entonces, vemos técnica, vemos escalas y vemos todo el repertorio, por ahí hemos visto algunos duetos o tríos de fagot, y pues trabajar un poco también lo que es seccionales de maderas y de alientos metal, y los tutti” (Alva Estela Calderón Masías, 44 años, maestra de fagot, *OSEA SCC*).

En entrevista con Cesar Alejandro Fuentes, maestro de contrabajo en la *OSEA TG*, me platicó un poco de la metodología que lleva a cabo para impartir sus clases de música. Él intenta dar sus clases lo más didácticamente posibles. Esto fue lo que me comentó:

“Antes de empezar la clase, un día anterior trato de planear qué temas les voy a compartir, les voy a explicar a los muchachos, ¿no? Voy meditando, voy reflexionando sobre el tema que corresponde a la clase. También trato de ir pensando sobre la problemática que tal vez ellos podrían tener como alumnos en relación al tema que voy a dar en la clase, y trato de pensar sobre todo en las dificultades que pueda tener ese tema, y sobre todo profundizar en esas dificultades para que de esa manera ellos puedan ir aclarando sus dudas” (Cesar Alejandro Fuentes, 31 años, maestro de contrabajo, *OSEA TG*)

Cada maestro tiene su forma de dar clases de música, y aunque no todos necesariamente estudiaron pedagogía o educación, lo hacen desde su experiencia tomando en cuenta aquello que consideran más importante a la hora de compartir sus conocimientos. Aunque hay maestros con mucha experiencia en el ámbito de la docencia, en cambio hay otros neófitos en este tema, pero la mayoría concuerda en que se aprenden cosas nuevas cada día.

de entrenamiento que se desarrolla con el objetivo de aprender entonación mientras se lee una partitura” (Definición.DE). También podría interpretarse como: “Cantar algo marcando el compás y pronunciando los nombres de las notas” (RAE).

3.4 Características de las sedes

Generalmente las *OSEA* necesitan un lugar grande para tocar y ensayar. Las instalaciones deben ser adecuadas para que los alumnos se sientan cómodos y disfruten tomar clases de música. Normalmente la orquesta y el coro requieren de lugares amplios, como un patio grande, una bodega para guardar los instrumentos, un patio techado (para los *tutti* y para cuando haya mal clima), baños suficientes para atender a una población de 300 personas, personal de limpieza, una oficina para la dirección y climatización adecuada. Estos son los requerimientos mínimos para las instalaciones según el EAMG (p. 10).

Lo ideal sería que todas las *OSEA* tuvieran una sede propia con estas características, pero no siempre es posible, por lo que tienen que pedir prestadas las instalaciones de una escuela pública o privada (aunque en realidad la mayoría de las escuelas sede son públicas). En entrevista con el Coordinador Local de la *OSEA SCC*, José Rigoberto, comenta que es recomendable usar escuelas privadas porque son más grandes, cómodas y tienen mejores instalaciones en comparación a una pública:

“La idea es que sea una escuela pública, ya que hay un apoyo por parte de la Secretaría de Educación Pública. Quizá sea mucho mejor estar en una institución privada, ya que las instalaciones privadas son más cómodas o están quizá mejor adaptadas, incluso mejores espacios que se pueden utilizar en comparación con una escuela pública” (José Rigoberto Bermúdez Robles, 25 años, Coordinador Local, *OSEA SCC*).

La *OSEA* de *SCC* y la de *TA* no tenían sede propia, pero estaban instaladas en escuelas privadas. Sus instalaciones son de gran tamaño, lo que representa una ventaja considerable frente a las otras, ya que un espacio amplio y bien acondicionado facilita el aprendizaje de los alumnos al sentirse más cómodos, teniendo un lugar para jugar y tocar sin que el ruido de los demás salones los distraiga. Otras *OSEA* sí tenían su propia sede, como el caso de la *OSEA TG* o *La Constancia Mexicana*, en Puebla. Otras más, como el caso de la *OSEA Tepito*, en la Ciudad de México, están instaladas en edificios del *DIF*, que en las mañanas tienen actividades relacionadas con esta institución y en las tardes prestan sus instalaciones de cuatro de la tarde a ocho de la noche. En la misma entrevista al Coordinador Local, comentaba que era necesario estar en constante comunicación con los directivos de la escuela sede para evitar problemas o cualquier tipo de conflictos:

“Tanto el director de la orquesta como mi persona, como Coordinador Local, lo que hacemos es estar en contacto, siempre en comunicación con los directivos de la escuela que recibe como sede. Entonces, lo que queremos es que haya siempre comunicación entre los maestros, tanto de la mañana como de la tarde, puesto que este tipo de comunicación que pueda haber nos puede servir sobre todo para minimizar fricciones o algunos descontentos que pueda haber por el uso de las instalaciones” (José Rigoberto Bermúdez Robles, 25 años, Coordinador Local, *OSEA SCC*).

Lo recomendable para las *OSEA* es tener una sede propia porque evitan cualquier tipo de conflictos con la escuela que presta sus instalaciones. Pero es difícil conseguir un lugar propio porque no cualquier espacio es adecuado para las orquestas y para los coros. Se requiere de condiciones materiales específicas, como las arriba mencionadas, para un funcionamiento correcto. Además es difícil conseguir uno porque la renta del inmueble en ocasiones es muy elevada, y se vuelve complicado llevar a cabo todo el papeleo necesario para la renta. En mi opinión, una escuela privada es el lugar perfecto para trabajar, ya que tiene las condiciones materiales idóneas y el espacio necesario para que alumnos y maestros convivan sanamente en torno a la música.

El caso de la *OSEA SCC* es interesante porque ha tenido como sede muchos lugares. Se puede realizar un seguimiento cronológico: primero estuvo en la escuela primaria *Adolfo López Mateos*, posteriormente en la escuela primaria *Flor Antonio Paniagua*, después estuvo en el *Hotel Miramar* (justamente donde me hospedé), finalmente en la escuela donde están actualmente instalados, el *Colegio La Salle de San Cristóbal*. Existe la posibilidad de que cambien de sede, pero no es completamente seguro. A continuación muestro un fragmento de la entrevista con el Coordinador Local de esta *OSEA* para detallar el punto anterior:²⁹

“De hecho iniciamos el proyecto en una escuela pública, la escuela primaria *Flor Antonio Paniagua*, estuvimos ahí en esa sede entre siete y ocho meses... Finalmente, por un cambio de dirección dentro de la orquesta se decidió continuar en esa sede, pero posteriormente por intereses ajenos a *Fundación Azteca* pues nos comunican que teníamos que dejar la sede, nos comunican que ya no podíamos utilizar esa sede puesto que nos pedían un pago a cambio de estar ahí, cuando la *SEP* había aprobado que estuviéramos, si no gratis, pero sí usáramos la sede y cubriéramos los gastos de mantenimiento, como se maneja en la mayoría de las orquestas. Desafortunadamente, aquí en Chiapas y en la mayor parte de la república, en el mes de septiembre del año pasado, del 2013, vivimos una etapa fuerte en cuanto a un paro magisterial, en la cual los maestros, buscando siempre sus intereses o intereses comunes, se ponen en huelga y la sede nos comunica que tienen que unirse por orden de su supervisor y que tienen que cerrar la escuela, tanto por la

²⁹ Esta información está corroborada en una entrevista realizada al señor Manuel, dueño del *Hotel Miramar*.

mañana como por la tarde; o sea que aunque nosotros fuéramos una institución ajena a la *SEP*, no podíamos hacer uso de las instalaciones” (José Bermúdez, 25 años, coordinador local. *OSEA SCC*).

Es un dato relevante la forma en que los paros magisteriales de los maestros afectan a las *OSEA*, sobre todo si la sede oficial es una escuela pública. Este tipo de situaciones no son comunes cuando la sede es una escuela privada. Por esta razón los directivos decidieron permanecer en una escuela privada, para que los paros magisteriales de los maestros no interrumpieran sus actividades.³⁰

Normalmente los alumnos de la *OSEA* llegan cuando la escuela está vacía, pero durante los ensayos siempre hay niños de *La Salle*, ya sea tomando clases extracurriculares o esperando a que sus padres vengan por ellos. Esto genera una dinámica de convivencia muy especial entre los alumnos de la *OSEA* y los de *La Salle*. Las niñas a veces hablan con los niños que juegan fútbol, de hecho algunas tienen una relación con los jugadores de fútbol. Los maestros de la *OSEA* tienen constantemente juntas con los maestros de *La Salle* para abordar diferentes asuntos, ya sea para ponerse de acuerdo con la organización de la escuela, para resolver problemas de la limpieza de los salones o para ponerse de acuerdo con la organización de los próximos eventos.

Pasando al caso de la *OSEA TG*, descubrí que ha estado instalada en diferentes partes de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. En entrevista con la Coordinadora Local, Ada Sánchez, me platicaba la historia de la actual sede, y aquellos lugares por los cuales han transitado. Son interesantes los asuntos que abordó:

“Mira, nosotros estábamos antes en la escuela *Fray Matías de Córdova*... Entonces en julio/agosto lo encontramos y nos cambiamos a finales de agosto, principios de septiembre, porque ya necesitábamos iniciar clases, tanto en la mañana como en la tarde... en agosto nos cambiamos aquí... El Coordinador Regional, el Director Artístico (Rodrigo Díaz) y yo, estuvimos buscando edificios en todo Tuxtla hasta que logramos encontrar este. Antes éste (edificio) era un garaje, era un estacionamiento la parte de abajo, pero mucho tiempo antes lo tenía la *Secretaría de la Reforma Agraria*³¹, y mucho tiempo antes

³⁰ Es complejo y excedería los límites de esta investigación abordar el tema de los maestros, ya que se podría retomar desde diversos puntos de vista. En Chiapas, Oaxaca, Guerrero y en la Ciudad de México, se ubican la mayoría de las protestas en contra de la reforma educativa impuesta por el gobierno de Enrique Peña Nieto. Como sabemos, esta reforma, más que educativa, es laboral, y responde más bien a intereses neoliberales y capitalistas que a las demandas básicas para mejorar realmente la educación en México. Habría que revisar crítica y detalladamente esta reforma educativa.

³¹ Ahora es *Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano*.

según fue un hospital, no sé muy bien la historia. Pero cuando nosotros lo conocimos éste era un garaje, era un estacionamiento, sólo se utilizaba la planta baja como estacionamiento, entonces poco a poco lo hemos ido remodelando para que tenga su sala de ensayo, sea ésta la oficina y bodega y tenga salones allá arriba... Rentamos el edificio. [...] Pues yo no sé si puedas saber pero aproximadamente son 70 mil pesos mensuales. Eso lo paga Fundación Azteca. Sí, ellos nos apoyan con la renta del edificio y todo lo demás, el pago de maestros también” (Ada Sánchez Rojas, 28 años, Coordinadora Local *OSEA TG*).

Los lugares donde están instaladas las *OSEA* son muy diferentes, ya que van desde edificios, hasta escuelas públicas y privadas. Lo importante de las instalaciones es que haya condiciones materiales adecuadas, un espacio amplio para tocar y disposición de *Esperanza Azteca* para ofrecer el apoyo necesario para que haya una convivencia sana con la música. El tema de las sedes es muy sugerente porque nos hace reflexionar de forma crítica en torno a muchos factores, como el material, el económico o el político, que de alguna u otra forma impactan a las *OSEA*.

3.5 Los momentos de una *OSEA*

Las *OSEA* se dividen en cinco *momentos* dependiendo de la actividad que realizan. El primer *momento* son las *clases de música*, éstas pueden ser individuales o grupales. Se clasifican en clases de solfeo y de instrumento. Para las cuerdas, técnica de arco. Los alumnos de coro tienen clases de solfeo y de canto. El segundo *momento* es el *seccional*, que consiste en agrupar los instrumentos de una sección en el patio (o donde normalmente ensayan todos) para que toquen juntos; por ejemplo, la sección de cuerdas sale al patio y ensaya una obra del repertorio con la finalidad de fortalecer los lazos auditivos de los instrumentistas. Lo dirige principalmente el Coordinador de Sección.

El tercer *momento* es el *recreo*, que es un descanso de 30 minutos donde los alumnos pueden descansar, consumir alimentos, jugar con sus compañeros o practicar algún deporte; también pueden comprar fruta, palomitas, frituras o jugos en la cooperativa o en los puestos de comida que la gente pone en el patio. Algunos niños aprovechan ese momento de descanso para tocar sus instrumentos y ensayar canciones del repertorio, lo que demuestra de alguna forma su *capacidad de agencia*, ya que deciden aprovechar el tiempo para fortalecer su aprendizaje musical.

El cuarto *momento* son las clases de *iniciación musical*. A través de juegos y dinámicas grupales comienzan a familiarizarse con la música y con la *OSEA*. Son clases muy sencillas donde los maestros ponen a prueba las capacidades de los niños para la música. La edad de los niños que integra este grupo puede variar de acuerdo al lugar y las necesidades de la *OSEA*. La mayoría son menores de 6 años, pero tuve la oportunidad de mirar a personas mayores (14 o 15 años). En el caso de la *OSEA SCC* participaban niños de 5 hasta 15 años de edad. Cabe mencionar que en las *OSEA* que visité no encontré niños indígenas. Este dato tiene mucha relevancia puesto que Chiapas tiene una población considerablemente alta de personas indígenas.

Llama la atención el tema de la ausencia de indígenas en este proyecto porque es un estado de la república con gran cantidad de ellos. Algunas de las razones posibles es que el proyecto no está dirigido a ese sector de la sociedad, ya sea porque los maestros y los colaboradores en general no están capacitados lingüísticamente para atenderlos, o simplemente porque es un proyecto ubicado principalmente en ciudades, lo cual representa un distanciamiento al menos desde el punto de vista geográfico. Puede haber muchas otras razones, pero de lo que estoy seguro es que es un tema serio y se debería abordar en algún momento. Habría que estudiar otras *OSEA* en donde sí halla presencia de población indígena y deducir posibles causas.

El quinto y último *momento* es el *Tutti*. En este *momento* todos los niños y jóvenes de la orquesta sinfónica y del coro tocan y cantan juntos las obras del repertorio mientras el Director Artístico de la *OSEA* los dirige. También están presentes los coordinadores de las secciones de los instrumentos y del coro. Los maestros que no son coordinadores de sección se quedan en sus salones para dar clases y repasar algunas obras con sus alumnos de manera grupal o individual, dependiendo cuántos alumnos estén en el *tutti*. Cabe aclarar que los *momentos* de una *OSEA* no necesariamente siguen un orden secuencial, más bien dependen del día de la semana, de las actividades planeadas por el Director Artístico o de los eventos programados.

3.6 Las etapas de una OSEA

Podemos dividir a las OSEA en diferentes *Etapas*, según corresponda a las actividades que se llevan a cabo. La primera consiste en el lanzamiento de convocatorias a través de diferentes medios de comunicación, como puede ser la radio, la televisión (*TV Azteca*), Internet (la página oficial de *Esperanza Azteca* y *Facebook*), y otras formas de propaganda, como panfletos, videos promocionales o a través de los amigos, como lo muestra el siguiente caso:

“Un amigo que venía a hacer la prueba me dijo: “¡oye! ¿No quieres venir conmigo? Va a haber prueba para la orquesta”. “¡Ah bueno, sí... vamos!” Y ya llegué y al principio estuve en coro, y ya había pasado el tiempo y había lugar para fagot, “¡ah bueno, va... fagot!” (Daniel Alejandro Bravo Trujillo, 15 años, instrumento: fagot. OSEA San Cristóbal de Las Casas).

La entrevista a la alumna de Oboe, Estefanía Domínguez, nos enseña cómo la difusión del proyecto tiene diferentes vertientes, en este caso a través de la radio. Este medio de comunicación es muy común entre los alumnos: “Lo escuché por la radio y la verdad yo dije: ¡Ah, iré a hacer audición!”. Yo iba a unos cursos en la tarde y pues, mis papás me trajeron y yo pensé que no iba a quedar pero luego aparecieron las listas y sí quedé” (Estefanía Domínguez, 13 años, alumna de Oboe, OSEA SCC).

Otra forma de darse a conocer y hacer que más niños y jóvenes participen en el proyecto, es la organización de conciertos por parte del Director Artístico para tocar en escuelas públicas y privadas de la ciudad (principalmente públicas). También visitan asilos de ancianos para regalarles un rato de música. Esta última actividad es altruista, pero también es una forma de darse a conocer.

Una excelente forma de enviar un mensaje a la juventud para atraerla al universo de la música es el uso de videos promocionales, en los cuales se muestra a los alumnos cantando y tocando sus instrumentos, divirtiéndose en un día normal de actividades o tomando clases de música. De esta manera se logra captar la atención de los padres de familia y la de los niños y jóvenes de la ciudad. Estando en San Cristóbal de Las Casas tuve la oportunidad de ver cómo hacían uno de estos videos. Gracias a la difusión de los diversos medios de comunicación, y principalmente al esfuerzo de los maestros y padres de familia, cada vez más niños y jóvenes ingresan al proyecto *Esperanza Azteca*, con la consecuente apertura de más OSEA en diferentes puntos del país y el extranjero; sin embargo, esta cantidad de orquestas y coros no

necesariamente representa un éxito a nivel social o a nivel musical, ya que cantidad no es igual a calidad. Es necesario estudiar de forma crítica y profunda este proyecto en sus diferentes facetas para medir su eficacia e impacto en la sociedad.

La segunda *etapa* consiste en el *examen de admisión*. Una vez lanzada la convocatoria, los niños que tuvieron acceso a la información y se enteraron del proyecto, llegan a la escuela sede y se anotan en una lista, después se forman a esperar su turno para el examen. Una vez llamados entran al salón sin la compañía de sus padres y realizan el examen que consiste en una serie de pruebas de diferente tipo: primero los niños se presentan ante los profesores, dicen su nombre y edad. Después los profesores les preguntan sobre el instrumento que les gusta, si conocen otros instrumentos y si los saben tocar. Posteriormente, piden que el niño realice unos ejercicios de coordinación con las palmas de las manos y repita ciertas frases o notas con la voz para probar su memoria auditiva y coordinación.

El *examen de admisión* es relativamente sencillo, de corta duración y no representa mayor dificultad para la mayoría, pero los profesores, a través de ese tipo de pruebas, pueden percatarse de las cualidades de los aspirantes y discernir si se integran o no a la *OSEA*. Este examen es un ejemplo de cómo los niños muestran su *capacidad de agencia* para lograr ingresar a la *OSEA*, ya que ponen a prueba sus capacidades y talentos, demostrando a los maestros que sí pueden asumir la responsabilidad y el reto que conlleva estar en un lugar así. Había niños con gran talento para la música, con ganas de aprender, muy enérgicos y con voz muy bonita. Había otros que llevaban su instrumento y lo tocaban delante de los profesores para demostrar sus cualidades, como el siguiente caso: “Pues, mi hermano me dijo que en la audición se iba a cantar, escogíamos lo que queríamos cantar y nos presentábamos con el director y los dos profesores de canto, y ya empecé a cantar y el director le dijo al profe Roel que si me quedaba de una vez” (Dulce Rocío, 12 años, alumna de coro, *OSEA SCC*).

La entrevista que sigue la realicé a Fernanda, de 17 años, alumna de viola, donde platica la historia de su ingreso a la *OSEA SCC*, detallando a su vez las actividades que llevaba a cabo antes de ser aceptada en esta orquesta. Esto fue lo que me contó:

“Es que yo estaba en música antes, en un grupo de marimba. Entonces conforme fueron haciendo audiciones, primero hicieron audiciones mis primos pero creo que ya no

vinieron. Entonces pasó e iba yo también adicionar pero como era la audición para la OSEA de Tuxtla, ya no me mandaron porque no querían que yo me fuera a Tuxtla y estuviera viajando. Entonces ya lo dejé pasar y ya de ahí fue que en la radio estuvieron mencionando que iban a haber audiciones y los que quisieran entrar que fueran, pero en sí yo no pensaba ya entrar acá. Y ya fue que audicionaron mis primos. Y ese día estaban llegando a mi casa de la escuela y me dijeron mis papas: “vas a ir a acompañar a tus primos” y bueno, y ya fue que vine y estaba toda la gente para audicionar y entonces pregunté que hasta qué edad estaban haciendo audición y me dijeron que a los dieciséis, y yo tenía dieciséis, entonces ya me dijeron y pues voy a intentar a ver qué pasa, y ya quedé” (Fernanda, 17 años, alumna de viola, OSEA SCC).

A veces sucede que los alumnos no tienen idea de las audiciones que lleva a cabo *Esperanza Azteca*, y a través de la radio logran enterarse. El siguiente fragmento de entrevista muestra la importancia de los medios de comunicación: “Estábamos comiendo y de repente mi abuelo prendió la radio y... “audiciones para *Esperanza Azteca*”, y quise probar” (Juan Pablo, 14 años, alumno de violín, OSEA SCC). Este joven es un claro ejemplo de cómo los alumnos deciden ingresar a la orquesta mediante su *capacidad de agencia*, tomando decisiones para su futuro. En este sentido considero a los participantes como actores sociales, con voz propia, habilidad para decidir, reflexionar y capacidad para participar activamente en el proceso de selección.

