

Article

Actores de la continuidad educativa en barrios de Venezuela: madres del *núcleo* Santa Rosa de Agua

ALIX DIDIER SARROUY¹ (Ph.D)

Instituto de Etnomusicología – Estudios en música y danza (INET-md), Portugal

Resumen. Este artículo presenta resultados de una etnografía hecha en un *núcleo* de música de El Sistema, un programa venezolano de educación musical con orquestas. Centré esta investigación en las interacciones sociales entre todos los actores involucrados con el *núcleo* Santa Rosa de Agua, en la periferia norte de Maracaibo. Enfoco mi análisis en una “descripción densa” (Geertz, 1973) del rol de las madres de músicos estudiantes, tan presentes físicamente y tan importantes para garantizar el involucramiento de los niños. Las madres son actores fundamentales, que hay que integrar en el estudio sociológico si queremos entender los resultados educativos logrados en el *núcleo* de música. Insisto en el concepto de “continuidad” (Sarrouy, 2016) para explicar su relevancia en la educación durable. Es ahí que las madres del *núcleo* Santa Rosa de Agua, cualquiera que sea su capital económico, puedan ser un elemento clave en la educación personal y colectiva, sirviendo de apoyo medular a las directoras y los profesores de música.

Palabras clave. Educación, música, madres, el sistema, núcleo, barrio, continuidad, etnografía, Maracaibo, Venezuela.

1. Introducción

En este artículo propongo un análisis etnográfico del papel que tienen las madres en la supervisión de sus hijos, alumnos de música en *núcleos* – escuelas de orquestas sinfónicas concebidas por el mundialmente