Los aspirantes que no aprueban el examen pueden volver a intentarlo en la próxima convocatoria. Existen casos donde no se quedan en el primer intento, pero a la otra convocatoria hacen satisfactoriamente el examen y se quedan. Habría que investigar los casos de niños y jóvenes no aprobados, y determinar su situación. Pero sin duda éste también es un caso de la *capacidad de agencia* en los alumnos, ya que al no quedar seleccionados lo vuelven a intentar hasta que logran hacerlo bien, superando los obstáculos del camino y poniendo todo su empeño. Los aceptados en el proyecto posteriormente reciben una llamada por parte de la OSEA para que formen parte del proyecto, y a otros el mismo día del examen los invitan a quedarse. El siguiente fragmento es una entrevista realizada al alumno Jonathan de Jesús: “Mi hermano estudiaba acá porque se tuvo que ir por sus estudios y yo también quería hacer audición antes pero no pasé. Ahora sí que hasta ahorita fue la siguiente oportunidad y sí, sí lo logre” (Jonathan de Jesús Hernández, 11 años, alumno de viola. OSEA SCC).

Hay alumnos que no se quedaron en una escuela profesional de música (que es algo muy común), pero se enteran de las audiciones de *Esperanza Azteca*, las realizan y se quedan. Es

una oportunidad para aquellos que no tienen dónde estudiar música. Este también es un ejemplo de la *capacidad de agencia* de los alumnos porque ante la falta de oportunidades en el ámbito educativo y musical, buscan otras alternativas y se abren camino en el mundo, sin conformarse con los resultados negativos. El caso de la alumna de viola, Beatriz Eugenia, refleja fielmente esta situación:

“Es que al principio yo quería tocar el piano, entonces entré a la escuela *UNICACH*, pero yo no sabía nada de música y pues ahí era muy rápido, era como de cinco días el curso, y tenías que pasar para entrar al propedéutico. Entonces no lo pasé y una amiga me dijo que aquí estaban las audiciones, en *Esperanza Azteca*, entonces dije: “bueno, voy a ir a audicionar” aunque no hubiera piano, entonces dije: “voy a entrar a violín”. Quise entrar a violín pero por la edad, querían nivelar las edades entre los grupos, entonces me dijeron que no, que estaba un poquito grande. Entonces me presentaron opciones de chelo y la viola, entonces me gustó más la viola” (Beatriz Eugenia, 16 años, alumna de viola, *OSEA TG*)

Aquí podemos ver una de las principales problemáticas que enfrenta el país entero: el acceso inequitativo a la educación. Considero que no hay suficientes espacios para estudiar música -no digamos otras carreras- y la gente que no se queda tiene que buscar alternativas. Ante ese vacío institucional y educativo, *Fundación Azteca* aprovecha ayudando a niñas, niños y jóvenes, dándoles un instrumento y un espacio donde ellos puedan aprender música y encontrar amigos con los cuales puedan desarrollar su personalidad y poner a prueba sus habilidades. La siguiente imagen muestra una convocatoria, tanto para alumnos como para maestros. Esta convocatoria se puede encontrar en la página oficial de *Esperanza Azteca*, de hecho la mayoría de las convocatorias de este tipo se encuentran en esta página. La ilustración además contiene los horarios de las clases, el centro de estudios donde ensayan y los teléfonos para contactarlos. Cabe mencionar que existen otras convocatorias donde específicamente solicitan a niñas, niños y jóvenes, ya sea para coro o para algún instrumento de la orquesta:



Ilustración 15. Convocatoria para alumnos y maestros en la OSEA SCC. Fuente: Página Oficial de Esperanza Azteca.

En el *examen de admisión* se puede ver todo tipo de niños, de diferentes edades dependiendo de lo solicitado en la convocatoria, de diversos estratos sociales y con capacidades distintas (incluso llegaban niños con alguna discapacidad física). Es un momento muy importante para las *OSEA* porque representa el inicio de un largo camino a través del cual los niños y los jóvenes entran en contacto con la música. Así se convierten en alumnos.

La tercera *etapa* es la demostración de los maestros tocando su instrumento para los alumnos y así elijan el que desean. Una vez elegido el instrumento que quieren tocar tienen que hacerlo de cartón, de esta manera se pretende que los niños se familiaricen con su instrumento y tomen clases de esta forma hasta que les entreguen los de verdad.



Ilustración 16. Niños tocando instrumentos de cartón que ellos mismos hicieron. Fuente: El universal.mx.

La imagen anterior muestra a un grupo de alumnos tocando instrumentos de cartón hechos por ellos mismos. Utilizando su creatividad pueden hacer un violín, un chelo, un contrabajo, una trompeta, etc. Para elaborarlos se requiere de materiales muy sencillos, como cartón, mangueras para los instrumentos de aire, unas cuerdas o hilos gruesos para simular las cuerdas de los violines. Todo es válido cuando se trata de construir un instrumento. Justo la creatividad es una forma en la cual se manifiesta la *capacidad de agencia* de los alumnos.

Ahora bien, la calidad de los instrumentos que son prestados a los alumnos es un tema central para comprender de forma crítica el fenómeno social de las *OSEA*, ya que ésta no es del todo buena, como el caso de los violines, los cuales deben tocarse con mucha fuerza para hacerse escuchar en la orquesta. Algunos alumnos prefieren comprar su propio instrumento debido a que los que les prestan son austeros (para uso rudo, por decirlo de algún modo). Si quieren uno de mejor calidad ellos tienen que adquirirlo por sus propios medios, habiendo alumnos que ahorran hasta 15 mil pesos para comprar un violín. La siguiente entrevista es del alumno David Arturo Tapia, del curso propedéutico en la *OSEA TG*, quien expresa que sus maestros lo animaron a ahorrar varios miles de pesos para poder comprarse un violín de calidad. Actualmente piensa dedicarse profesionalmente a la música, por lo que ha adquirido un violín de 20 mil pesos:

“No es por ser presumido pero yo me saqué mucho de onda cuando a la segunda o tercera clase de violín mi maestro de ese entonces me dijo que empezara ahorrar unos cincuenta

mil pesos, y yo así como para qué. Yo me espanté mucho, yo no sabía nada de música ni de violín, nada, y me dijo “no, ahórrate esa cantidad para que te compres un buen violín”. Y llegué a mi casa y “oye, es que tengo que ahorrarme tanto dinero” y pensaban que me quería estafar o algo así, pero poco a poco fui comprendiendo que el maestro me lo decía porque veía algo en mí, o sea, porque realmente veía tal vez talento, dedicación, y me latió mucho ese comentario y ya muchos años después me lo explicó, que era porque veía en mí algo a futuro, entonces que fuera yo ahorrando ¿no? Y pues, actualmente sigo yo ahorrando, no he conseguido esa cantidad porque sigo ahorrando...

Sí, este violín me lo regalaron hace dos años, no es muy barato pero... El violín me lo compraron en 20 mil pesos, anteriormente tenía otro que constaba 10 mil, que ese sí yo lo fui pagando ahorrando y trabajando, y ahorré 10 mil pesos y compré un buen instrumento. No daba lo mismo que éste pero ya me defendía un poco en el sonido. Y lo vendí para comprar un buen arco también, porque muchas veces la calidad de los instrumentos es también la calidad del sonido. Es un poco de mito y un poco de la construcción del instrumento, y un poco la persona que lo está tocando...

Cuando uno se dedica a la música profesionalmente debe tener un buen instrumento, debe tener un buen sonido y pues, eso es lo que uno se mentaliza cuando está empezando, que vas a gastarle. A mí eso me dijeron cuando apenas había comprado mi primer violín, me dijeron “le vas a gastar, te vas a echar mil, dos mil pesos en el violín, en cuerdas, en mantenimiento, en brea, en el arco, en ponerle pelo al arco”, son un chorro de cosas, ¿no? Y yo en ese momento dije “¡ah tan caro!”, y la verdad es que conforme va pasando el tiempo sí le inviertes” (David Arturo Tapia, 22 años, alumno de violín, *OSEA TG*).

El hecho de que haya ahorrado para su instrumento es una manifestación de la *capacidad de agencia* que tiene, ya que lucha por trascender ciertas dificultades económicas y logra así alcanzar sus metas. En ocasiones no es posible proporcionarles el instrumento que desean, ya sea porque no hay cupo o porque no hay instrumentos disponibles en la orquesta. Esto se convierte en un inconveniente porque, por ejemplo, si un niño quiere entrar a violín y no se le puede otorgar, se le coloca en coro o en cualquier otra sección, presentándose casos en los que se pierde el interés por continuar. Pero también sucede lo contrario, y se terminan interesando más por el instrumento que les tocó. A veces los alumnos desconocen los instrumentos y los maestros se los muestran físicamente para llamar su atención, como en el siguiente caso:

“Corno francés. La verdad no lo conocía, no tenía ciertamente idea, pero los maestros llegaban a visitarte a tu salón constantemente y pues vi que llegó mi profe anterior y me dijo que si me animaba a entrar ahí, y le dije que sí. Y pues, me fui acostumbrando a ese y me empezó a encantar el corno francés.” (Gerardo, 15 años, alumno de corno francés, *OSEA SCC*).

Cada alumno tiene su propio instrumento (el único que la orquesta les presta), y él es responsable del cuidado y mantenimiento del mismo, teniendo que cubrir los daños que pudieran ocurrirle. En ocasiones contratan a un profesional en *laudería*³² para arreglar los instrumentos que necesitan mantenimiento. Cada *OSEA* tiene un tiempo para la entrega de instrumentos, que puede tardar semanas.

La siguiente *etapa* luego de la entrega de instrumentos, son las *clases de música*, en horarios según corresponda la *OSEA*. Generalmente los horarios son de cuatro de la tarde a ocho de la noche, pero como vimos, no todas las orquestas tienen ese horario, algunas tienen actividades también en las mañanas. En las *clases de música* se aprende a solfear y a tocar el instrumento que eligieron. Hay clases grupales o individuales, también hay clases de iniciación musical para niños o jóvenes que están iniciando su trayectoria musical. Las clases individuales se imparten cuando los demás miembros del grupo están en el *tutti* de la orquesta *tipo A, B o C*, o en el seccional. Las clases grupales son más comunes porque normalmente no hay tiempo para atender de manera individual a los alumnos, ya que sólo hay un maestro por grupo (excepto en coro, donde hay dos maestros por la cantidad de alumnos).

Los alumnos tienen que prepararse aproximadamente durante un año para debutar en algún teatro o auditorio de la ciudad. Una vez ensayado perfectamente el repertorio completo, están listos para el Concierto Debut. Se realizan los preparativos correspondientes, empiezan a invitar a directivos de *Esperanza Azteca*, gobernadores, padres de familia, amigos y cualquier instancia vinculada con el proyecto (como el caso de la *Red Nacional para la Prevención de la Discapacidad en México A.C. (RENAPRED)*,³³ cuando debutó la *OSEA Miguel Hidalgo*, el cual se llevó a cabo en el Centro Nacional de las Artes (CNA), en la Ciudad de México).

³² Los lauderos son aquellos especialistas "...capaces de construir, reparar y restaurar instrumentos musicales del cuarteto clásico de cuerdas frotadas (violines, violas y violonchelos)" (INBA).

³³ Es una asociación civil constituida el 9 de mayo de 2006, enfocada a disminuir enfermedades y/o deficiencias de nacimiento que causen discapacidad (RENAPRED).

3.7 El Concierto Debut: dimensión política, social y simbólica

En su etapa de conformación, las *OSEA* evidentemente no pueden ofrecer conciertos, es así que la primera aspiración es llegar al Concierto Debut, que es el concierto de inauguración de una *OSEA*, éste puede ser Programado o de Gala. El Concierto Debut consiste en la primera presentación ante un público numeroso, donde asisten familiares, amigos y conocidos de los alumnos. Las obras que tocan las ensayan con aproximadamente un año de antelación en las clases de música. El Concierto Debut es la ceremonia más importante para las *OSEA* porque a través de éste se dan a conocer ante la ciudad donde están ubicadas, además de otros beneficios, como más adelante veremos. Al evento están invitados gobernadores, directivos de *Fundación Azteca*, padres de familia y amigos; también están presentes los medios de comunicación (como la televisión), así como periodistas, fotógrafos y algunos antropólogos.

Esto nos da a entender que el Concierto Debut no sólo es un acontecimiento musical, como aparenta serlo, sino que también es un evento con tintes políticos, debido a la presencia de gobernadores de varios estados de la república. El caso del *Milagro de Puebla* fue un ejemplo claro de ello, ya que asistieron 27 gobernadores. En ocasiones también hay una presencia importante del clero. En el caso del Concierto Debut de la *OSEA TG*, realizado el viernes 12 de marzo de 2015, asistieron José Ricardo Cerrillo, *Director de Administración y Finanzas* de *Fundación Azteca*, el obispo Felipe Aguirre Franco (junto con veinte monjas), el rector de la *Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH)*, Roberto Domínguez Castellanos y, evidentemente, Rodrigo Díaz, quien es Director Artístico de esta *OSEA*.

Es una gran oportunidad para que los Directores Artísticos hagan una relación con los gobernadores de los estados, con los rectores de las universidades con licenciaturas de música, con los padres de familia y con la comunidad en general. *Esperanza Azteca* es un proyecto en el cual el Director Artístico de cada *OSEA* tiene que movilizarse para conseguir recursos, conocer mucha gente y hacer relaciones con personajes importantes, para recibir ayuda o patrocinio de alguna instancia o empresario. Es indispensable que una *OSEA* debute para que pueda salir a tocar a otros lugares de la ciudad o del país, siendo ésta una oportunidad para los alumnos de crecer como músicos, ya que ponen a prueba sus conocimientos

musicales ante mucha gente, a veces hasta miles de personas, lo cual demuestra su *capacidad de agencia*.

El Concierto Debut es importante en muchos otros sentidos, no sólo en el musical, el social o el político: forma parte de una experiencia significativa en la vida de los niños y de los jóvenes. Al preguntarle a Alexa Gonzáles, alumna de la *OSEA SCC*, acerca del Concierto Debut, me mencionó lo siguiente: “Pues fue muy bonito, aparte tenía miedo, pero igual después se quita porque estás con tus amigos, tus compañeros y ya después es distinto y se siente bien” (Alexa Gonzáles, 15 años, alumna de coro, *OSEA SCC*). En entrevista con Antonio Viña, alumno de esa misma *OSEA*, me ofreció información sobre las sensaciones de estar en el Concierto Debut. Esto fue lo que me dijo:

“Pues, el debut, el Concierto Debut fue... estuvo muy padre. Es como una presión pero padre porque sientes los nervios pero “en cosquillas”, por decirlo así, porque estás en el escenario y sientes cómo todo el calor de las lámparas te pega y luego toda la gente. Y bueno, en mi caso pues, tengo el público a mi lado izquierdo, pobres de aquellos que lo tienen de frente, ¿no? Porque, o sea, sí sientes que toda la atención está hacia ti” (Antonio Viña, 16 años, alumno de chelo, *OSEA SCC*).

Por lo demás, no sólo para las *OSEA*, para los alumnos o para los padres de familia el Concierto Debut es importante, sino también para la antropología, ya que es un evento altamente ritualizado. Desde este punto de vista, constituye una especie de *ritual de paso* (*ritos de paso, rites de passage o rito de iniciación*), según palabras de Victor Turner (1967), en el cual los alumnos transitan por diversas etapas y son utilizados diversos símbolos que marcan su transitoriedad en la estructura social:

El mismo Van Gennep ha definido los “rites de passage” como “ritos que acompañan a cualquier tipo de cambio de lugar, de posición social, de estado o de edad”. Para marcar el contraste entre transición y “estado”, yo empleo aquí “estado” en un sentido que abarca todos sus otros términos. Van Gennep ha mostrado que todos los ritos de paso incluyen tres fases: separación, margen (o limen) y agregación.

La primera fase, o fase de separación, supone una conducta simbólica que signifique la separación del grupo o el individuo de su anterior situación dentro de la estructura social o de un conjunto de condiciones culturales (o “estado”); durante el periodo siguiente, o periodo liminar, el estado del sujeto del rito (o “pasajero”) es ambiguo, atravesando por un espacio en el que encuentra muy pocos o ningún atributo, tanto del estado pasado, como del venidero; en la tercera fase, el paso se ha consumado ya.

El sujeto del rito, tanto si es individual como si es corporativo, alcanza un nuevo estado a través del rito y, en virtud del rito, adquiere derechos y obligaciones de tipo “estructural” y claramente definido, esperándose de él que se comporte de acuerdo con

ciertas normas de uso y patrones éticos [...]. El ser transicional o persona “liminar” se halla definido por un nombre o conjunto de símbolos (Turner, 1967: 104).

Básicamente existen tres diferentes estados por los cuales los alumnos transitan. El primer estado es aquel en el que los alumnos toman clases de música, pero aún no se les permite tocar en conciertos ante un público numeroso, ni tampoco tocar en giras, ya que aún no están facultados para esa labor y, por lo tanto, no poseen ese derecho (aunque se dé el caso de algún alumno con un conocimiento musical elevado). El siguiente estado se presenta en el momento del Concierto Debut. Se han separado del estado anterior, pero aún no tiene derecho a tocar en giras, ya que están en un *periodo* en el cual se están definiendo sus derechos y sus obligaciones ante la *OSEA*. Es, por decirlo así, una fase de *separación* del anterior estado, y entran en una fase de *liminalidad* porque están por definirse sus derechos y sus obligaciones. El último estado es alcanzado a través del rito o la ceremonia (que es el Concierto Debut), y en virtud de éste adquieren derechos y obligaciones, esperándose que los alumnos se comporten de acuerdo a sus nuevos atributos.

Un símbolo muy importante de esta especie de rito son las *Medallas Fundadores*. Básicamente son: “... un reconocimiento especial que reciben los alumnos, los maestros, el Director Artístico de la *OSEA*, el Coordinador Local y el director de la Escuela Sede, así como algunas de las autoridades y personalidades invitadas al Debut de la primera *OSEA* de una ciudad” (*EAMG*: 12). Otro símbolo importante son los uniformes que utilizan los alumnos durante dicho evento:

Esperanza Azteca dota de uniformes nuevos a los integrantes de la *OSEA* cada dos años. Cada estudiante recibe un par de zapatos, un par de calcetines, un pantalón azul marino (cinturón en el caso de los varones) y una camisa de colores rojo, amarillo, azul o verde, según la sección de la *OSEA* a la que pertenezca y la definición de colores previamente establecida por el Coordinador Local y el Coordinador Regional (*Ídem*).

Además de que los uniformes son estéticamente llamativos, permiten distinguir la ubicación de cada sección. En esta investigación deduje la siguiente distribución de colores de las camisas para el Concierto Debut de las *OSEA TA*, *SCC* y *TG*: las camisas blancas son utilizadas por aquellos alumnos que aún no debutan, el color verde para los integrantes del coro, las camisas rojas representan la sección de cuerdas, las camisas amarillas la sección de aliento y las camisas azules, las percusiones. La siguiente imagen es de la *OSEA SCC*, donde se aprecia las diferentes secciones y su ubicación específica:



Ilustración 17. Colores de las diferentes secciones de la orquesta junto con el coro. Fuente: Suprema Radio.

Cuando una *OSEA* debuta adquiere derechos especiales, pero cuando un alumno nuevo entra a una *OSEA* que ya debutó, él también adquiere automáticamente esos derechos, aunque no haya participado en dicho evento. Ahora bien, para que ese alumno nuevo adquiera el uniforme de colores y la medalla es necesario que debute, pero lo puede hacer hasta la siguiente generación; es decir, cada determinado tiempo se van conformando nuevas *OSEA*, lo que significa que una generación debuta, después otra y así sucesivamente, conforme pasan los años. Yo diría que aproximadamente dos o tres años tarda en formarse otra *OSEA* completa.

Los preparativos para el Concierto Debut son múltiples: en primer lugar, la contratación de un camión de mudanzas para llevar los instrumentos más pesados y las sillas de los alumnos, inmediatamente, todo lo relacionado con el lugar donde se llevará a cabo el evento, como la renta de un teatro, una sala o un auditorio (aproximadamente 20 mil pesos, según información proporcionada por los directivos).

Una parte muy importante de este concierto es su difusión a través de los medios de comunicación para que más gente esté enterada y pueda asistir (aunque en realidad la mayor parte de la gente que acude son familiares y amigos de los alumnos). Pero también el

Concierto Debut mismo sirve de difusión al proyecto, ya que a través de él más gente se entera de su existencia. De acuerdo a una entrevista con la maestra de fagot, Estela Calderón Masías, señala el valor y relevancia de este evento:

“Sí, sí es muy importante porque siento que mucha gente no está enterada de que el proyecto *Esperanza Azteca* ha llegado a la ciudad, entonces a veces nos han visto empezar y sin instrumentos y con palmas, cantando, y ya cuando nos ven en escenario, y digo “nos ven” porque nos ven a través de los niños, ¿no? Quizá nosotros no aparecemos jamás ahí, siempre estamos detrás pero pues el trabajo está ahí, ¿no? Los chicos se sienten con una emoción y con algo desbordante, ¿no?, de sentimientos, emociones, pensamientos y ven una etapa concluida pero con reconocimiento de personas, de gente importante, de su familia, de amigos, y pues casi toda la gente del lugar donde sea el debut. Sí, siento que es bastante importante” (Alva Estela Calderón Masías, 44 años, maestra de fagot, *OSEA SCC*).

Luego se hace la invitación de los gobernadores de las ciudades por parte del presidente de *Grupo Salinas*, Ricardo Salinas Pliego, del presidente ejecutivo de *Esperanza Azteca*, Esteban Moctezuma Barragán y de Julio Saldaña; ellos representan la parte directriz del proyecto. Sin embargo, no siempre pueden asistir todos por la cantidad de *OSEA* que hay en todo el país.

La parte más sustancial del evento es la participación de los alumnos en dicho concierto, ya que tocan aproximadamente durante hora y media todas las obras del repertorio. No es tarea fácil tocar tal cantidad de obras musicales, sobre todo porque muchos de los alumnos no están familiarizados con este tipo de música. A nivel simbólico, el Concierto Debut es importante para los alumnos y para la comunidad en general que está vinculada al proyecto, también representa la convergencia entre diferentes actores políticos (como gobernadores y directivos de la *OSEA*). Por último, refleja el trabajo de los maestros y de los alumnos. Especialmente para los alumnos de la *OSEA* el Concierto Debut es una parte muy importante de su formación como músicos.

Participar en el Concierto Debut es una experiencia que marca la vida de los alumnos en muchos sentidos, ya que está lleno de emociones. En entrevista con Camila, alumna de oboe, me comentaba lo siguiente en relación a su experiencia: “Fue una experiencia que nunca se me va a olvidar y la verdad es que no me daba preocupación ya que, en el teatro, desde el escenario, no se ven las personas. Ahora sí que fue como un ensayo más” (Camila, 11 años, alumna de oboe, *OSEA SCC*). También el Concierto Debut es transmitido por televisión, y

al parecer eso a los alumnos les llama la atención y les agrada mucho, ya que más gente del país puede apreciar su trabajo. En este sentido, los medios de comunicación juegan un papel importante para aquellos que quieren iniciar su carrera de músicos. Adela Mariana, alumna de la *OSEA SCC*, me contó su experiencia:

“Pues, estuve feliz porque nunca había visto tanta gente que me viera y pues, sé que con mis compañeros lo logramos hacer bien, y me sentí feliz porque todos en mi escuela me felicitaron y muchos decían que me vi en la tele y así. Fue bonito porque todos me felicitaron, hasta muchos de fuera me vieron en la tele y decían: “¡ah sí, eres tú!”... entonces me gusta mucho” (Adela Mariana, 11 años, alumna de violín 1ero, *OSEA SCC*).

Mauricio Trejo, alumno perteneciente a la *OSEA SCC*, también comenta lo siguiente en relación al Concierto Debut: “Pues, se sintió muy bien porque mucha gente me veía y aplaudía, y como que daba más ganas de seguir...” (Mauricio Antonio Trejo Balcázar, 13 años, alumno de violín, *OSEA SCC*). Pero no sólo hay experiencias agradables cuando se habla de este acontecimiento. En ocasiones los alumnos se enfrentan a alguna enfermedad a causa de los nervios, llegando esto a obstaculizar su rendimiento musical. Tal fue la experiencia de Cristian De Jesús, alumno de clarinete:

“Enfermo, literal, me enfermé pero de ahí fue muy bonito porque ya llevaba esperando tiempo el Concierto Debut y me tocó vivir que varios compañeros se salieron por el tiempo que ya no se iba ajustar para llegar al debut. Pero me emocioné mucho, quitando la enfermedad y que no tenía alergias ese día [...]. Me gustó mucho al ver cómo se llenó el teatro o cuando tocamos en el teatro cómo es que la gente nos apoya y llegan a ver y comentan cosas tan bonitas de la orquesta. Lo viví bastante emocionado. Ese día ni siquiera fui a la escuela, preparándome, sintiéndome bien conmigo mismo para que yo diera, para que yo transmitiera la felicidad que sentí y espero haber transmitido la felicidad porque lo viví... creo que fue de las experiencias más hermosas de mi vida haber debutado” (Cristian de Jesús, 14 años, alumno de clarinete. *OSEA SCC*).

A nivel comunitario se puede apreciar la importancia del Concierto Debut, ya que impacta a los alumnos, maestros, directivos, padres de familia y a la comunidad en general a la que pertenecen. A nivel simbólico, es un avance para la *OSEA* porque después de este concierto obtienen el derecho de tocar en otros lugares y salir de giras. Musicalmente, representa la culminación de un trabajo en equipo entre directivos, maestros y alumnos de la *OSEA*, demostrando de esta manera el aprendizaje musical. También se hace evidente el nivel musical que los alumnos han adquirido durante las clases y es una oportunidad de crecer en experiencia musical. Los niños y jóvenes en general demuestran su *capacidad de agencia*

cuando tocan las obras, ya que se requiere de gran talento intelectual y emocional, para que todo salga como lo planeado. El concierto Debut es el resultado de muchas horas de estudio y dedicación a la música, de trabajo en equipo, de compañerismo, de lágrimas, estrés y de grandes esfuerzos por conseguir la perfección.

Como se puede observar, detrás del Concierto Debut existe una compleja organización por parte de los directivos, de los maestros y de los padres de familia, pero también de los medios de comunicación, de los gobernadores y del lugar en el cual va a realizarse dicho evento. Sobre todo podemos ver concretamente la participación y la *capacidad de agencia* de las niñas, niños y jóvenes músicos. Así, como señala Dewey (2008): "... la música y el canto son partes íntimas de los ritos y las ceremonias en las cuales se consuma la significación de la vida del grupo". Por tanto, mirar el Concierto Debut como un acontecimiento aislado, sin relación alguna con otros actores, otros procesos, y sobre todo, sin reconocer la participación y el talento de los alumnos, estaríamos reduciendo la parte más sustancial de este fenómeno social.

Luego de describir las características generales de las *OSEA*, sus integrantes, las sedes, así como las diversas dimensiones del Concierto Debut, en el siguiente capítulo procederé a realizar un análisis más específico sobre la participación y la *capacidad de agencia* de los alumnos de las tres *OSEA* objeto de esta investigación. Primero haré una descripción de las tres sedes para ubicarnos en el espacio, para después relatar algunos casos que hablen de la *capacidad de agencia*.

CAPÍTULO IV

LA CAPACIDAD DE AGENCIA DE NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES EN TRES ORQUESTAS SINFÓNICAS Y COROS ESPERANZA AZTECA

4.1 Orquesta Sinfónica y Coro Esperanza Azteca, Tapachula

Cuando le enseñas a un niño algo, le quitas para siempre su oportunidad de descubrirlo por sí mismo.

J. Piaget.

La sede oficial de la *OSEA TA* es una escuela privada católica *lasallista*,³⁴ donde el director es sacerdote y cuatro más lo apoyan en preprimaria, primaria, secundaria y preparatoria.³⁵ El Director Artístico de esta *OSEA* es Christian Escobar y la coordinadora local es Sandra Luz Salazar Rojas. La escuela es de gran tamaño y tiene tres patios muy amplios, un domo gigante, salones para conferencias y baños en buenas condiciones. La *OSEA* está en la parte de la preparatoria del lado izquierdo de la entrada. La dirección está en la parte de arriba, la bodega donde guardan los instrumentos está en la parte de abajo hasta el fondo del patio. Un pequeño domo para el seccional y los *tutti* se encuentra en el patio trasero que comparten la preparatoria y la secundaria.

En los patios de la escuela los alumnos de la *OSEA* pueden jugar y pasar un rato agradable con sus compañeros. En general les gusta permanecer en este espacio. El patio delantero de la preparatoria es uno de los principales, aunque en el trasero la mayoría de los niños juegan fútbol y basquetbol. Algunas niñas se entretienen con otro tipo de juegos, como las “escondidillas”, pero también hay quienes prefieren el deporte. La siguiente imagen ilustra esta situación:

³⁴ La palabra “lasallista” es un adjetivo que hace referencia a un grupo de escuelas pertenecientes al Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, mejor conocidos como los Hermanos de La Salle. Fueron fundados por San Juan Bautista de La Salle hace aproximadamente 300 años.

³⁵ La dirección de la escuela es: Texcuyvapan s/n, col. Guadalupe, Tapachula, Chiapas.



Ilustración 20. Alumnos de la OSEA jugando en el patio trasero de La Salle. Foto: Díaz Iñigo Víctor Adrián.

En ocasiones los alumnos forman equipos para hacer otras dinámicas junto con sus maestros, como el caso del coro que salen al patio trasero y tienen una convivencia diferente a la que tienen en los salones. Este tipo de actividad es habitual entre los maestros que quieren combinar la enseñanza de la música con algún tipo de juego o dinámica pedagógica. Cabe recalcar que la mayoría de los alumnos son niños, en comparación con las *OSEA TG* y *SCC*, donde la mayoría son jóvenes. Recordemos que el coro es el grupo más numeroso, con aproximadamente 65 alumnos. La siguiente imagen ilustra al coro entero durante uno de los conciertos en el auditorio de la escuela, donde padres de familia y amigos de los alumnos estuvieron invitados. Es un grupo integrado por niños pequeños y jóvenes de hasta 17 años. Esta *OSEA* todavía no debuta, razón por la cual todos (incluido el maestro) están vestidos de camisa blanca y pantalón negro:



Ilustración 21. Coro de la OSEA TA al finalizar un concierto. Foto: Díaz Iñigo Víctor Adrián.

En esta escuela cada maestro tiene su propio salón para dar clases de música, y en general tienen un espacio adecuado para trabajar; sin embargo, algunos de los salones cuentan con problemas de espacio, como el caso del salón de contrabajo, donde los alumnos se sienten apretados y con mucho calor. Pero esto no quiere decir que a ellos no les gusten las clases, aunque preferirían tomarlas en un lugar más amplio, como algunos me comentaban. Esta situación no impide que los alumnos aprendan todos los conocimientos que el maestro les transmite, demostrando de esta forma su gran capacidad para la música. Además, por su número de integrantes, el grupo de contrabajo es el más pequeño, con apenas cuatro o cinco alumnos. La siguiente imagen muestra al grupo de contrabajo tocando y ensayando en su salón de clases:



Ilustración 22. Alumnos tocando el contrabajo en las clases de música. Foto: Díaz Iñigo Víctor Adrián.

En esta sede visité todos los salones e hice un conteo de los maestros, que en total son 16, más la Coordinadora Local. Tomé fotografías e hice grabaciones de audio y video de los *tutti*, de los ensayos, de las clases y del concierto que se realizó en el auditorio el día 22 de septiembre de 2014, esto con el fin de saber cuáles son las actividades que se llevan a cabo. Todo este material quiero analizarlo con más detalle para luego presentarlo en otro escrito. Considero que será de utilidad para conocer más a fondo la estructura interna de las *OSEA* y los diversos modos de trabajo colaborativo que llevan a cabo los alumnos.

La siguiente imagen muestra a todos los maestros, a la Coordinadora Local, al Director Artístico y a Julio Saldaña después de haber terminado el concierto. Cabe aclarar que Julio Saldaña tan sólo estaba de visita, ya que él habitualmente va a los conciertos Debut de cualquier *OSEA* en el país, aunque en este caso se haya cancelado dicho evento. A nivel organizativo es interesante cuando hay un concierto con estas características, porque se manifiesta parte de la estructura de la orquesta y vemos a los actores involucrados. Musicalmente hablando también es muy interesante.



*Ilustración 23. Maestros reunidos después del concierto junto con Julio Saldaña (la persona con el violín).
Foto: Díaz Iñigo Víctor Adrián.*

Las clases de música en esta *OSEA* comienzan a las cuatro y terminan a las ocho de la noche. Algunos maestros no llegan puntuales y los alumnos aprovechan el tiempo para ensayar con sus instrumentos dentro o fuera de los salones, otros más prefieren esperar en el patio mientras hacen alguna actividad con sus compañeros, algunos más, pocos en realidad, llegan tarde a sus clases de música (pero esto último lo tienen estrictamente prohibido). Una vez llega el maestro todos se meten a sus salones, de manera que durante las clases no hay gente afuera haciendo otra cosa, a menos que pidan permiso para ir al baño. A las 6: 00 pm es el receso y a las 6: 30 pm retoman sus clases hasta las 8: 00 pm. Durante los recesos los pasillos se convierten en espacios recreativos y de socialización, lo que enriquece la convivencia y el aprendizaje. Se desarrolla una dinámica muy especial en la cual salen a la luz las diferentes facetas de la vida social en la *OSEA*. Durante las clases es muy diferente, ya que parece que la escuela se convierte en un “conservatorio de música” por la atmosfera que rodea, donde los sonidos se mezclan, creándose una ambiente muy especial.

Durante los recesos podemos observar una dinámica social muy interesante porque se hacen visibles los lazos de amistad entre los alumnos y los maestros, la relación de los alumnos y su instrumento, y la relación entre alumnos y el espacio donde se desenvuelven. En general, el espacio es adecuado porque es muy amplio, ya que hay salones para cada instrumento y

hay lugares al aire libre donde los niños pueden ensayar. De esta manera el espacio se vuelve en un factor importante que influye en la dinámica social de la *OSEA TA*:

El filósofo francés Gaston Bachelard realizó un análisis sobre lo que él llamó la poética del espacio. El interior de una casa, decía, adquiere un sentido real o imaginario de intimidad, de secreto o de seguridad a causa de las experiencias que parecen apropiadas para ese interior. El espacio objetivo de una casa (sus esquinas, sus pasillos, su sótano, sus habitaciones) es mucho menos importante que la cualidad con la que está dotado poéticamente y que, en general, es una cualidad con un valor imaginario o visual que podemos nombrar y sentir: así, una casa podrá estar embrujada, podrá sentirse como un hogar o como una prisión, o podrá ser mágica. El espacio adquiere un sentido emocional e incluso racional por una especie de proceso poético a través del cual las extensiones lejanas, vagas y anónimas se llenan de significaciones para nosotros, aquí (Said, 2008: 87).

Muchos alumnos se reúnen en lugares muy precisos después de clases, donde pueden platicar, ensayar con sus instrumentos o ingerir sus alimentos. Hay una apropiación del espacio, pero no de cualquiera, sino de aquel que ha adquirido un sentido afectivo-emocional, como los salones de clase (sobre todo cuando el maestro está ausente), la bodega donde guardan los instrumentos, los patios o el domo donde realizan los *tutti*. Todos estos lugares son resignificados por los alumnos y van adquiriendo de forma más o menos homogénea un sentido emocional para aquellos que los ocupan. Se apropian emocionalmente de los lugares y también lo hacen espacialmente, ya que se convierten en territorios en los cuales los niños se desenvuelven con sus compañeros y con la música, adquiriendo de esta forma un gran valor imaginario, visual y emocional. De esta manera la música y el espacio adquieren un sentido cargado de significados emocionalmente interiorizados, lo que constituye una parte esencial de la vida social en las *OSEA*.

Es importante mencionar la participación de los alumnos en la *OSEA TA*, ya que sin ellos el proyecto *Esperanza Azteca* no tendría sentido. Desde que ingresan a la sede, hasta que se van a sus casas, ellos participan activamente en muchos procesos y dinámicas sociales, como lo son las clases de música, los recesos, los conciertos, los *tutti*, los seccionales o los diferentes

juegos que inventan, ya sea con sus compañeros o entre sus maestros. La siguiente imagen muestra el momento del *tutti*:



Ilustración 24. Momento del Tutti. Foto: Díaz Iñigo Víctor Adrián.

Especialmente durante los *tutti* se genera una convivencia muy significativa en torno a la música, tanto entre alumnos como entre maestros y alumnos. En este periodo de tiempo, aproximadamente de hora y media (de 6: 30 a 8: 00 pm.), todos los viernes los integrantes de la *OSEA* se juntan en el domo que está en la parte trasera de la escuela para ensayar y tocar todas las obras del repertorio. Cabe mencionar que el día viernes es el único día que se reúnen para realizar esta actividad. Es uno de los momentos centrales porque se puede apreciar el trabajo en conjunto de los alumnos para tocar alguna obra. A pesar de ser un número muy grande de alumnos durante los *tutti*, los maestros controlan perfectamente a este grupo, sobre todo el Director Artístico, quien debe de estar al tanto de todo, dándoles indicaciones a los maestros y a los alumnos acerca de la parte musical. De cualquier forma, los alumnos se esfuerzan por obedecer al director, facilitando la convivencia y el aprendizaje. Los maestros también se esfuerzan por hacer que todo salga lo mejor posible, ayudando a sus alumnos y atendiendo las recomendaciones del Director Artístico.

Las clases de música se desarrollan de manera grupal e individual, principalmente son clases en las cuales los alumnos aprenden a tocar su instrumento a través de una partitura. Mientras unos memorizan auditivamente la obra (se aprenden los sonidos sin leer la partitura), otros

prefieren ensayar arduamente durante los recesos o en sus casas basándose en ella, tratando de comprenderla. Todo esto depende de la capacidad del alumno de poder asimilar la composición musical en su totalidad y del apoyo por parte de los maestros para lograr un desempeño adecuado. Estos son algunos de los aspectos que influyen en el aprendizaje, evidentemente existen más, como el *capital cultural* que poseen los alumnos.

Los maestros aplican muchas pedagogías para enseñar música y hacer que sus alumnos aprendan de forma divertida y didáctica. Algunos lo hacen afuera de sus salones para llevar a cabo juegos y lograr una mayor socialización, otros lo prefieren hacer dentro para facilitar el manejo del grupo, y así introducir los instrumentos en sus dinámicas. La primera forma de trabajar ayuda a la integración del grupo (de manera que se atiende el aspecto social), mientras que la segunda forma atiende y fortalece la parte musical-auditiva. La siguiente imagen muestra al maestro de violín, David, de origen hondureño, impartiendo sus clases utilizando diversas dinámicas para la comprensión teórica-musical y fortalecer la integración del grupo:



Ilustración 25. Dinámica grupal en el salón de violines. Foto: Díaz Iñigo Víctor Adrián.

Algunos maestros tienen la fortuna de estar en un salón amplio y bien iluminado, como el caso del chelo, donde el espacio contribuye a que los alumnos se sientan cómodos al momento de tocar. Además éste es uno de los grupos más reducidos de la *OSEA*, lo cual

ayuda a que el maestro esté al tanto de cada uno de ellos, llevando a cabo una verdadera *práctica grupal supervisada*. La siguiente imagen muestra al maestro de chelo, Elder, quien a su corta edad ha adquirido mucha experiencia en el ámbito musical. Con él estuve hospedado algunos días durante mi estancia de trabajo de campo en esta *OSEA* y aprendí muchas cosas relacionadas con el chelo. Él y el maestro David eran muy unidos y tenían trabajo como músicos en la ciudad de Tapachula, ya sea dando clases particulares o tocando en algún café. Además David tenía un proyecto en colaboración con otro músico en esta misma ciudad.



Ilustración 26. Clases de chelo; de frente está el maestro Elder y a la izquierda los dos alumnos. Foto: Díaz Iñigo Víctor Adrián.

Hablando del aspecto musical, la mayoría de los instrumentos son de mediana calidad, lo cual significa que los alumnos deben esforzarse para que el sonido del mismo sea claro y fuerte. Esto representa un reto porque deben estar dispuestos a tocar lo mejor posible. A pesar de esto, los alumnos hacen que las obras se escuchen muy bien, mostrando de esta forma su gran capacidad creativa y musical, y por supuesto sus ganas de seguir aprendiendo, de modo que podemos ver su *capacidad de agencia*. También los maestros se esfuerzan mucho para que sus alumnos aprendan lo necesario, tanto teóricamente como en la práctica.

Hablando acerca de la cuestión social, los niños y los jóvenes tienen un espacio donde hacen amigos, se divierten durante los recesos y son parte de muchas dinámicas que se llevan a cabo dentro de este lugar. Asimismo, tienen la oportunidad de tomar clases con maestros de

diferentes partes de América Latina; por ejemplo, de Cuba (como la maestra de coro), de Colombia, de Guatemala, de Venezuela y de Honduras. También hay maestros de Tapachula, de Tuxtla Gutiérrez, de Querétaro y de la Ciudad de México, por lo que es una *OSEA* que incluye experiencias y conocimientos musicales de maestros de diferentes lugares, lo cual enriquece la convivencia; sin embargo, esto no significa necesariamente que los alumnos aprendan más, tan sólo es interesante la relación entre alumnos y maestros extranjeros. Pueden aprender unos de otros cuando platican y cuando están en las clases, no sólo musicalmente, sino también a nivel personal, porque conocen de otras culturas.

En esta investigación compartí la experiencia con maestros que están muy involucrados en la música, al punto de que ésta se convierte en su mundo y disfrutan hablar de ella. No importa que hayan pasado horas, ellos pueden hablar de música durante el tiempo que sea porque realmente la viven. Ejemplo de ello es David, que durante los días de trabajo de campo intentó enseñarme a tocar el violín, no lo logró; pero se volvió un gran compañero durante mi estancia en esta ciudad. También el maestro Elder hablaba apasionadamente del chelo, de sus principales características y de cómo se sentía al momento de tocar, lo que me permitió reflexionar en torno a la relación que existe entre el músico y su instrumento; es decir, la corporeización de la música en el ser humano.

Elder me habló sobre el sonido del chelo y cómo al momento de tocar las vibraciones llegaban a su pecho, produciendo un efecto relajante. Me platicó también acerca de las sensaciones que experimenta cuando interpreta alguna obra “triste”, “melancólica”, “alegre” o “feliz”, impactando de esta manera en su estado emocional. Fue entonces que tomé conciencia del papel de las emociones en la música. Muchos alumnos toman consciencia del papel de las emociones en la música porque en sus conversaciones siempre la asocian con algún tipo de emoción, como la alegría, la tristeza, el dolor, el gozo, el sufrimiento, etc. Incluso, cuando yo les preguntaba cómo definirían a la música, ellos generalmente terminaban diciendo frases como: “la música es una forma de expresar nuestras emociones”. Esta frase es muy común no sólo en los alumnos de la *OSEA TA*, sino en las demás orquestas estudiadas.

Como vemos, la música en los alumnos se hace visible no sólo a través del sonido del instrumento, sino también a través de las emociones. Esto puede corroborarse al observarlos tocar y cantar, ya sea durante los *tutti*, los seccionales o cuando están en los salones tomando

clases, manifestándolo corporalmente a través de la risa o el movimiento. En ocasiones a causa de la música algunos lloran por la emoción que se genera cuando interpretan alguna obra del repertorio.



Ilustración 27. Alumno de chelo interpretando obras del repertorio. Foto: Díaz Iñigo Víctor Adrián.

Por otra parte, el día 22 de septiembre de 2014 estaba planeado realizarse el Concierto Debut, pero se pospuso de último momento por motivos de organización; además porque Ricardo Salinas Pliego, entre otros directivos, no iban a poder asistir. Esto ocasionó el disgusto por parte de los padres de familia y amigos, que al término del concierto se organizaron para hablar con Julio Saldaña y expresar su disgusto por esa situación. Al final acordaron hacer el Concierto Debut después. En ese concierto todos los alumnos estaban entusiasmados porque sus padres, amigos y familiares iban a verlos tocar y cantar. Desde mi punto de vista, a pesar de los percances todo salió muy bien, tanto a nivel organizativo como a nivel musical; sin embargo, al finalizar, en una pequeña junta con todos los maestros, Julio Saldaña hizo comentarios críticos con respecto a la parte musical, sobre todo en contra del Director Artístico, ya que, según su opinión, la orquesta y el coro iban demasiado rápido.

Además se abordaron temas relacionados con las clases de música, el repertorio, el rumbo de la OSEA, las relaciones laborales entre los maestros; también salieron a la luz algunos

disgustos por parte de maestros que querían mejorar el entorno musical y el laboral. Algunos maestros querían implementar nuevas metodologías, otros querían apoyo económico para realizar diferentes proyectos personales. Julio Saldaña aprobó lo de las nuevas pedagogías, pero rechazó la parte del apoyo económico para nuevos proyectos musicales, ya que, en su opinión, lo que tenían que hacer era fortalecer la idea central de la *OSEA*.

Como parte del repertorio del concierto se tocaron las siguientes obras: *Carmina Burana* “*O fortuna*” de Carl Orff (3 min), *TerraNova* de Richard Meyer (2 min), *Ave corpus* de Amadeus Mozart (2 min), *Sinfonía No. 9 “Coral”* de Ludwig Van Beethoven (6 min), *Gabriel’s oboe de la película “La misión”* de Ennio Morricone (8 min), *Hallelujah del oratorio “El mesías”* de Georg F. Händel (4 min), *Danzón No. 2* de Arturo Márquez (10 min) y *Los piratas del Caribe* de Klaus Badelt (5 min).

Esta *OSEA* no debuta aún, razón por la cual todos, incluso algunos maestros y el Director Artístico, estaban uniformados con camisa blanca y pantalón negro. Antes y después del concierto, Julio Saldaña dirigió unas palabras al público presente. Al comienzo, pidió disculpas por la ausencia de Ricardo Salinas Pliego, de Moctezuma Barragán y del gobernador de Tapachula, ya que sin su participación el Concierto Debut no puede llevarse a cabo. Al finalizar mencionó los beneficios de ser parte del proyecto *Esperanza Azteca*, y motivó a maestros, alumnos y a padres de familia a seguir trabajando en equipo para mejorar el entorno y el aprendizaje musical.

Como podemos ver, en las *OSEA* participan muchos actores que hacen posible su funcionamiento. Entre los que podemos mencionar están, en primer lugar, los alumnos, ya que sin su participación no tendría sentido todo esto; en segundo lugar están los maestros, ya que ayudan en todo lo referente a la enseñanza de la música y en parte de la organización; en tercer lugar están los directivos, tanto de la *OSEA* (Director Artístico y Coordinadores Locales) como de *Esperanza Azteca*; finalmente están los padres de familia, que ayudan a sus hijos en todo lo posible acompañándolos a lo largo de esta trayectoria.

Cabe mencionar que no necesariamente unos actores son más importantes que otros, simplemente los puse en este orden porque esta investigación se enfoca en la participación de los alumnos. La contribución de todos los involucrados en las *OSEA* es importante en igual medida; sin embargo, no podemos negar que las decisiones de los directivos de

Esperanza Azteca impactan más en el proyecto que la decisión de un maestro o de un alumno, ya que los directivos del proyecto son: “portadores de la confianza pública entregada a ellos en forma de grados y títulos profesionales, dotándolos así del monopolio de algún servicio crucial para la sociedad...” (Camenisch en Hilbink, 2014: 18), de manera que ellos poseen: “un poder significativo que puede ser utilizado en miras del beneficio social, o de la causación de un daño considerable” (*Ídem*).

4.2 Orquesta Sinfónica y Coro Esperanza Azteca, San Cristóbal de Las Casas

La sede oficial de la *OSEA SCC* se llama *Centro de Estudios La Salle de San Cristóbal*.³⁶ Es una escuela privada, muy grande, con salones adecuados para trabajar, instalaciones para hacer todo tipo de actividades recreativas y dos patios extensos; uno techado donde normalmente tocan los *tutti*, ensayan las cuerdas o realizan el seccional, el otro con juegos para niños y canchas de basquetbol. En éste último normalmente los alumnos más pequeños juegan durante los recesos. En general es un espacio donde los alumnos pueden convivir sanamente con la música y con sus compañeros. El Director Artístico es Jaime Román Bustamante, y el Coordinador local es José Rigoberto Bermúdez Robles.

³⁶ La dirección de la escuela es: Calle Las Comaleras sin número, San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Código Postal 29200.



Ilustración 30. Clases de chelo afuera de los salones en las instalaciones del Colegio La Salle de San Cristóbal. Foto: Díaz Iñigo Víctor Adrián.

Para realizar el trabajo de campo en esta ciudad me hospedé en el *Hotel Miramar*,³⁷ ubicado a unos kilómetros de la *OSEA*. Yo siempre llegaba en la combi del Sr. Manuel, que es dueño del hotel, junto con sus dos hijos, que también participan en el proyecto, y su esposa antropóloga. En ocasiones yo llegaba en la bicicleta que me prestaba el señor Manuel, ese era mi medio de transporte más habitual para recorrer la ciudad. También caminé mucho para transitar los alrededores y visitar los principales auditorios. Es de gran utilidad hacer este tipo de actividad porque comienzas a familiarizarte con la ciudad, lo que ayuda a no perderte después entre las calles, además de que conoces los sitios más comunes donde las *OSEA* tocan los conciertos.

³⁷ El hotel está ubicado a unas calles del centro de la ciudad. La dirección es: Flavio A. Paniagua No. 29. C.P. 29220, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.



Ilustración 29. En el círculo rojo está la sede de la OSEA, en el círculo azul el hotel donde me hospedé.
Fuente: Google Maps.

Esta OSEA inició sus actividades en el *Colegio La Salle de San Cristóbal* el día 3 de septiembre de 2012. A partir de entonces han estado trabajando en este lugar. Luego de dos años, la OSEA debutó el 3 de abril de 2014 en el *Teatro de la Ciudad Hermanos Domínguez*.³⁸ Este teatro es una moderna construcción que proporciona un espacio para la promoción y difusión de la cultura, y cuenta con “... un aforo para 1,024 personas, servicios de taquillas, vestíbulo, atención a discapacitados, salón de ensayo para actores, 3 camerinos” (Página oficial de *Todo Chiapas*).³⁹

³⁸ Este teatro está ubicado en: Diagonal Hermanos Paniagua, San Ramón, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

³⁹ “Actividades culturales en el marco del XXI aniversario del Teatro de la Ciudad Hermanos Domínguez”. *Imparcial Chiapas*. Periodismo con sentido crítico. Consultado el 16 de junio de 2016. <http://www.noticias.imparcialchiapas.com/2015/06/actividades-culturales-en-el-marco-del.html>



Ilustración 31. Teatro de la Ciudad Hermanos Domínguez. Fuente: Imparcial Chiapas.

Al Concierto Debut asistieron gobernadores, directivos del proyecto *Esperanza Azteca*, como Ricardo Salinas Pliego y Moctezuma Barragán, así como los padres de familia, maestros y amigos de los alumnos; también asistió el gobernador de Chiapas, Manuel Velasco Coello, perteneciente al Partido Verde Ecologista de México. Ricardo Salinas Pliego mencionó en el video promocional *Concierto debut Esperanza Azteca San Cristóbal* lo siguiente: “Formar parte de las orquestas y coros *Esperanza Azteca* permite a los niños y jóvenes visualizar un futuro mejor... ¡sigan trabajando muy duro para ser mejores seres humanos!” (*Concierto debut Esperanza Azteca San Cristóbal*, 2014). Más adelante, una voz en off menciona: “La música estimula y activa áreas motoras, creativas y sensoriales, provoca mayor autoestima, seguridad y confianza en nosotros mismos”. Continúa diciendo: “Cada instrumento refleja la personalidad propia de su creador [...]. Hemos visto cómo se gesta una orquesta, cómo la música transforma nuestras mentes y corazones”.

En estos fragmentos del video, realizado el día 3 de abril de 2014, día del Concierto Debut, podemos observar la forma en que están pensadas las *OSEA*, concretamente la de San Cristóbal de Las Casas. Vemos a los diferentes actores involucrados y la visión de los directivos acerca del proyecto y la música. Es interesante desde un punto de vista antropológico porque vemos el sistema de valores que tienen. Apreciado así, los valores

constituyen una parte fundamental para el desarrollo de cualquier sistema social, en este caso para las *OSEA*.

Ahora bien, es importante hacer mención del *Teatro de la Ciudad Hermanos Domínguez* porque esta *OSEA* a menudo realiza conciertos en este lugar; por ejemplo, el 11 de octubre de 2014, de cuatro a seis de la tarde, se realizó un concierto donde también estuvieron invitados padres de familia y amigos. Moctezuma Barragán y Ricardo Salinas no asistieron a dicho evento porque sólo era un concierto más.



Ilustración 32. Alumnos de la OSEA SCC junto con el Director Artístico después del concierto. Foto: Díaz Iñigo Víctor Adrián.

La imagen anterior muestra al Director Artístico, Jaime Román Bustamante, junto con algunos alumnos de la *OSEA SCC* un poco después del concierto. Aproximadamente llegamos al teatro a las tres de la tarde en la combi del señor Manuel, junto con sus dos hijos y su esposa. Una vez llegamos, me dirigí hacia los camerinos, ubicados en la parte trasera del escenario. En ese lugar estaban la mayoría de los alumnos preparándose para el concierto, mientras que los maestros les ayudaban a afinar sus instrumentos.

Para la afinación de la voz, el coro ensayaba algunas obras del repertorio, mientras otros se cambiaban de ropa en los camerinos para estar presentables al momento de salir al concierto. Cabe mencionar que no todos tenían el uniforme de colores, por lo que los alumnos que aún

no debutaban vestían con camisa blanca y pantalón negro. Los que sí debutaron venían con los uniformes respectivos. La mayoría de los alumnos estaban muy emocionados mientras esperaban salir al escenario.

Aproximadamente una hora antes de comenzar el concierto, el Director Artístico realizó un ensayo general con toda la orquesta y el coro, esto para probar la acústica del lugar y tener una idea del espacio en el cual iban a presentarse. Es muy importante realizar ensayos antes de la presentación, ya que suelen existir errores de sonido que deben corregirse antes. En este caso ensayaron algunas obras del repertorio y probaron el sonido de los instrumentos. Cabe mencionar que sólo el coro tiene micrófonos, ya que es difícil hacerse escuchar ante todo el público.

Para algunos alumnos era la primera vez que salían al escenario a tocar, mientras que para otros representaba un concierto más de la larga lista que llevaban. Los padres de familia y amigos empezaron a entrar al teatro aproximadamente 15 minutos antes del comienzo, pero no se logró llenar el lugar. Muchos empezaron a tomar fotografías y otros más a grabar el concierto. Yo me coloqué en los asientos de en medio, junto con el señor Manuel, para tener una mejor panorámica del lugar. Según me comentó el señor Manuel, en los mismos asientos en los que nos sentamos habían estado en otro concierto de la *OSEA*, gobernadores y directivos de *Esperanza Azteca*.



Ilustración 6. Concierto de la OSEA SCC. Foto: Díaz Iñigo Víctor Adrián.

Entre las obras del repertorio y las palabras del Director Artístico, el concierto duró aproximadamente hora y media. Es muy importante la participación de los alumnos en estos conciertos porque están representando al proyecto *Esperanza Azteca*, de tal forma que más niños se enteran de su existencia, pudiendo medir la calidad de la interpretación. Los conciertos representan la culminación de un proceso musical y organizacional que se hace evidente al momento de tocar. Cabe aclarar que los alumnos principiantes son apoyados por sus compañeros más aventajados, haciendo de esta manera más fácil el tránsito por la *OSEA*. Efectivamente, el compañerismo entre los alumnos es muy importante para avanzar en todos los sentidos.

La siguiente fotografía la tomé en el momento del *tutti* en el domo de la Sede Oficial, durante las horas de la tarde. En ella podemos apreciar a toda la orquesta en la parte de enfrente, sentados, y al coro en la parte trasera, hasta el fondo, donde se encuentran parados. También se puede observar al Director Artístico dirigiendo a la *OSEA*. En esta foto no salen los maestros que coordinan a cada sección de la orquesta porque normalmente éstos se sitúan en las orillas, o también puede ocurrir que durante los *tutti* estén dando clase individual.



Ilustración 33. Momento del tutti. Foto: Díaz Iñigo Víctor Adrián.

En esta *OSEA*, el Coordinador de coro es el maestro Roel, de origen mexicano. La coordinadora de cuerdas es la maestra Abigail Herrero Ortega, española y profesora de contrabajo. Los coordinadores de percusiones son Ítalo Lobos, chileno, único maestro de percusiones, y Jaime Román Bustamante, español, de 28 años, maestro de tuba y Director Artístico; él también es el coordinador de la sección de metales. La coordinadora de la sección de maderas es la maestra Raquel Bayari, también es española y maestra de flauta; ella también está en iniciación musical junto con Roel y Abigail.

En la sección de coro está el maestro Roel. Anteriormente estaba el maestro Harmot,⁴⁰ de origen alemán, pero salió del proyecto y tuvieron que pedir ayuda a la maestra Carolina, quedando sólo dos maestros para un grupo de 80 niños, según se contaron en las listas que revisé en enero de 2015. A causa de esta situación hubo muchos cambios en la forma de organizar el grupo de coro, así como en la manera de dar clase a los alumnos.

En la sección de cuerdas se encuentra el maestro de violines primeros, Pascual Arcos, con 24 alumnos. Luego está Oscar Hernández Salazar, maestro de violines segundos, tiene 19 alumnos. Después está el maestro de viola, Carlos Hernández Zúñiga, quien tiene 15 alumnos. En chelo está el maestro Alejandro Rodríguez Alfaro, con 14 alumnos. Por último, la maestra de contrabajo, Abigail Herrero Ortega, con 4 alumnos. Todos ellos mexicanos, excepto Abigail, quien es española.

En la sección de metales está el trombón, donde no hay maestro, con 6 alumnos. En la tuba, el maestro español y Director Artístico de la orquesta, Jaime Román Bustamante. En la sección de maderas está la maestra de flauta, Raquel Bayari, con 8 alumnos. En oboe no había maestro desde agosto de 2014, hay 3 alumnos. En clarinete, José Mateo García Ángeles, con cinco alumnos, es mexicano. La maestra de fagot, Alba Esthela Calderón Macías, mexicana, con 3 alumnos. Por último, en la sección de percusiones está el maestro Ítalo Lobos, con 7 alumnos.

⁴⁰ El maestro Harmot es arreglista y compositor, además toca el piano, el corno y el oboe. Excelente profesor, con quien tuve una amistad muy cercana. De él aprendí mucho acerca de la música, el canto y las diferentes pedagogías musicales. También me platicaba que en ocasiones, al ser él de origen alemán, el idioma se convertía en un problema para transmitir ciertos conocimientos; sobre todo me comentaba que tenía dificultades para controlar un grupo tan grande.

Es interesante reflexionar en torno a la movilidad de los maestros para llegar a la *OSEA*, ya que algunos provienen de diferentes puntos de Chiapas. Unos radican en Tuxtla Gutiérrez y deben recorrer todos los días grandes distancias en carretera hacia San Cristóbal de Las Casas, aproximadamente hora y media. Todos los días se organizan para venir en el carro de alguno de ellos, lo cual representa un desgaste, tanto físico como económico, para aquellos que lo hacen diariamente. El proyecto no les paga un transporte oficial para acudir a dar clases, por lo que ellos deben pagar los gastos del transporte. Por esta razón algunos maestros pedían apoyo económico para completar los gastos del viaje, otros simplemente pedían un transporte oficial para los maestros y para la orquesta en general.

Esto demuestra la *capacidad de agencia*, pero ahora por parte de los maestros, ya que deben esforzarse por llegar a tiempo todos los días a la sede oficial. La forma en que se organizan y se ponen de acuerdo acerca de quién conducirá el carro también es algo muy importante. Este grupo de maestros mexicanos eran muy unidos por la misma razón, y a algunos los veía siempre juntos platicando. Muchos de ellos están preocupados por la cuestión del transporte oficial, ya que es un desgaste económico muy grande. De cualquier manera, ellos siguen adelante en el proyecto aportando lo mejor de sí a sus alumnos.

Es interesante el tema de la movilidad, ya que algunos alumnos de la *OSEA* también deben recorrer grandes distancias para llegar a sus clases de música. Esto representa un gran desgaste físico y económico para aquellos que viven lejos de la sede oficial porque deben tomar varias combis para llegar hasta acá. Algunos los traen sus papás en sus carros o en combi, pero otros simplemente se vienen caminando desde sus casas. Esto demuestra la *capacidad de agencia* por parte de los alumnos porque no importan las distancias que deben recorrer, asumiendo la responsabilidad que exige estar dentro de un proyecto como este. En ocasiones cuando yo me regresaba caminando al hotel, me encontraba en el calle de noche a algunos jóvenes que regresaban a sus casas, cargando sus instrumentos (de cuerda principalmente).

Durante la segunda estancia en esta *OSEA* tuve la oportunidad de asistir al evento llamado *Noche de portafolio*. Éste comenzó a las siete de la noche, pero los preparativos iniciaron desde las tres de la tarde. Ese día no hubo clases ni en la *OSEA*, ni en *La Salle*. Ahí tuve la oportunidad de conocer a los directivos de *La Salle*, así como la relación que existe entre la

orquesta y la escuela sede. Es interesante saber que algunos niños de *La Salle* son integrantes de la *OSEA*. Según comentaban algunos maestros con los cuales platicué, hay facilidad de entrar a la orquesta para quienes estudian en *La Salle*.

Al evento fueron algunos padres de familia de alumnos de la *OSEA*, pero fueron pocos en realidad, aproximadamente ocho. Parece un dato relevante porque se descubre la relación existente entre la *OSEA* y la escuela sede. En este evento también encontré a maestros de la orquesta que trabajan en *La Salle* (algunos dando clases de inglés). El evento estaba dirigido especialmente a padres de familia de alumnos de *La Salle*. Yo asistí pensando que la *OSEA* estaba involucrada, pero no era así, de hecho recibí varios regaños por haber ido. No tomé fotografías del evento porque no me lo permitieron.⁴¹

Lo anterior muestra que no siempre los niños o jóvenes de escasos recursos son los que asisten a la *OSEA*, lo que contrasta radicalmente con el discurso oficial de *Esperanza Azteca*. En realidad este proyecto no está dirigido a un solo sector de la población, sino que es muy heterogéneo en cuanto a estratos sociales se refiere. Podemos ver todo tipo de alumnos conviviendo y tratando de llevarse bien, pero eso no quiere decir que no existan rivalidades y conflictos entre ellos.

El día viernes 27 de febrero, a las cuatro de la tarde se llevaron a cabo una serie de talleres por parte del *DIF*, donde tres psicólogas de esta instancia platicaron con los jóvenes acerca de las adicciones, como el consumo del alcohol y las drogas, con la intención de prevenir y alejar a la juventud de cualquier tipo de circunstancias donde ellos se vuelven más propensos. El *DIF* estatal imparte el último viernes de cada mes, durante dos horas, talleres para los alumnos de la *OSEA*.⁴² Cada viernes se imparten talleres donde se tratan temas diferentes, como el noviazgo, la educación sexual, la depresión, la amistad, la escuela, entre otros temas orientativos que ayudan considerablemente a los alumnos a llevar una vida más sana y tener una mejor convivencia con los demás.

⁴¹ Al parecer a la directora general del *Colegio La Salle de San Cristóbal*, María Antonieta Enciso Gallardo, no le gustó que llegara al evento sin previa autorización y sin el consentimiento de alguna autoridad competente o relacionada con *La Salle*. Lo cual me parece comprensible puesto que aparentemente yo no tenía nada que hacer en ese evento, ya que mi estudio no se enfocaba en los alumnos de esta escuela. Aunque sí me pareció un poco fuera de lugar su posición en contra mía.

⁴² La directora en aquel entonces del *DIF municipal* en San Cristóbal de Las Casas era Lolita Pedrero.

Pero va más allá la participación del *DIF* en esta *OSEA*. El caso de Rafael Ruiz Arias, de once años, con quien tuve la oportunidad de platicar y hacer la actividad de los *mapas de vida*, es relevante para esta investigación, ya que es un niño sin padres que llegó al *DIF*, y toca el chelo en la orquesta. Durante la entrevista me mencionó que su padre vivía con él en el *DIF*, pero en realidad era el dueño del lugar a quien él se refería como su padre. La siguiente imagen muestra a Rafael realizando los *mapas de vida*:



Ilustración 34. Rafael haciendo la actividad de los mapas de vida. Foto: Díaz Iñigo Víctor Adrián.

Este es un caso interesante de cómo la música, concretamente una orquesta, impacta la vida de un niño de escasos recursos y sin padres de familia. Esto nos demuestra el vínculo existente entre la *OSEA SCC* y la institución del *DIF*, pero también podemos medir concretamente el impacto del proyecto en la vida de niños de escasos recursos. Ahora bien, Rafael no habló mucho en la actividad de los *mapas de vida* porque era niño tímido, pero aun así platicó algunas de las cosas que le gusta hacer. Me dijo que le gusta mucho tocar el chelo, dibujar, salir a jugar fútbol, venir a la orquesta y estar con sus amigos. No quiso tratar el tema del *DIF*. Sin duda es una persona que ha vivido situaciones relacionadas con el desamparo. La siguiente imagen es el *mapa de vida* de Rafael:



Ilustración 35. Mapa de vida dibujado por Rafael Ruíz Arias, 11 años, alumno de chelo. Niño proveniente del DIF. Foto: Díaz Iñigo Víctor Adrián.

Rafael platicó algunas de las cosas más sobresalientes en su vida, de las actividades que le gusta hacer, de los deportes, de la música, de sus amigos y acerca de dios. En el mapa de vida se muestra, en la parte de arriba, una cancha de futbol, la cual representa el deporte de su agrado (yo siempre lo veía jugando futbol en los recesos); en la parte central hay un chelo, lo que representa el instrumento que toca actualmente en la orquesta; inmediatamente está la palabra “Dios”, lo cual me hace entender la educación recibida y sus creencias; un árbol, unos carros, una carretera y su casa, en el *DIF*. En la parte superior de izquierda a derecha está su nombre, edad, el instrumento que toca y la *OSEA* a la que pertenece.

La entrevista fue de corta duración porque no es una persona que se expresarse con facilidad con las palabras, pero los dibujos y la dedicación con la cual realizó dicha actividad sí tardaron más tiempo, y dicen muchas cosas más sobre su personalidad. Posiblemente sea necesario un análisis de tipo psicológico de su *mapa de vida* para descubrir otros aspectos relacionados con su personalidad y con su contexto más íntimo. Hubiera sido de gran ayuda hacer un trabajo en conjunto con la psicóloga Elena, ya que a través de esta actividad se hacen visibles algunas de las problemáticas que los niños normalmente no cuentan a nadie.

Rafael es una persona que participa de manera activa en la *OSEA* a pesar de la situación de precariedad económica en la que vive. Es un ejemplo claro de la *capacidad de agencia* en los alumnos, ya que a través de su participación transforma el entorno en el que se desenvuelve y motiva a los demás a seguir adelante. Muchos de sus compañeros en la orquesta cuando se referían a él lo hacían en un tono de respeto y solidaridad. Cabe aclarar que no estoy mirando a Rafael como una “víctima” del sistema económico y político injusto en el que vivimos actualmente, ya que catalogarlo así me parecería indigno, tan sólo destaco su participación porque me resulta más relevante.

En conclusión, Rafael es un caso que nos ilustra perfectamente cómo la música, de alguna u otra forma, puede cambiar la vida de las personas; es decir, la música, además de otras funciones, puede ser utilizada como un elemento de restauración social y humana. Esto significa que a través de la música se puede regenerar el tejido social y al mismo tiempo a la persona, tanto a nivel espiritual, como a nivel emocional.

El día viernes 13 de marzo de 2014 se llevó a cabo el taller llamado *Un adolescente en casa*, impartido por la psicóloga Elena, donde habló sobre las principales problemáticas relacionadas con la adolescencia, como la depresión, el noviazgo, las fiestas, la familia, entre otras cosas. La psicóloga trataba de explicar a los padres de familia las situaciones que comúnmente viven los adolescentes en casa e intentaba alentarlos para que comprendieran a sus hijos. Es una forma efectiva de ayudar a los padres y a los alumnos para tener una buena convivencia entre familia.



*Ilustración 36. Taller llamado "Un adolescente en casa" impartido por Elena, psicóloga de la OSEA SCC.
Foto: Díaz Iñigo Víctor Adrián.*

Este taller duró aproximadamente dos horas (de 4 a 6 de la tarde), donde la mayoría de los padres permaneció todo el tiempo, en tanto que otros se salieron antes del término; asistieron aproximadamente 25 padres de familia. Todos estaban muy interesados en lo que la psicóloga les platicaba, ya que el tema de la adolescencia les concierne mucho. Este tipo de talleres se ofrecen una vez al mes, y es importante que asistan todos los padres (casi por obligación, aunque no todos pueden) porque no en cualquier lugar existe la oportunidad de acudir a este tipo de pláticas donde reciben una orientación profunda de las principales problemáticas en los adolescentes. Este es uno de los beneficios de tener un psicólogo en la *OSEA* y un buen comienzo para conocer y tener un acercamiento con sus hijos. Una vez finalizó el taller, todos se retiraron y las actividades volvieron a la normalidad en el salón utilizado.

Esto nos demuestra la importancia de la participación de los padres de familia en la *OSEA*, ya que siempre va a ser de utilidad que estén al tanto de la actividad diaria de sus hijos, no sólo dentro del proyecto, sino también cuando están con sus amigos, en las calles o en sus casas. Resulta conveniente hacer este tipo de actividad para hacer que los padres se acerquen más a sus hijos. Esta *OSEA* está comprometida a trabajar con los alumnos, no sólo en la parte musical, que es muy importante, sino sobre todo en la parte afectiva, emocional y de relaciones humanas. Este podría ser un ejemplo claro de cómo el proyecto se interesa en el

aspecto musical y también en “restaurar”, como lo llaman ellos, el tejido familiar y social, y de paso también el humano, de una cultura que está tan necesitada de valores positivos.

Ahora bien, es relevante hacer notar que la mayoría de los alumnos que entrevisté siempre asociaban a la música con sentimientos. De hecho, la música difícilmente la pudieron definir con palabras, pero cuando así lo hacían era casi inevitable que la asociaran con algún tipo de emoción. El siguiente fragmento es de la entrevista realizada a Paola Monserrat, alumna de violín, donde se muestra la estrecha relación entre música y la consecuente expresión de sentimientos: “Para mí la música es belleza, amor, todo eso; demuestro mis sentimientos” (Paola Monserrat, 12 años, alumna de violín, *OSEA SCC*).

Igualmente, cuando le pregunté a la alumna de coro, Alexa Gonzáles, acerca de una definición personal de música, esto fue lo que me contestó: “¿La música? Es como una expresión, es como la forma de expresarse de las personas, porque a veces cuando no puedes con las palabras la música te ayuda a expresarte (risas)” (Alexa Gonzales, 15 años, alumna de coro, *OSEA SCC*). Como ya lo había declarado anteriormente Erich Fromm (1970) en capítulos anteriores, las palabras son insuficientes para describir la experiencia humana, y la música, como forma de arte, es más precisa porque evita la abstracción y la vaguedad. Pero no sólo les pasa esto a los alumnos, sino también a los maestros. La siguiente entrevista es de la maestra de fagot, Alva Estela, con quien tuve la oportunidad de platicar mucho. La primera parte del fragmento de la entrevista está construida en relación al instrumento que toca, luego con los sentimientos que experimenta y su posible vinculación con el cuerpo, finalmente nos ofrece una definición personal de música que sería relevante mostrar para esta investigación:

Me gusta mucho, disfruto mucho todas, todas las obras, el sentimiento es algo que, dependiendo de la obra, trato de transmitir, a veces con un poco de movimientos, un poco de articulaciones, de frasear mucho, ¿no? Porque casi todas las obras siempre van por frases, entonces normalmente una frase es una expresión, un movimiento de cuerpo, entonces normalmente también depende de la obra. No es lo mismo tocar una marcha y sentir un sentido militar y de marchar, a tocar un vals, ¿no?, es otra cosa... La música son sonidos que podemos transmitir y de esta manera podemos hacer sentir a la gente un sin fin de sentimientos y de emociones. (Alva Estela Calderón Masías, 44 años, maestra de fagot, *OSEA SCC*).

De igual manera, el maestro de trompeta, José, de origen cubano, me platicó acerca de la música y su posible vinculación con las emociones. Es relevante este fragmento de entrevista porque menciona que, para él, existen dos modos de definir a la música: la definición meramente técnica y la definición personal, donde se ven involucrados, inevitablemente, sentimientos y emociones:

“Para mí la música es el arte de combinar los sonidos con el tiempo, ese es el concepto de la música, pero para mí es el único idioma de comunicación, transportación y punto de vida especial, importante, ¿sí? O sea, el concepto de la música es una cosa y lo que yo siento, lo que yo creo de la música es algo muy diferente, es algo que va más allá de la mente” (José, maestro de trompeta, *OSEA SCC*).

La gran mayoría, incluidos maestros y alumnos, al hablar de la música y tratar de darle una definición concreta con palabras, no podían hacerlo a causa de la confusión, otros sólo se quedaban callados. Dependiendo de la obra, asociaban a la música con algún tipo de emoción, como la tristeza, la felicidad, el gozo o el placer. Otros alumnos, sobre todo los más pequeños, aunque se confundían, sí entendían su posible asociación con el cuerpo y con los sentimientos. Tal vez sea bastante criticable la definición que vincula a la música con las emociones, pero resulta ser que complementa, de modo muy interesante, las definiciones “científicas”. El caso de David Arturo demuestra lo anterior:

“Si estoy pasando por un momento depresivo, por un momento alegre, es lo que voy a proyectar a la hora de tocar, y parece mentira pero es la verdad. Cuando ando triste en mi música se nota, o sea, lo que estoy tocando está muy flojo, está muy vacío, sin chiste, sin ganas, cuando uno anda alegre, ¡ah su! Incluso neurológicamente está comprobado que los sentimientos influyen mucho en la relación que tienes con las personas, y si ando triste, igual voy a hablarle decaído al que está a lado y le voy a transmitir eso, si estoy alegre, igual, voy a transmitir eso. Entonces, es igual con la música porque la música es un lenguaje, la simbología, las notas, todo eso son otra forma de lenguaje, pero lo que transmiten son emociones, sentimientos...” (David Arturo Tapia, 22 años, maestro-alumno de violín, *OSEA TG*)

Los alumnos cuando manifiestan la música en su cuerpo, no sólo en forma de emoción, sino como movimiento, están demostrando de esta manera que son capaces de adquirir y de expresar su significado más profundo. Esto también demuestra que la música tiene muchas facetas vinculadas a la emotividad y a la corporeidad en los seres humanos. Tomando en cuenta el contexto en el cual se crea y desarrolla la música, los alumnos son capaces de atribuirle un sinnúmero de significados para sus vidas; en este caso es utilizada como metáfora de

restauración del tejido social, ya que compone, reconstruye, edifica y transforma la estructura social de una comunidad en concreto. Pero además de todo, logré darme cuenta del poder de la música para “restaurar” la interioridad de las personas.

4.3 Orquesta Sinfónica y Coro Esperanza Azteca, Tuxtla Gutiérrez

La *OSEA TG* tiene su propia sede, es un edificio de dos pisos que tiene planta baja, 1er y 2do piso, con exterior de color azul con blanco, ubicado sobre una calle transitada por carros.⁴³ La parte de abajo la utilizan para la dirección y, un poco más atrás en lo que antes era un estacionamiento, lo ocupan ahora para los ensayos generales y los *tutti*. Es un lugar más o menos amplio, pero tiene el inconveniente de estar cerrado, provocando que en las tardes se sienta mucho calor. Los siguientes pisos son salones de clases y el último salón del 3er piso es para las asesorías que imparten los psicólogos. El director artístico de esta *OSEA* es Rodrigo Díaz Bueno, maestro de chelo, español, y la coordinadora local es Ada Sánchez Rojas, mexicana.

La primera vez que llegué a este lugar no imaginé que fuera la sede oficial, ya que en apariencia parece un edificio más entre los otros que se encuentran en la avenida, lo que la distingue de las demás sedes, ya que no es una escuela pública o privada. Esto constituye un cambio en la forma de organizar a los grupos. Es interesante ver esta situación porque nos permite apreciar la diversidad de lugares en los cuales pueden tocar y ensayar los alumnos, demostrando gran flexibilidad en cuanto a los lugares.

⁴³ La dirección de la sede es: 3 oriente norte, núm. 142, col. Centro Tuxtla Gutiérrez.



Ilustración 37. Exterior de la sede oficial de la OSEA TG. Foto: Díaz Iñigo Víctor Adrián.

En general, las instalaciones de este edificio están en buenas condiciones, ya que tienen buena iluminación interior y suficientes salones para todos los alumnos; sin embargo, los salones y los pasillos son un poco reducidos, y durante los recesos llegan a llenarse todos los lugares externos disponibles, sobre todo en el horario de la tarde. Los baños también presentan ciertas deficiencias, lo que impacta de alguna forma en el rendimiento de los alumnos. No hay presupuesto suficiente para atender específicamente cada uno de los problemas de mantenimiento en el edificio, por lo que el Director Artístico genera y obtiene recursos por diversos medios, ya sea a través de la cuota de los cien pesos, los conciertos, o pedir más ingresos a *Fundación Azteca*. Muchas veces estos ingresos son negados, por eso él tiene que buscar junto con la Coordinadora Local formas de solventar los gastos de la *OSEA*.

En relación a la cantidad de alumnos que integran la orquesta y el coro, la Coordinadora Local comentaba que en el turno de la tarde hay 360 (lo cual representa un número muy grande en comparación con las demás *OSEA*) y en el horario de la mañana hay aproximadamente 70. Lo anterior demuestra que no hay un número fijo de alumnos, principalmente por situaciones escolares y económicas:

“En la tarde tenemos aproximadamente 360 alumnos y en la mañana tenemos aproximadamente 70 alumnos. En la tarde a veces podemos tener 370, 360, 350, porque a

veces vienen, a veces no, a veces piden bajas, más que nada es por cuestiones escolares, por el tiempo que les exige la escuela de que salen a las dos y aquí entran a las cuatro. Entonces muchos piden permisos temporales para ausentarse cierto tiempo y luego volver a ingresar. Siempre es por situaciones escolares. Yo creo que en todas las orquestas no hay un número fijo de alumnos, porque al ser un proyecto social no lo tienes, por más que lo quieras tener no lo tienes, o porque los papás vienen por ciertos problemas, incluso por problemas económicos que es la otra parte: “es que no tengo dinero para mandar a mi niño y no va poder venir”, ok, se le da de baja uno o dos meses, y ya cuando el niño tenga las posibilidades de venir ya se presenta en la orquesta” (Ada Sánchez Rojas, 28 años, Coordinadora Local *OSEA TG*).

Pienso que el exceso de alumnos en el curso de la tarde dificulta la transmisión del conocimiento musical como tal, ya que el maestro debe de atender a muchos alumnos a la vez, lo que imposibilita que exista la relación necesaria para solucionar aspectos teórico-musicales. En ocasiones existe una estrecha relación entre maestro y alumnos, pero no necesariamente ésta se desarrolla para corregir problemas de tipo teórico, por lo que los alumnos requerirían estar de manera más individual con sus maestros para solucionar dudas de este tipo. En ocasiones se da el caso de alumnos muy interesados en aprender la teoría y la práctica musical, incluso hay quienes se quedan al final de las clases para solucionar dudas con sus maestros. Esto demuestra que existe una *capacidad de agencia* en los alumnos, ya que el interés y las ganas de seguir estudiando y aprendiendo representan una gran cualidad entre los que desean construir un futuro prometedor.

Por otro lado, tal como comentaba la Coordinadora Local, Ada Sánchez Rojas, cuando le pregunté acerca del promedio de la clase social en esta *OSEA*, concluyó que acuden niños y jóvenes de diferentes estratos sociales. Resultó interesante esta entrevista puesto que, además de éste, surgieron otros temas de interés:

“La gran mayoría están entre media y baja, tenemos muy pocos que son de (clase) alta. Desafortunadamente los chicos que son de una clase media o alta ven a la orquesta como si fuera una guardería. Es el otro giro que le dan los padres a las orquestas; o sea, como ven que sus niños están cuatro horas aquí con nosotros y están bien, vienen, los dejan, se olvidan y los papás ni se acercan. Eso se ve más que nada en los chicos que tienen una clase media o un poquito más alta, que tienen los recursos.

Esa es como la otra parte del proyecto, que hay niños que tienen más posibilidades pero sus padres traen al niño aquí porque el papá se quiere deshacer de él esas cuatro horas, ya sea porque el papá trabaja, ya sea porque no hay nadie en casa y ven aquí un lugar para dejar a sus hijos durante cuatro horas. Afortunadamente esos niños que están aquí aprovechan esas cuatro horas, pero hay una ausencia de padres, hay una ausencia grave de los padres en casa, y aquí porque los papás sólo vienen, tú lo has visto, los dejan, bajan

del carro algunos, no todos, pero ya tenemos los casos detectados que se les cita a los padres y jamás vienen. Hay padres que ni los conocemos y los niños solitos vienen y están aquí” (Ada Sánchez Rojas, 28 años, coordinadora local *OSEA TG*).

Aquí hay dos posibles reflexiones: la primera, que los padres de familia miran a las *OSEA* no sólo como una escuela de música, sino como un lugar “seguro” para dejar a sus hijos y así poder irse a trabajar. Es interesante reflexionar en torno al uso que los padres hacen de las orquestas: ¿Qué función le dan los padres de familia a la *OSEA*? Es decir, ¿Qué usos alternativos le dan? Paradójicamente, una de las principales problemáticas que existen en esta *OSEA* es la ausencia de los padres en el hogar. En la misma entrevista con la Coordinadora Local, Ada Sánchez Rojas me comentó lo siguiente en relación a las problemáticas más comunes que enfrentan, como la ausencia de padres en el hogar y ciertos abusos:

“En los alumnos es la ausencia de padres, hay mucha ausencia de padres en sus hogares, donde los niños buscan una identidad, y al encontrarla aquí, lógicamente desarrollan sus habilidades y se sienten como en casa cuando uno les brinda esta parte de las clases por parte del maestro y les brinda su apoyo, o el psicólogo en este caso, incluso también la coordinación, cuando hay este apoyo de los tres, pues los niños se sienten un poco más cuidados por los problemas que tienen en casa. Les decimos cómo enfrentarlos, a los que se pueden, y los casos más severos sí ya se mandan fuera o se recomienda una persona especialista para casos específicos. Tenemos también abusos, no es un gran índice pero los hay, también tenemos maltrato no sólo físico sino también psicológico en niños, más que nada en los adolescentes, y esa falta de asertividad que es producida también por la ausencia de padres. Te estoy hablando de niños de entre 13 y 17 años, básicamente, que es la edad que tenemos aquí, ahora, en los más pequeños no hay ese tipo de problemas, pero regularmente es la ausencia de padres la que más se presenta. Bulimia, anorexia, en niños, qué más te puedo decir, maltrato por parte de los padres, eso son los problemas que básicamente se presentan en la orquesta” (Ada Sánchez Rojas, 28 años, Coordinadora Local, *OSEA Tuxtla Gutiérrez*).

Esto demuestra la importancia de los psicólogos para detectar y controlar ciertos problemas en la vida de los alumnos. De alguna forma, a través de los psicólogos la *OSEA* logra involucrarse en su contexto familiar y social, pudiéndoles ayudar a resolver ciertas dudas relacionadas con la parte emotiva, la económica o la familiar. El psicólogo puede ser un canal efectivo de comunicación entre los alumnos y la *OSEA*.

Ahora bien, esta *OSEA* imparte clases en dos horarios: en la mañana, de ocho de la mañana a doce del día, y de cuatro de la tarde a ocho de la noche. Las clases que se imparten en el horario de la mañana se enfocan al curso propedéutico, por eso se considera un curso

exclusivamente musical. En este curso todos los alumnos son jóvenes, ya que la mayoría tienen la intención de estudiar música profesionalmente. El horario de la tarde tiene un enfoque más bien social, donde acuden niños pequeños, adolescentes y jóvenes, aunque la mayoría sean niños. No es un curso exclusivamente musical como ocurre en la mañana, ya que combina la parte musical (iniciación musical) y la social (socialización). Se intenta a través de juegos, dinámicas y algunas técnicas pedagógicas, vincular a los alumnos con la música y familiarizarlos con sus instrumentos.

Ahora bien, en la mañana es un curso propedéutico porque prepara a los alumnos para el examen de licenciatura para una escuela profesional en música, como la *UNICACH* (*Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas*); sin embargo, muchos jóvenes abandonan el proyecto en esta etapa porque no tiene validez oficial, lo que constituye un problema a futuro para los alumnos. De cualquier forma, para ingresar a una escuela profesional de música es requisito indispensable realizar un examen de admisión. En *Esperanza Azteca* los preparan para ese examen, pero habría que medir el nivel teórico-musical de los alumnos para saber si los preparan de manera adecuada. El curso propedéutico tiene como objetivo principal preparar a los jóvenes para ingresar a una licenciatura de música, en tanto que el curso de la tarde, donde sobresale la parte social, funciona como un lugar para socializar y hacer que todos convivan entre sí y en torno a la música:

“En la tarde es social, completamente social, y en la mañana, en el proyecto del propedéutico, es musical-social, pero tampoco pierde esa parte social, y en la mañana se logra ver más ese cambio en los alumnos porque son chicos que ya tienen cuatro años con nosotros [...]. En la mañana es para que el niño vaya y toque con nosotros. En la tarde es más de inducción, nivel básico, y en la mañana son los más avanzados, por eso se le llama propedéutico porque es un nivel antes de la licenciatura, ya son chicos que se quieren dedicar por completo a la música, por eso se ven materias teóricas, se ve solfeo, se ven otras cosas más rigurosas y somos más estrictos con los chicos en la mañana en cuanto horarios, en cuanto a tiempo de que ellos tienen que entregar sus proyectos y de más porque así vamos avanzando con ellos en cuanto a las materias que probablemente vean en la universidad. Entonces en la mañana sí se sigue ese proyecto musical-social, ya no tanto social-musical, pero no perdemos la esencia” (Ada Sánchez Rojas, 28 años, *OSEA TG*).

Es una manera de iniciarlos en el mundo de la música sin dejar de lado otros aspectos, como puede ser la parte de la convivencia con los demás. Sin embargo, visto así, el curso de la tarde tiene deficiencias en la parte teórico-musical, ya que recibe a demasiados niños y ya no

es una *práctica grupal supervisada*. Habría que definir específicamente el significado del término *práctica grupal supervisada*, y si realmente lo llevan a cabo.

El modo de trabajar de la *OSEA TG* difiere en gran medida de las demás visitadas. Por un lado, intenta combinar concretamente el aspecto social con el musical, como ya lo vimos anteriormente, y por el otro (esto es nuevo), da la oportunidad a los alumnos más avanzados de impartir clases a sus compañeros menos experimentados. Estos dos puntos son características muy importantes de esta *OSEA*. A continuación muestro algunos casos que nos lo demuestran. Un caso significativo es el de David Arturo Tapia (aunque en realidad también otros alumnos comparten esta experiencia), ya que en la mañana es alumno del curso propedéutico y en las tardes, cuando el maestro no puede asistir, se dedica a impartir las clases de música a los niños más pequeños y a los iniciados, lo que demuestra su *capacidad de agencia*. Cabe aclarar que esta situación no puede darse en otras *OSEA*. Es un doble rol que los alumnos tienen oportunidad de asumir. Este es el punto de vista de David:

“Pues mira, un poco después de que empecé a aprender violín ya algunos compañeros se me acercaban a preguntarme: “oye, ayúdame en esto, oye, no me sale esto, ¿cómo lo hago?”, y tengo la paciencia para saber explicar, entonces ahí yo me di cuenta que era bueno explicando lo que yo hacía, y poder proyectarlo, poder enseñarlo, repetirlo y repetirlo muchas veces. Y tal vez no me veía en ese momento como maestro, pero dije: “bueno, si en algún momento me toca dar clases pues, sé que lo voy a poder hacer bien”.

Exactamente el día que yo empecé a dar clases ya como maestro, la verdad no recuerdo [...] tal vez en algún momento mi maestro que me daba clases anteriormente me ponía a cargo del grupo, como responsable de algunos compañeros y explicarles. Ahí fue donde poco a poco encontré un lado de la música como maestro, y dije: ¡bueno!” (David Arturo Tapia, 22 años, alumno y maestro de violín, *OSEA TG*).

El caso de David es muy interesante porque demuestra cómo un alumno puede llegar a ser maestro, ayudando de este modo a sus compañeros de clase. Esto no es común en las demás *OSEA*, ya que existe en ellas una plantilla de maestros establecida, de manera que no se permiten cambios. Posiblemente ocurra el caso de que un maestro haya sido alumno en otra *OSEA* y actualmente sea maestro en otra, pero para eso tiene que pasar mucho tiempo, ya que se requiere de mucha experiencia musical. Además de todo, esta forma de trabajar permite a los alumnos moverse en la estructura social, desempeñando diversos papeles, otorgándoles de este modo diversos derechos y obligaciones. Sin duda, el caso de David Arturo demuestra la *capacidad de agencia* en los alumnos de la *OSEA TG*. Como a los demás

entrevistados, también le pregunté cuál era su concepción de la música, es decir: ¿Qué es la música para ti? Esto fue lo que me contestó:

Esa es una pregunta que la verdad no te sé contestar muy en concreto porque no te puedo definir algo ahorita así y al rato voy a cambiar tal vez, pero por lo que yo siento en este momento, en rasgos técnicos es una disciplina, entonces si es una disciplina uno debe de transmitir esa disciplina, esa dedicación, esa disciplina de los sonidos... ¿cómo te explico? El arte de hacer sonidos, el arte es una disciplina. Pero en mi definición personal es el lenguaje de los sentimientos, no te lo podría expresar mejor porque si te pones a pensar, la música sí puede ser acordes, puede ser notas, intervalos, lo que teóricamente, técnicamente es, pero si te quedas con eso realmente lo que vas a transmitir es sólo eso, una disciplina, como si fueras un soldado marchando, y ser soldado es marchar y tener un arma, cuando realmente a lo mejor ser soldado es el sacrificio, es el desvelarte por la nación, no sé, servirle a tu país, algo más sentimental. Entonces la música para mí es eso, el lenguaje de los sentidos, de los sentimientos, de las emociones. (David Arturo Tapia, 22 años, alumno y maestro de violín, *OSEA TG*).

Otro caso relevante es el de José Carlos Ruíz, alumno de chelo, quien además de ser una persona con *oído absoluto*, da clases a sus compañeros y dirige la orquesta en el horario de las tardes. Es un claro ejemplo de un alumno que puede llegar a dirigir un grupo numeroso en las *OSEA*, mostrando de esta forma su *capacidad de agencia*. Este es un caso especial porque tiene una virtud única para la música. Digamos que posee un don, una habilidad auditiva poco usual entre los músicos que permite, entre otras cosas, descifrar el sonido y memorizarlo perfectamente, lo que constituye una ventaja sobre los demás. Sin duda alguna su actuación es destacable y prodigiosa.

Este alumno también ayuda a sus compañeros de clase en todo lo referente a la teoría y la práctica musical. El Director Artístico, Rodrigo Díaz, quien también es profesor de chelo en esta *OSEA*, trabaja en conjunto con José Carlos y le pide constantemente que se haga cargo de los alumnos pertenecientes a la orquesta *tipo A*. Yo siempre veía a Rodrigo platicando con José Carlos, dándole consejos y alentándolo para que siguiera apoyando en el proyecto. Durante el encuentro que tuve con él, interpretó la *Suite no. 1 en G mayor*, de Bach, sin partitura y sin dificultad alguna. Esta es una obra muy conocida entre los chelistas y difícil de tocar.

4.3.1 La historia de David Arturo Tapia

En este apartado pretendo profundizar en el relato de David Arturo Tapia, quien es alumno y maestro de violín, de 22 años, originario de Tehuacán, Puebla, para mostrar aspectos relacionados con la *capacidad de agencia* de los alumnos en las *OSEA*. No sólo es interesante a nivel biográfico o desde el punto de vista musical, sino también a nivel teórico, ya que nos aporta gran cantidad de información relacionada con este proyecto y con la co-participación activa de los alumnos. Aunque tiene la mayoría de edad, su *capacidad de agencia* la demostró desde niño. La siguiente imagen es de David dando clases de violín a niños en el horario de la tarde. Como se puede apreciar, es un grupo numeroso y heterogéneo:



Ilustración 39. David Arturo Tapia dando clases de violín a niños en el turno de la tarde. Foto: Díaz Iñigo Víctor Adrián.

Cabe aclarar que utilicé anteriormente algunos fragmentos de esta entrevista para complementar otros temas en esta investigación, pero resulta relevante transcribirla casi en su totalidad porque contiene información útil para comprender la participación y la *capacidad de agencia* de un joven de la *OSEA TG*. Con respecto a la forma de presentar la entrevista, la edité para que tuviera una secuencia lógica y fuera entendible. Al final de la misma expongo las reflexiones y los puntos más sobresalientes:

¿Cuándo empezaste a tocar el violín?

-Desde hace nueve años empecé a tocar violín. Me he relacionado mucho con el arte en general, desde danza folclórica, pintura, poesía, declamación, oratoria, un poco de escultura, de todo un poco. Pero mi trayecto profesional es en la música y en el violín. El violín desde los trece años.

¿Cómo te enteraste de *Esperanza Azteca*?

-Me enteré hace como cuatro años atrás, tenía 17 o 18 años, por una amiga. Yo toco en la iglesia de Catedral, aquí en el centro, en el coro...

¿Sigues tocando ahí?

-Sí, en misa de doce del día, los días domingo en el coro *Paz en la tierra*. En aquel entonces asistía una amiga a ese coro y me invitó, me dijo que si quería hacer audiciones, que había entrada para el coro. Al principio como que no me interesaba mucho porque, de entrada, cuando te hablan de una televisora como que no te dan muchas ganas, no sé, lo ves como algo chafa, tal vez. Pero dije “bueno, va”, y audicioné para coro y para violín porque ya sabía tocarlo. Y pues, quedé en ambas pero como necesitaban más gente en el coro, porque de violines ya habían muchos, me llamaron a coro y quedé en coro. Estuve así durante un año en coro y ya después se abrió lugar para más violines, y ahí fue donde yo pude seguir tocando el violín dentro de la orquesta de *Esperanza Azteca*.

¿Cómo empezaste a dar clases de violín? Porque cambiaste tu rol de estudiante a maestro.

-Pues mira, un poco después de que empecé a aprender violín ya algunos compañeros se me acercaban a preguntarme “oye, ayúdame en esto, oye, no me sale esto, cómo lo hago”, y tengo la paciencia para saber explicar, entonces ahí yo me di cuenta que era bueno explicando lo que yo hacía, y poder proyectarlo, poder enseñarlo, repetirlo y repetirlo muchas veces. Y tal vez no me veía en ese momento como maestro, pero dije “bueno, si en algún momento me toca dar clases, sé que lo voy a poder hacer bien”. Exactamente el día que yo empecé a dar clases ya como maestro, la verdad no recuerdo.

Se fue dando poco a poco, ¿no?

-Sí... tal vez en algún momento mi maestro que me daba clases anteriormente me ponía a cargo del grupo, como responsable de algunos compañeros y explicarles. Ahí fue donde poco a poco encontré un lado de la música como maestro, y dije “¡bueno!”.

Vio en ti cualidades y por eso te puso a cargo del grupo, ¿no?

-Exacto. No es por ser presumido pero yo me saqué mucho de onda cuando a la segunda o tercera clase que llevé de violín mi maestro de ese entonces me dijo que empezara ahorrar unos cincuenta mil pesos, y yo así como para qué. Yo me espanté mucho, yo no sabía nada de música ni de violín, nada, y me dijo “no, ahórrate esa cantidad para que te compres un buen violín”. Y llegué a mi casa y le dije a mi mamá “oye, es que tengo que ahorrarme tanto dinero” y pensaban que me quería estafar o algo así. Pero poco a poco fui comprendiendo que el maestro me lo decía porque veía algo en mí, o sea, porque realmente veía tal vez talento, dedicación, y me latió mucho ese comentario y ya muchos años

después me lo explicó, que era porque veía en mí algo a futuro, entonces que fuera yo ahorrando ¿no? Y pues, actualmente sigo yo ahorrando, no he conseguido esa cantidad porque sigo ahorrando.

Seguirás ahorrando... ¿Este violín es tuyo?

-Sí, este violín me lo regalaron hace dos años, no es muy barato pero...

¿Cuánto costo?

-El violín me lo compraron en 20 mil pesos, anteriormente tenía otro que constaba 10 mil, que ese sí yo lo fui pagando con ahorros y trabajando, y ahorré 10 mil pesos y compré un buen instrumento. No daba lo mismo que éste pero ya me defendía un poco en el sonido. Y lo vendí para comprar un buen arco también, porque muchas veces la calidad de los instrumentos es también la calidad del sonido. Es un poco de mito y un poco de la construcción del instrumento, y un poco la persona que lo está tocando.

Pero sí tiene mucha importancia el instrumento...

-Sí, la calidad del material, del instrumento, la hechura... Cuando uno se dedica a la música profesionalmente debe tener un buen instrumento, debe tener un buen sonido y pues, eso es lo que uno se mentaliza cuando está empezando, que vas a gastarle. A mí eso me dijeron cuando apenas había comprado mi primer violín, me dijeron “le vas a gastar, te vas a echar mil, dos mil pesos en el violín, en cuerdas, en mantenimiento, en brea, en el arco, en ponerle pelo al arco”, son un chorro de cosas, ¿no? Y yo en ese momento dije “¡ah, tan caro!”, y la verdad es que conforme va pasando el tiempo sí le inviertes.

Pero tienes que hacerlo.

-Sí, es como tener un carro chocado y no lo metes al taller en muchos años, se descompone: igual es el instrumento.

Aparte es con el instrumento con el que siempre estás en contacto, o sea, es parte de ti. Lo tienes que cuidar.

-Sí, todo el día andamos con el violín mis compañeros y yo, con su chelo, con su clarinete, todo el día, estudiando en la mañana, en la noche. Es algo con lo que ya vivimos.

¿Antes habías dado clases en la orquesta?

-Sí, ya daba clases. De hecho aquí en la orquesta estoy comenzando porque la maestra que a mí me da clases me ha becado, o sea, me ha puesto al frente dos días a la semana para cubrir algunas horas, como una beca que ella me asignó.

¿Cómo es eso de la beca?

-Los maestros que están aquí de base pueden nombrar uno u otro alumno que ya esté avanzado para poder empezar a dar clases también dentro de la orquesta, dentro del proyecto. Es una beca, o sea, porque las horas que cobra la maestra ella le paga al alumno que está al frente una cantidad significativa al mes. Y eso a mí como alumno me ayuda para poder pagar cuerdas, para poder pagar la escuela, la comida, lo que sea. Así está la beca. Ahorita manejo tres horas a la semana, que es hora y media los lunes y hora y media los martes que estoy tocando por aquí, que estoy trabajando.

Fuera de aquí, antes ya daba clases en academias de música, clases particulares, incluso clases en línea de algunos compañeros que me pedían un video que no viven aquí, bueno, les mandaba tutoriales, ya sea por Facebook o YouTube. Entonces ya llevo un buen rato dando clases y dedicándome a la música.

¿Cuál es tu forma de dar clase o tu metodología?

-De métodos, en cuanto a ejercicios utilizo el método de Kroiser, Estaide, Susuki, son como los básicos para el violín, igual algunas piezas que vienen dentro del método Susuki que son muy básicas. Minueto número uno de Bach es con lo que aprendimos todos, igual estrellita, cosas así, son básicas y viene en el método Susuki. Pero ya mi forma de dar clases es muy distinta a la de otros compañeros. Yo soy muy enérgico para dar clases, no soy agresivo, no me refiero a eso, sino enérgico de que me gusta que los muchachos le echen ganas, me gusta motivarlos, me gusta hacerlos pensar, o sea, que razonen, que usen su lógica a la hora de tocar el instrumento. Porque muchas veces cuando uno empieza, en mi caso por ejemplo, mi maestro me decía “tócame esta pieza”, me daba la hoja “y te vas y ahí ves cómo le haces” y la verdad eso no me ayudó mucho.

Yo tengo muchos problemas ahorita porque al principio no aprendí bien, entonces se hacen vicios en la música, así como una mala postura, una mala colocación de los dedos, no escucha uno bien, pone los dedos a la ahí se va. Entonces tuve mucho problema con eso, pero ahí como pude entenderle igual sonaba bien, hasta cierto punto. A mí no me gusta dejar a los alumnos así, yo soy muy delicado en ese aspecto de ir bien despacito, de ir checando nota por nota, que también el alumno se sienta cómodo. Encontrarle la forma de que el alumno y yo estemos contentos con el trabajo, y que yo vea que el alumno está progresando y que el alumno se sienta satisfecho con progresar, haciéndolo de una forma divertida. Así como puedo ser muy serio, también de repente aquí en clase saco mis bromas o digo alguna burrada y pues, los niños se divierten pero sin perder el rumbo de la disciplina. Eso es lo primordial, la disciplina, el estudio, pero de una forma divertida.

Veía yo hace poco una película en la que un maestro de música le pregunta a su alumno que cuál es la diferencia entre lo que escuchábamos de la música clásica y el rock and roll. Bueno, hay una gran diferencia en cuanto a género, ¿no?, pero la intención es la misma, en la música clásica los compositores de antes se divertían haciendo su música, se inspiraban, le echaban sus sentimientos y todo, y a la forma en cómo estaba construida la música en ese entonces. Y el rock and roll es igual, o sea, los compositores del rock a lo mejor están repitiendo una y otra vez el mismo acorde, pero saben ese acorde, o sea, saben hacerlo. Y lo repiten y lo repiten pero también se divierten, ¿no? A fin de cuentas hacer música es divertirse también, no es solamente tocar como máquinas y nota tras nota, y repetir y repetir sin sentido, sino encontrarle un chiste a la música y de verdad sentir lo que uno está tocando. Eso es lo que hace la diferencia a la hora de dar clases.

¿Crees que el amor tenga algo que ver a la hora de dar clases?

-Sí, el amor al instrumento, el amor a la música, el amor al arte. Yo siento un gran amor al arte en general, o sea, tal vez no soy favoritista a la música porque también me gusta mucho la pintura, me gusta mucho la escultura, me gustan mucho los poemas, y todo eso es arte. En cuanto a la música es todavía más interesante para mí porque no es algo que se quede ahí para siempre, sino que es momentáneo. Entonces el aprender a disfrutar ese

momento a mí en lo particular me llena mucho el sentir la emoción a través de un sonido. O sea, es muy diferente que yo te toque un sonido sin chiste, tal vez sin sentir nada, que imaginándome algo o sintiendo algo, el mismo sonido sintiendo algo es totalmente distinto, cambiara un poquito pero se siente esa diferencia. Y esa diferencia es lo que en el mundo profesional es lo que te hace diferente de otro instrumentista. Podrá ser otro muchacho mejor que yo tocando, otro maestro mejor que yo, que son violinistas natos que tocan increíble, pero si no te transmite nada por más fregón que sea uno, realmente no te deja algo. Entonces yo sí busco mucho eso, tal vez no soy muy bueno en muchas cosas en el violín todavía, pero lo que hago, lo que aprendo, trato de hacerlo sintiendo algo, no me gusta hacer música hueca.

¿Qué sientes cuando tocas?

-Depende, si estoy pasando por un momento depresivo, por un momento alegre, es lo que voy a proyectar a la hora de tocar, y parece mentira pero es la verdad. Cuando ando triste en mi música se nota, o sea, lo que estoy tocando está muy flojo, está muy vacío, sin chiste, sin ganas, cuando uno anda alegre, ¡ah su! Incluso neurológicamente está comprobado que los sentimientos influyen mucho en la relación que tienes con las personas, y si ando triste, igual voy a hablarle decaído al que está a lado y le voy a transmitir eso, si estoy alegre, igual, voy a transmitir eso. Entonces, es igual con la música porque la música es un lenguaje, la simbología, las notas, todo eso son otra forma de lenguaje, pero lo que transmiten son emociones, sentimientos, entonces si mi música a lo mejor es muy melancólica y yo estoy muy alegre va a contrastar mucho, a lo mejor yo voy a querer tocar muy alegre porque ando alegre, pero la música es triste, entonces es algo en cuanto a uno, yo lo siento muy personal. Si estoy muy triste y la pieza que voy a tocar es triste, imagínate, va a ser ¡ah su mecha! súper metido en la pieza como lo quería el compositor tal vez, bien melancólico y todavía yo le pongo más de lo que estoy pasando. La verdad así he tenido piezas melancólicas y he pasado por momento muy tristes, muy deprimentes, y lo que estoy tocando se siente, como que ¡ah, me duele! porque ahí lo estoy proyectando, ahí estoy queriendo decir lo que estoy pasando. Igual, si estoy en un momento muy alegre, muy bonito, no sé, me está yendo muy bien en todo lo que hago, y lo que estoy tocando es muy enérgico, muy vivaz, igual se siente.

¿Qué es la música para ti?

-Esa es una pregunta que la verdad no te sé contestar muy en concreto porque no te puedo definir algo ahorita así y al rato voy a cambiar tal vez, pero por lo que yo siento en este momento, en rasgos técnicos es una disciplina, entonces si es una disciplina uno debe de transmitir esa disciplina, esa dedicación, esa disciplina de los sonidos... el arte de hacer sonidos, el arte es una disciplina. Pero en mi definición personal es el lenguaje de los sentimientos, no te lo podría expresar mejor porque si te pones a pensar, la música sí puede ser acordes, puede ser notas, intervalos, lo que teóricamente, técnicamente es. Pero si te quedas con eso realmente lo que vas a transmitir es sólo eso, una disciplina, como si fueras un soldado marchando, y ser soldado es marchar y tener un arma, cuando realmente a lo mejor ser soldado es el sacrificio, el desvelarte por la nación, no sé, servirle a tu país, algo más sentimental. Entonces la música para mí es eso, el lenguaje de los sentidos, de los sentimientos, de las emociones.

Por último, la música como una herramienta para cambiar vidas, ¿ha cambiado tu vida, ha cambiado la vida de los alumnos? ¿Tú qué piensas?

-Empezando por mí, sí. Para empezar yo crecí solo, nunca tuve un hermano con quién jugar. Fui hijo único. Más adelante tuve más hermanos, medios hermanos, pero yo crecí solo. Entonces en la escuela para mí era muy complicado tener amigos, no sé, tal vez porque estaba muy acostumbrado a estar solo, me la pasaba mucho tiempo solo, ya sea en la escuela, en mi casa, jugando en el receso, no sé. Entonces, a mí me ponían a escribir desde los cuatro o tres años un poco de cursiva, aprender matemáticas y hacer tareas, estrictamente estar todo el tiempo en mi casa, no con golpes pero sí ser disciplinado y constante en la escuela, a sacar buenas calificaciones. Me ponían a leer, a diferencia de los chicos de ahora que ven cinco o seis horas de tele, a mí me ponían a ver nada más media hora, una hora, y el resto a leer o a jugar con cosas educativas, no sé. Y jugaba yo solo, de repente tal vez veía amigos imaginarios y hablaba solito. Esa fue mi infancia.

Cuando mi mamá tiene otros tres niños (mis otros tres hermanos), a mí me ponía a cuidarlos, a ayudarle a mi mamá a educarlos, a cuidarlos durante la tarde después de la secundaria. Como mi mamá trabaja y su marido también pues a mí me ponía a cargo. Entonces tenía que ver a mis hermanos y hacer tareas, y era para mí como una rutina, todo el tiempo era estar encerrado, como yo querer también expresar lo que sentía, como la situación en la que vivía con mi padrastro era muy difícil, era una persona muy machista, poco sentimental, poco abierta, con la que no podía platicar. Igual con mi mamá que de repente ya no podíamos platicar mucho porque no había tiempo, ella estaba cansada o mi padrastro se ponía de malas.

Fue una situación complicada para mí. Entonces el encontrar algo en dónde expresar lo que yo sentía, si sentía enojo, si sentía tristeza, si sentía alegría, era al principio la pintura, la danza. Me aburría un poco de hacer eso porque dibujar, te puedo dibujar muchas cosas pero me aburro, se me hace un poco fácil. De hecho la playera que tengo puesta yo la pinté, es algo muy fácil para mí, la hago y ya. Y tal vez me desahogo un poco ahí pero no totalmente, igual la danza, bailo y me sale bien, me salía bien. Bailaba desde los once, doce años, en un grupo profesional de danza folclórica. Nos fuimos a Suiza y a Madrid, pero me llegaba a aburrir porque se me hacía un poco fácil. Pero cuando me pongo a analizar que estaba todo el tiempo metido en la música, mientras pintaba ponía música, mientras estudiaba ponía música, incluso cuando no estaba haciendo nada me ponía a escuchar música. De repente me daba cuenta que cualquier melodía que escuchaba en música clásica ya me lo sabía de memoria, ya sabía cómo iba la pieza y todo. Y le empecé a agarrar un amor.

Igual me gusta mucho el rock porque en los tiempos que me la pasaba muy solo, en el rock desahogaba un poco mis sentimientos, y en vez de ponerme depresivo como que me daba el impulso para seguir adelante, para seguir echándole ganas, me ponía de buenas, igual la música clásica, la música de muchos compositores me ayudó a seguir adelante. Pero me di cuenta que en casi toda la música que escuchaba había un instrumento que era el violín, casi toda mi música llevaba violín sin que yo me diera cuenta.

Y empecé a interesarme por el instrumento, empecé a investigar cómo era, cuánto costaba, dónde daban clases, y empecé a ahorrar, y al principio le dije a mi mamá también que me ayudara a comprar uno y la primera pregunta que me hicieron fue para qué quieres

aprender a tocar violín. Y yo, bueno, he hecho muchas cosas antes, no estoy haciendo nada, quiero aprender, quiero distraerme en algo, quiero hacer algo nuevo. Y como al principio para nosotros gastar mil pesos era ya mucho dinero, y que a lo mejor se podía invertir en otra cosa, me advirtieron: “si gastamos en el instrumento y no sigues tocando te voy a cobrar” casi casi, “no lo vas a dejar votado sino que le vas a echar ganas y vas a seguir adelante”. O sea, me dedicara yo a la música o no, tenía que seguir. Casi todo lo que hago lo dejo, es como un pequeño problema que tengo, pero lo dejo porque me aburro. Entonces, cuando empiezo a aprender a tocar violín me doy cuenta que era bien difícil, y dije ¡órale, al fin algo que me va a entretener! y quise seguir y seguir, y pues sigo, después de nueve años sigo aquí en este negocio.

¿Y la vida de los niños?

-Bueno, a mí en lo particular me cambió mucho la vida porque ya me di cuenta que no es fácil, ya me di cuenta que a pesar de que muchas personas me decían “te vas a morir de hambre y vas a perder el tiempo”, realmente no es así. Tal vez gano mucho más que alguien que está estudiando medicina ahorita, o que un contador, y es porque me muevo, porque hay trabajo aquí, hay trabajo allá, busco dónde tocar siempre, no me voy a quedar ahí a que alguien me llame. Entonces hay que buscarle, así es en todas las carreras, creo.

Entonces, en cuanto a mi vida, sí, sí ha cambiado mucho, ha cambiado en todo. O sea, el día que no ando con el violín me siento raro, con eso te digo todo. Y la de los chicos, los de aquí de la orquesta no te sé decir todavía porque no llevo mucho tiempo con ellos, como con otros alumnos que he tenido. En cuanto a los alumnos particulares tal vez sí, sí he visto un cambio, de principio porque dedicarle tiempo a la música no es fácil, más cuando alguien se dedica a otra carrera, no sé, psicología, arquitectura, medicina; he tenido alumnos médicos, psicólogos, algo les llama de la música. Es bien chistoso porque se supone que en la carrera donde están es a lo que se dedican todo el tiempo, pero me sorprende que a pesar de estar en lo que les gusta les sigue llamando algo de la música, como que todo el tiempo hay algo ahí en las personas que sin música... yo creo que inconscientemente lo necesitan.

Si un colectivero (microbusero) no pone banda es raro, o sea, lleva música todo el tiempo en su transporte, o cuando vas de un lado a otro, de casa a tu trabajo pones música o vas escuchando la radio, inconscientemente llevas algo musical en la cabeza. Entonces, sin darte cuenta la música está en todos lados, en todas las carreras, en todo momento, en las relaciones amorosas, cuando alguien se muere, en los cumpleaños; en todo momento hay música.

Muchos alumnos que yo tengo han cambiado a raíz de la música, se han sensibilizado más, cuando te pones a analizar la música de antes y la de ahora te das cuenta que cambia totalmente. Pon en una cantina música clásica y vas a ver si hay clientes, verdad que no. Lo que les llama es la banda porque los acordes y la estructura de la música banda te llama algo, en este caso pues a echar chelas. Si ponen música clásica y te vas a una cantina yo creo que te sales a los cinco minutos porque te aburres, más bien buscas música alegre, buscas música de banda, pero si ponen música clásica en una combi igual y se duerme la gente o tal vez no.

Entonces, la música te cambia en todos sentidos, si escuchas música que te va a deprimir más y estás depresivo, seguramente te ahorcas, y si escuchas música alegre cuando estas depresivo a lo mejor te saca de ahí. No tengo duda de que en algún momento uno de los chicos va a cambiar por medio de la música, a lo mejor uno que otro no lo haga porque si no le interesa tocar a lo mejor no le cambia mucho.

Escuchaba yo un discurso de un director de orquesta donde explicaba que del 100% de la población, un 3% escucha música clásica todo el tiempo, cuando va a su casa, a su trabajo, pone la radio, sinfonías, vas a los conciertos, los chicos de la familia estudiaron piano, están metidos en la música todo el tiempo. Luego un 50% o 60% es músico a medias, o sea, como que escucha música, como que escuchar una sinfonía de Beethoven de fondo en la casa no pasa nada, es normal. Otro porcentaje, como del 25% tal vez, no le importa nada la música, no le interesa saber nada de la música, no le llama la atención, y otro porcentaje siente que no le transmite nada la música.

Entonces en este discurso que da el director les toca una pieza y les explica las notas y lo que representan, los estados de ánimo. Se pone a tocar una pieza de Chopin y les explica que de una nota a otra pasan muchas cosas, es como ir del centro a tu casa, pasan muchas cosas, te puedes encontrar a alguien, a un amigo, etc., pero al final llegas a tu casa. La música igual, vas de un punto a otro y durante todo el trayecto pasan cosas, emociones, lo que el compositor quería plasmar en ese momento. Entonces a la gente les hace imaginarse algo mientras escuchan esa pieza y la gente lo comprende.

El problema no es que la gente no sepa escuchar, más bien no se interesa, pero en el momento en el que la gente se interesa por la música clásica muchas cosas podrían cambiar, desde conflictos entre naciones hasta el hambre, pobreza, muchas cosas. Y eso es lo que yo veo en este proyecto, muchos niños que ahorita estarían en su casa rascándose la panza, viendo la tele o jugando videojuegos, no digo que esté mal, cada quien hace de su tiempo lo que quiere, pero que puede invertirlo en la música, ¡nombre! cuando llegue a ser mayor tal vez no se dedicó a la música pero el simple hecho de que ya se familiarizó un poco con ella cambia muchas cosas.

A lo mejor va a sentir la música diferente, ahora cada vez que escuche música clásica va a comprenderlo diferente, va a escuchar por ahí una nota que conoce, o se lo va a transmitir a sus hijos. Y si eso hace alguien que conoce poco imagínate de alguien que está metidísimo. En mi caso yo soy bien sensible y no sólo por ser músico, sino porque así soy, pero tiene mucho que ver el poder haber encontrado un refugio de mis sentimientos en la música, me ha hecho muy distinto (David Arturo Tapia, 22 años, alumno y maestro de violín, *OSEA TG*).

El caso del alumno David Arturo Tapia es muy relevante porque nos muestra de forma muy concreta su participación dentro de la *OSEA TG*, evidenciando su *capacidad de agencia* a través de las clases que ofrece y el cambio de dinámica de su propia vida al estar más en contacto con la música. Esta es una de las cosas más interesantes porque representa claramente el impacto que tiene la música en la vida de una persona, no solamente a nivel individual (como la parte emotiva, psicológica o neurológica), sino también a nivel familiar,

ideológico y cultural. Este caso me enseñó también la importancia de la música en la vida cotidiana de las personas, así como en nuestra sociedad, en todos los ambientes y carreras, siendo de esta manera una parte fundamental en la vida del ser humano.

Este caso es uno de muchos que podemos encontrar en las *OSEA*, pero me resultó interesante éste en particular porque David logra expresar lo que piensa y siente con facilidad, sin miedo a decirlo a los demás, y sobre todo divirtiéndose con lo que hace. A fin de cuentas, como lo afirma él mismo, hacer música es divertirse, no solamente tocar como máquinas nota tras nota, y repetir y repetir sin sentido, sino encontrarle un "chiste" a la música y de verdad sentir lo que uno está tocando. Eso desde el punto de vista etnográfico es valioso porque aporta mucha información acerca de la *capacidad de agencia* en los alumnos de las *OSEA*.

CAPÍTULO V

OBSERVACIONES FINALES

5.1 Niñas, niños y jóvenes: co-participes de un proyecto

Los niños tienen una comprensión real de lo que sólo se inventan a sí mismos, y cada vez que tratamos de enseñarles algo demasiado rápido, nosotros les impedimos reinventarse a ellos mismos.

J. Piaget.

Actualmente, considero que partimos de una concepción errónea de la niñez, razón por la cual intenté en esta investigación -espero no en vano- imaginar una distinta. El objetivo fue demostrar la *capacidad de agencia* de niños y niñas, para comprender de manera clara la importancia de su participación en el proyecto *Esperanza Azteca*. Este fue el eje central desde el cual expuse mis argumentos. Pretendí mostrar también la importancia de abordar a la niñez desde el lente analítico de la antropología social y de los estudios de los derechos humanos para entender de forma más profunda esta problemática.

Por un lado, la antropología social, a partir de la utilización del método etnográfico, resultó ser una herramienta útil para la comprensión y el análisis de la niñez, así como para describir de forma sistematizada su estructura social y las múltiples apariciones de los alumnos en el escenario de las *OSEA*, de manera que se pudo estimar su participación y *capacidad de agencia*. Pienso que es fundamental utilizar el método etnográfico como herramienta metodológica para tener un acercamiento al universo infantil y juvenil, ya que describe su manera de vivir y el modo de relacionarse con su entorno físico, familiar y social. Desarrollar etnografías centradas en la niñez constituye un tema muy sugerente en la escena del desarrollo de la antropología social contemporánea, ya que prevalece un paradigma *adultocéntrico* en el que su participación no es reconocida plenamente.

Por el otro, los estudios de los derechos humanos son importantes para el desarrollo teórico de la niñez porque nos enseñan su participación en el ámbito jurídico internacional y las múltiples transformaciones históricas que fueron posicionándola como portadora de

derechos. El desarrollo de las numerosas concepciones de la niñez sirve como punto de partida para entender nuestra posición delante de ellos. Los estudios de los derechos humanos nos ayudan a comprender, respaldar y complementar nuestro trabajo antropológico, ya que son teóricamente fundamentales para el desarrollo de la antropología social.

Mirar a los niños desde la perspectiva de la *capacidad de agencia*, nos hace concebirlos no como personas pasivas, que reciben desde fuera sus derechos humanos; al contrario, los niños, vistos como sujetos o actores con *capacidad de agencia*, resignifican y construyen sus derechos, sin prescindir de un agente externo quien les dote de capacidad jurídica. Desgraciadamente también en este ámbito prevalece un paradigma *adultocéntrico*, donde se piensa que los niños son receptores pasivos de lo que hacen y deciden los adultos (en este caso el sistema jurídico), sin saber sus necesidades reales.

Sería oportuno no sólo abordar a la niñez desde una perspectiva interdisciplinaria, sino crear un campo de estudio antropológico enfocado al estudio de la niñez. Es pertinente retomarla como eje analítico desde las ciencias sociales y desde los estudios de los derechos humanos, para construir un *corpus* teórico a partir del cual se puedan discutir y solucionar estas inquietudes. Ahora bien, para abordar el tema de la niñez partí de las siguientes premisas:

- 1) No hay una sola niñez, sino muchas, pues depende del contexto cultural y social donde se encuentren los niños y las niñas.
- 2) Al momento de observar y analizar a la niñez en la actualidad nos percatamos que no sólo intervienen procesos sociales o psicológicos, sino que además intervienen procesos políticos.
- 3) La perspectiva de género es un tema importante a considerar para poder profundizar en el tema de la niñez, ya que no es lo mismo ser niño que ser niña en ninguna región del mundo.
- 4) Tendemos a mirar a los niños como “víctimas”.
- 5) Tendemos a mirarlos como seres pasivos y receptivos de la normatividad de los adultos.
- 6) Hay que hacer consciente el hecho de que en la actualidad prevalece en el imaginario colectivo un paradigma *adultocéntrico*.

7) Hay que reconocer en los niños, en tanto sujetos sociales, una *capacidad de agencia* (Quechua, 2014).

Estoy convencido de que estas premisas básicas me ayudaron a cambiar la forma de mirar a la niñez en las *OSEA*. De esta manera introduje esta problemática en mi trabajo de campo y en la construcción de mi etnografía. Estos son aspectos que fui desarrollando a lo largo de mi formación como antropólogo social. En este sentido propongo desmitificar y deconstruir a la niñez: ni la imagen “positiva”, ni la imagen “negativa” son adecuadas para abordar este tema. Me inclinaría hacia una más realista, donde se incluyan muchas formas de “ser niño”, en la cual se reconozca su voz y su participación en la sociedad.

Con respecto a los *mapas de vida*, resultaron ser una buena técnica de recolección de datos, ya que en la práctica constituyen una forma de conocer los más profundos sueños de los alumnos, los sucesos más significativos de sus vidas y una excelente forma de vínculo con su organización social. Esta herramienta permite un acercamiento a los niños y a los jóvenes de forma diferente a como lo acostumbran los antropólogos convencionales. Resulta provechosa esta actividad porque permite una aproximación a la vida cotidiana de los alumnos, así como a sus emociones, creencias y a su percepción acerca de las *OSEA*. Es un puente a través del cual se comunican los alumnos con la persona que tienen enfrente, y una herramienta útil para respaldar el trabajo con niños y jóvenes.

Desde una perspectiva antropológica, los dibujos tienen una dimensión simbólica muy importante porque cada detalle representa algo en la vida de la persona; también interesa resaltar la conducta del individuo al momento de realizar la práctica, ya que contiene un gran significado. Esta actividad adquiere más relevancia cuando se analizan los dibujos no sólo desde el punto de vista individual, sino también desde un enfoque social, en relación con otros actores. Sería interesante en un futuro realizar esta actividad en colaboración con los psicólogos de las *OSEA*.

Quisiera resaltar que el corazón del programa *OSEA* lo constituyen las niñas, niños y jóvenes. Desde que ingresan a las sede, hasta que se van a sus casas, ellos participan activamente en muchos procesos y dinámicas sociales, como lo son las clases de música, los recesos, los conciertos, los *tutti*, los ensayos seccionales y los diferentes juegos que inventan, ya sea entre

sus compañeros o con sus maestros. Ellos son actores que transforman el escenario social con las actividades que llevan a cabo y con su decisión de tocar sus instrumentos o cantar en el coro.

También es importante mencionar la participación de los maestros, ya que gracias a ellos los alumnos reciben la orientación necesaria en cuanto a los aspectos musicales y sociales. Aunque en realidad la parte social no sea su especialidad, se esfuerzan por hacerlo de la mejor manera. Los psicólogos, quienes se encargan de la parte emocional, personal y familiar, representan una gran ayuda en este tema. Son un puente de comunicación entre la *OSEA* y la familia del alumno, teniendo la oportunidad de detectar todo tipo de situaciones presentes en sus vidas.

El trabajo de campo me aportó evidencia acerca de cómo algunos padres de familia se involucran en las *OSEA*. Su participación es muy valiosa y no debemos devaluar su trabajo y constancia. Diariamente, llevando a sus hijos a las *OSEA*, opinando y participando en las juntas que se realizan, los padres de familia hacen que el proyecto funcione de la mejor manera. Ellos están interesados en que sus hijos reciban el mejor trato y la mejor educación. Los padres de familia son una parte importante de la *red* de relaciones sociales que sostiene el proyecto. También ellos me ayudaron significativamente en todo lo necesario para permanecer en las ciudades donde realicé el trabajo de campo para realizar esta investigación.

Ahora bien, para investigaciones posteriores, sería relevante realizar un recorrido por América Latina y documentar más proyectos en los cuales se implementa no sólo la música, sino el arte en general, como mecanismo pedagógico y para la integración y restauración del tejido social. Se tiene conocimiento de algunos proyectos en Medellín, Colombia, en los cuales intentan alejar de las calles a jóvenes a través de la práctica del *graffiti*. Considero importante este tipo de investigación porque nos ilustraría de modo muy sugerente las cualidades del arte en la vida de las personas.

5.2 Reflexión final acerca de los derechos humanos

Retomando a Paulo Freire (1999) y su concepto de *educación bancaria*, actualmente los derechos humanos corren el riesgo de ser depositados en las personas como si éstas fueran una especie de recipientes a los cuales debemos llenar, sin que exista un verdadero acto de cuestionamiento, dialogo y posicionamiento. Pienso que existe una asimilación mecánica por parte de las personas, pues no están haciendo uso real de su capacidad jurídica. Considero que sigue habiendo una comprensión errónea acerca del significado de los derechos humanos y de su valor en la vida de la gente.

En este sentido, actualmente a los derechos humanos podríamos llamarles *derechos humanos bancarios*, no porque sigan la lógica del mercado, que pudiera ser cierto, pero no es así como los pienso en este momento, sino porque son implementados y depositados en la sociedad de manera arbitraria y autoritaria. Por esta razón, necesitamos concebir y reconocer a las niñas, niños y jóvenes de nuestra época como agentes o sujetos activos con *capacidad de agencia* que día a día construyen y re-construyen sus derechos, exigiendo al mismo tiempo su cumplimiento.

Ahora bien, otro tema que conviene tratar en relación a los derechos humanos es el fenómeno de la multiculturalidad,⁴⁴ el cual se ha convertido en un debate antropológico muy sugerente: ¿Es conveniente afirmar que los derechos humanos son universales, cuando sabemos que en realidad existen muchas realidades sociales y culturales, y gran diversidad de necesidades humanas? Para saber su importancia en el plano teórico, la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*, menciona que: “el diálogo intercultural es el mejor garante de la paz... la riqueza cultural del mundo reside en su diversidad dialogante”. Se menciona también que el fenómeno de la diversidad cultural se eleva a la categoría de: “patrimonio común de la humanidad... tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos... y se erige su defensa en imperativo ético indisoluble del respeto de la dignidad de la persona”. Los derechos humanos deberían

⁴⁴ En antropología social existe toda una corriente teórica que aborda el tema de la multiculturalidad y el de la interculturalidad, que además de todo son centrales para los derechos humanos; sin embargo, en este momento no me parece pertinente abordarlo como tal, ya que no es el objetivo de esta investigación. Tal vez podría aproximarme a este fenómeno con más profundidad en un siguiente trabajo.

garantizar la diversidad cultural: “La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana” (art.4).

Pero sigue habiendo un último problema al respecto: si los niños tienen derecho a la comida y al cobijo, ¿por qué hay 19 mil niños muriendo de hambre cada día, uno cada cinco segundos? (*El País*, 2012).⁴⁵ Si los niños tienen derecho a la educación, ¿por qué hay 58 millones de niños en edad de cursar enseñanza primaria, de edades entre 6 y 11 años, sin escolarización? (*UNESCO*).⁴⁶ Esta es una situación seria que debe abordarse desde el terreno de las ciencias sociales. El hecho es que a pesar de muchos documentos, convenciones, tratados y leyes, todavía son poco más que palabras en unas páginas. Así que el asunto principal que nos ocupa ahora es: ¿Quién hará que esas palabras se conviertan en una realidad?⁴⁷

Una crítica a los derechos humanos es que en realidad no se cumplen de la mejor manera, ya que en muchas ocasiones los derechos de las grandes transnacionales (esto es, del mercado y del capital) están sobre los de la gente. Importa más el dinero y el “progreso” del capitalismo, que los derechos y la dignidad de millones de personas. Desafortunadamente hay demasiados ejemplos donde se muestra esta situación de injusticia y desigualdad. Por ello, al momento de analizar la cuestión de los derechos humanos, sobre todo cuando abordamos el tema de la niñez a partir de las ciencias sociales, considero que no es conveniente situarnos en el nivel discursivo, es decir, en aquello que expresan los documentos de derechos humanos, sino más bien colocarnos en el nivel de la praxis, o sea, en su eficacia y operatividad en la vida real.

⁴⁵ Marín, P. “Unicef denuncia que 19.000 niños mueren al día por causas evitables”. *El País*. 20 de noviembre de 2012. Consultado el 16 de julio de 2016. http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/11/19/actualidad/1353345552_548768.html

⁴⁶ “Servicio de prensa”. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 26 de junio de 2014. Consultado el 19 de julio de 2016. <http://www.unesco.org/new/es/media-services/in-focus-articles/unesco-no-progress-in-reducing-global-number-of-children-out-of-school/>

⁴⁷ “¿Qué son los derechos humanos?” Organización Unidos por los Derechos Humanos. Consultado el 19 de julio de 2016. <http://es.allreadable.com/4520FtaY>

BIBLIOGRAFÍA

- Ansolabehere, Karina; Valdés Ugalde, Francisco. & Vázquez, Daniel. (2015). *Introducción*. En *Entre el pesimismo y la esperanza: Los derechos humanos en América Latina* (pp. 9-11). México: Flacso México.
- Antimo Cortés, Maldonado Uribe, Martínez Álvarez y Vázquez Puga. (2004). *Introducción a la antropología I*. México, D.F.: Colegio de bachilleres.
- Barfield, Thomas. (2000). *Diccionario de antropología*. Oxford, Inglaterra: Siglo Veintiuno Editores.
- Bórquez, Bustos. (2005). *Educación inicial. 0 a 3 años*. Sin lugar de publicación: sin editor.
- Dávila León, Oscar; Ghiardo Soto, Felipe & Medrano Soto, C. (2008). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso, Chile: Ediciones CIDPA.
- Dewey, John. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Durkheim, Emile. (1996). *Educación y sociología*. México, D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Foucault, Michael. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- Freire, Paulo. (1999). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, S. A. de C.V.: Montevideo, Uruguay.
- Gamboa Ojeda, Leticia. (2000). *Historia e imágenes de la industria textil mexicana: Puebla, Tlaxcala y Veracruz*. Puebla: Cámara de la Industria Textil de Puebla y Tlaxcala: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Geertz, Clifford. (1991). *La interpretación de las culturas*. México: Editorial Gedisa S.A.

- Gibbon, Edward. (1846). *Historia de la decadencia y ruina del Imperio romano*. Barcelona: Don Juan Oliveres, impresor de S.M.
- Gluckman, Max. (2003). Análisis de una situación social en Zululandia moderna. *Bricolage*, Año núm. 1, pp. 1-25.
- Hilbink, Lisa (2014). *Jueces y política en democracia y dictadura. Lecciones desde Chile*. México: Flacso México.
- Hobbes, Thomas. (1982). *Leviatán, o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Bogotá, Colombia: Skla.
- Jaeger, Werner. (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega. Libro primero*. México: Fondo de Cultura Económica México.
- Malinowski, Bronislaw. (1995). *Los argonautas del pacífico occidental. Comercio y aventura entre los indígenas de la Nueva Guinea Melanésica*. Barcelona, España: Península.
- Matus Ruiz, Maximino. (2014). *Seminario: El valor de la etnografía para el diseño de productos, servicios y políticas TIC*. México: Infotec.
- Mead, Margaret. (1993). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Meece, Judith. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: McGraw-Hill.
- Oehmichen, Cristina. (2014). *Introducción*. En *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 11-23). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, México 2014.
- Quecha Reyna, Citlali. (2014). *La etnografía con niños*. En *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 215-240). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, México 2014.
- Reygadas, Luis. (2014). *Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico*. En *La etnografía y el trabajo de campo*

en las ciencias sociales (pp. 91-118). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Antropológicas, México 2014.

- Salazar González, Gabriela. (2013). Agente y sujeto: reflexiones acerca de la teoría de la agencia en Anthony Giddens y la de sujeto en Alain Touraine. En *Derecho en libertad* (122-137). México, D.F.: Centro de Investigaciones Jurídicas. Facultad Libre de Derecho de Monterrey. México, D.F. México.
- Said, Edward. (2008). *Orientalismo*. España: Ediciones De Bolsillo.
- Tamayo, Juan José. (2009). *La teología de la liberación en el nuevo escenario político y religioso*. Valencia, España: Editorial Tirant lo Blanch.
- Turner, Victor. (1980). *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual Ndembu*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Van Velsen, Jan. *El método del caso extendido*. En: de A. L. Epstein, *The Craft of Social Anthropology*, Tavistock, Londres. La traducción es de Demetrio Garmendia Guerrero. pp. 129-149.
- Velasco Maillo, Honorio & Díaz de Rada, Ángel. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, España: Editorial Trotta.

TESIS

- Colorado Carvajal, Aldo. (2008). *Estrategias de inversión y conversión del capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. El caso de los estudiantes de Medicina e Ingeniería Civil de la Universidad Veracruzana*. Maestría. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Díaz Iñigo, Carolina. (2011). *Violencia de género, autonomía y empoderamiento en la comunidad zapoteca, San Juan Guelavía, Oaxaca*. Licenciatura. Universidad Autónoma Metropolitana. Departamento de Antropología.

- De Parres Gómez, Francisco. (2015). *Entre la clandestinidad y las altas esferas: Street Art (Estéticas de la ruptura en el espacio urbano moderno)*. Maestría. Universidad Veracruzana. Facultad de Antropología.

REVISTAS

- Bourdieu, Pierre. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, Año 2, núm. 5, pp. 11-17.
- Cisneros, José Luis. (2014). La violencia; nuevos aspectos de un viejo problema. *Bricolage. Revista de estudiantes de antropología social y geografía humana*, núm. 20, pp. 24-33.
- Melgar Tisoc, Dahil. (2014). De la violencia del capital y de la guerra, a la violencia de la exclusión: los peruanos en Japón. *Bricolage. Revista de estudiantes de antropología social y geografía humana*, núm. 20, pp. 34-41.
- Pavez Soto, Iskra. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, núm. 27, pp. 81-102.
- Salmerón Castro, Fernando. (2008). Presentación. *Boletín del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales A.C.*, sin núm., pp. 5-12.
- Schuster Fonseca, Juan. (1993). La teoría de la estructuración. *La palabra y el hombre*, núm. 87, pp. 97-107.

DOCUMENTOS

- López, N. & D' Alessandre, V. "Políticas públicas para la primera infancia en América Latina. Reflexiones a 25 años de la ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño". Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina (SIPI). Junio de 2015. Consultado el 20 diciembre de 2015.

http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_subpublicacion/sipi_presentacion_02_politicas_publicas.pdf

- “Situación de la infancia en México. Análisis estadístico”. Fundación en Pantalla. Consultado el 25 de marzo de 2016. http://www.fundacionenpantalla.org/estadisticas/pdf/Situacion_de_la_infancia_en_Mexico_Datos_estadisticos.pdf
- “Ley General de Educación”. Secretaría de Educación Pública. Consultado el 15 de febrero de 2016. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- “Extracto del Informe Nacional sobre Violencia y Salud”. UNICEF. 70 years for every child. Consultado el 20 de marzo de 2016. [http://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III\(2\).pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III(2).pdf)
- Fernández Castro, L. (2015). *Los derechos de los pueblos y comunidades indígenas*. México, D.F.: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Consultado el 9 de marzo de 2016. http://200.33.14.34:1033/archivos/pdfs/cua_DerPueblosComunidadesIndigenas4aed.pdf
- “Declaración Universal de Derechos Humanos”. Naciones Unidas. Derechos Humanos. Oficina del alto comisionado. Consultado el 9 de marzo de 2016. http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Esperanza Azteca. Manual General 2015-2016. Versión PDF.
- “Convención sobre los Derechos del Niño (1989)”. UNICEF. 70 years for every child. Consultado el 5 de marzo de 2016. [http://www.unicef.org/ecuador/convencion\(5\).pdf](http://www.unicef.org/ecuador/convencion(5).pdf)
- “Informe del Relator Especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, Juan E. Méndez”. Naciones Unidas. Derechos humanos. Oficina del alto comisionado. 1 de febrero de 2013. Consultado el 17 de junio de 2016.

http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/RegularSession/Session22/A-HRC-22-53_sp.pdf

- “Informe Anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social: San Cristóbal de Las Casas, Chiapas”. Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). Consultado el 15 de septiembre de 2015. http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes_pobreza/2014/Municipios/Chiapas/Chiapas_078.pdf
- “Informe Anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social. Tapachula, Chiapas”. Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). Consultado el 15 de agosto de 2015. http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes_pobreza/2014/Municipios/Chiapas/Chiapas_089.pdf
- “Declaración Universal de Derechos Humanos”. Naciones Unidas. Consultado el 4 de abril de 2016. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- “Declaración De Ginebra (Adoptada Por la V Asamblea de la Sociedad de Naciones Unidas el 24 de septiembre de 1924)”. Derechos Del Niño. Los derechos del futuro. Consultado el 15 de abril de 2016. <http://xn--derechosdelnio-2nb.com/declaracion-de-ginebra.html>
- *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.*

ARTÍCULOS EN INTERNET

- Adib Barreiro, A.; Santos, C. & Serra, C. *Música y antropología: encuentros y desencuentros. Crisis de un concepto. El folklore entre la música y la cultura.* Consultado el 13 de enero de 2016. <http://www.imc-cim.org/mmap/pdf/prod-serra-s.pdf>
- Tronfi, R. “Una Aproximación Sociológica a la Juventud”. Sociólogos/Blog de actualidad y sociología. 10 de junio de 2016. Consultado el 12 de junio de 2016. <http://sociologos.com/2016/06/10/una-aproximacion-sociologica-la-juventud/>

- “Servicio de prensa”. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 26 de junio de 2014. Consultado el 19 de julio de 2016. <http://www.unesco.org/new/es/media-services/in-focus-articles/unesco-no-progress-in-reducing-global-number-of-children-out-of-school/>
- Sequeiros Bruna, C. “Debate sociológico: Teoría de la Agencia”. Sociólogos.com. 27 de febrero de 2014. Consultado el 20 de marzo de 2016. <http://sociologos.com/2014/02/27/debate-sociologico-teoria-de-la-agencia/>
- “Cómo se criaba a los niños en la antigua Grecia”. National Geographic España. 12 de marzo de 2015. Consultado el 5 de marzo de 2016. http://www.nationalgeographic.com.es/historia/grandes-reportajes/como-se-criaba-a-los-ninos-en-la-antigua-grecia_8929
- “Historia de los Derechos del Niño. Perspectiva histórica de la evolución de los Derechos del Niño”. Humanium. Juntos por los derechos del niño. Consultado el 5 de marzo de 2016. <http://www.humanium.org/es/historia/>
- “Violencia y maltrato”. UNICEF México. Consultado el 24 de marzo de 2016. http://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion_6932.htm
- “El proyecto musical Esperanza Azteca, entre problemas de calidad y financiamiento”. La jornada de Oriente. 8 de octubre de 2012. Consultado el 24 de marzo de 2016. http://www.lajornadadeoriente.com.mx/noticia/puebla/el-proyecto-musical-esperanza-azteca-entre-problemas-de-calidad-y-financiamiento_id_14533.html
- Marín, P. “Unicef denuncia que 19.000 niños mueren al día por causas evitables”. El País. 20 de noviembre de 2012. Consultado el 16 de julio de 2016. http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/11/19/actualidad/1353345552_548768.html
- Carrizosa, Paula. “Ventura: con Museo de Música, La Constancia dejará de ser un ícono de la industria textil” La Jornada de Oriente. 11 de marzo de 2014. Consultado

el 04 de agosto de 2015. <http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2014/03/11/ventura-con-museo-de-musica-la-constancia-dejara-de-ser-un-icono-de-la-industria-textil/>

- “26 reflexiones de Jean Piaget, padre de la teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia”. Cultura Inquieta. 16 de septiembre de 2016. Consultado el 17 de septiembre de 2016. <http://culturainquieta.com/es/inspiring/item/10643-26-reflexiones-de-jean-piaget-padre-de-la-teoria-constructivista-del-desarrollo-de-la-inteligencia.html>

SITIOS EN INTERNET

- García, I. “Diario de a bordo: sábado 20 de julio/ La primera declaración de los derechos del niño: Ginebra 1924. Sistema de protección de menores. 20 de julio de 2013. Consultado el 10 de marzo de 2016. <http://sistemadeprotecciondemenores.org/wordpress/?p=378>
- “Orquesta Sinfónica Esperanza Azteca, San Cristóbal de Las Casas”. Facebook. Consultado el 28 de marzo de 2016. <https://www.facebook.com/groups/636321823052757/?fref=ts>
- “Cuéntame de México. Información por entidad”. INEGI. Información para niños y no tan niños. Consultado el 12 de agosto de 2015. <http://cuentame.inegi.org.mx/default.aspx>
- “Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF”. Sistema de las Naciones Unidas en Chile. Consultado el 23 de marzo de 2016. <http://www.onu.cl/onu/sample-page/agencias-fondos-y-programas/unicef/>
- “Todo ser humano es titular de derechos”. EDIEC Enforced Disappearances Information Exchange Center. Consultado el 6 de marzo de 2016. <http://www.ediec.org/es/areas/obligaciones-de-estado/proteger-respetar-y-promover-los-derechos-humanos>

- “¿Qué son los derechos humanos?” Organización Unidos por los Derechos Humanos. Consultado el 19 de julio de 2016. <http://es.allreadable.com/4520FtaY>
- “Maestría en derechos humanos y democracia”. Flacso México. Consultado el 14 de abril de 2016. http://www.flacso.edu.mx/posgrados/programas_distancia/mdhyd
- “Todos los niños cuentan”. UNICEF. Consultado el 3 de marzo de 2016. <http://www.unicef.org/spanish/about/>
- “El derecho a la educación”. Humanium. Juntos por los derechos del niño. Consultado el 06 de abril de 2016. <http://www.humanium.org/es/derecho-educacion/>
- “¿Quiénes somos?” Esperanza Azteca. Consultado el 2 de agosto de 2015. <http://www.esperanzaazteca.com/>
- “Escuela de Laudería”. Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA). 16 de marzo de 2016. Consultado el 26 de abril de 2016. <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas/elauderia>
- “¿Quiénes somos?”. RENAPRED. Consultado el 18 de marzo de 2016. <http://www.renapred.org.mx/quienes.html>
- “Tapachula”. Turismo en Chiapas. Consultado el 13 de agosto de 2015. <http://www.turismochiapas.gob.mx/sectur/tapachula>
- “Educación. Chiapas”. Cuéntame de México. Información por entidad. INEGI. Consultado el 12 de agosto de 2015. <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=07>
- Comisión Nacional del Agua. Servicio Meteorológico Nacional. Consultado el 15 de agosto de 2015. <http://smn.cna.gob.mx/>
- “San Cristóbal de Las Casas”. VisitMexico. Consultado el 14 de marzo de 2016. <http://www.visitmexico.com/es/san-cristobal-de-las-casas>

- “Cuéntame de México. Información por entidad”. INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010. Consultado el 12 de agosto de 2015. <http://cuentame.inegi.org.mx/default.aspx>
- “Encuesta Intercensal 2015”. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Consultado el 2 de abril de 2016). <http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/Chis/Poblacion/default.aspx?tema=ME&e=07>
- “San Cristóbal de Las Casas”. Turismo en Chiapas. Consultado el 15 de agosto de 2015. <http://www.turismochiapas.gob.mx/sectur/san-cristbal-de-las-casas->
- “Definición de solfeo”. Definición.DE. Consultado el 13 de mayo de 2016. <http://definicion.de/solfeo/>
- “Solfear”. Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. Edición del tricentenario. Consultado el 13 de mayo de 2016. <http://dle.rae.es/?w=solfear&origen=REDLE>
- “Solfeo”. Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. Edición del tricentenario. Consultado el 13 de mayo de 2016. <http://dle.rae.es/?w=solfeo&origen=REDLE>
- “DIF, Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia”. DIF Nacional. Consultado el 5 de mayo de 2016. <http://www.fundaciontelevisa.org/mejorenfamilia/colaboradores/desarrollo-integral-familia/>
- “Desarrollo Integral de la Familia”. DIF Nacional. Consultado el 13 de marzo de 2016. <http://sn.dif.gob.mx/>
- “México: 6 de cada 10 niños sufren maltrato infantil”. Forbes México. Consultado el 24 de marzo de 2016. En: <http://www.forbes.com.mx/violencia-infantil-la-otra-cara-de-mexico/>

- “Capacidad”. Real Academia Española (RAE). Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario. Consultado el 11 de febrero de 2016. <http://dle.rae.es/?id=7HZdnLt>
- “Definición de capacidad”. Definición ABC. Consultado el 11 de febrero de 2016. <http://www.definicionabc.com/general/capacidad.php>
- “Etario, ria”. Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. Edición del Tricentenario. Consultado el 13 de junio de 2016. <http://dle.rae.es/?id=H3N3Qsf>
- “Continúa canje de armas por computadoras en Chiapas”. El Economista. 30 de julio de 2012. Consultado el 27 de abril de 2016. <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2012/07/30/continua-canje-armas-computadoras-chiapas>
- “Turismo de negocios en San Cristóbal de Las Casas”. Todo Chiapas. 13 de junio de 2012. Consultado el 29 de mayo de 2016. <http://todochiapas.mx/san-cristobal-de-las-casas/turismo-de-negocios-en-san-cristobal-de-las-casas/14467>
- “Estereotipo y Prejuicio”. Museo Memoria y Tolerancia. Consultado el 25 de junio de 2016. <http://www.myt.org.mx/tolerancia/estereotipo-y-prejuicio.html>

ILUSTRACIONES

Ilustración 2

- “20 de septiembre”. Ediciones Culturales Internacionales (ECISA). Consultado el 26 de abril de 2016. <https://www.ediciones.com.mx/?cat=77&paged=2>

Ilustración 3

- “Mapa de Chiapas”. Explorando México. Consultado el 15 de enero de 2016. <http://www.explorandomexico.com.mx/map-gallery/0/25/>

Ilustración 4

- “Informe Anual Sobre La Situación de Pobreza y Rezago Social. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas”. Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). Consultado el 24 de enero de 2016. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32890/Chiapas_101.pdf

Ilustración 8

- “Derechos del niño en el mundo 2015”. Humanium. Juntos por los derechos del niño. Consultado el 21 de diciembre de 2015. <http://www.humanium.org/es/mapa/>

Ilustración 9

- “Situación de la infancia en México. Análisis estadístico”. Fundación En Pantalla Contra la Violencia Infantil. Consultado el 10 de abril de 2016. http://www.fundacionenpantalla.org/estadisticas/pdf/Situacion_de_la_infancia_en_Mexico_Datos_estadisticos.pdf

Ilustración 12

- “La Constancia Mexicana”. Wikipedia. La enciclopedia libre. 03 de agosto de 2015. Consultado el 4 de agosto de 2015. https://es.wikipedia.org/wiki/La_Constancia_Mexicana

Ilustración 13

- “Puebla albergará el primer Museo de la Música en México”. Azteca noticias. 27 de junio de 2013. Consultado el 4 de agosto de 2015. <http://www.aztecanoticias.com.mx/notas/cultura/159427/puebla-albergara-el-primer-museo-de-la-musica-en-mexico>

Ilustración 15

- “¿Quieres ingresar?”. Esperanza Azteca. Consultado el 29 de marzo de 2016. En: <http://www.esperanzaazteca.com.mx/>

Ilustración 16

- Montes, Rafael. “Dan instrumentos musicales a niños del “Barrio Bravo””. El Universal.mx. Metrópoli. 22 de enero de 2014. Consultado el 20 de marzo de 2016. <http://archivo.eluniversal.com.mx/ciudad-metropoli/2014/impreso/dan-instrumentos-musicales-a-ninos-del-8220barrio-bravo-8221-121282.html>

Ilustración 17

- “Éxito Presentación de Esperanza Azteca en el Hermanos Domínguez”. Suprema Radio. Consultado el 16 de junio de 2016. <http://www.noticias.supremaradio.com/2016/04/exito-presentacion-de-esperanza-azteca.html>

Ilustración 29

- “Google Maps”. Google. Consultado el 20 de abril de 2016. <https://www.google.com.mx/maps>

Ilustración 31

- “Actividades culturales en el marco del XXI aniversario del Teatro de la Ciudad Hermanos Domínguez”. Imparcial Chiapas. Periodismo con sentido crítico. Consultado el 16 de junio de 2016. <http://www.noticias.imparcialchiapas.com/2015/06/actividades-culturales-en-el-marco-del.html>

VIDEOS

- YouTube. Esperanza Azteca. (6 de junio de 2014). *Concierto debut Esperanza Azteca San Cristóbal* [Video]. Consultado el 15 de diciembre de 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=34hlvHquGK0>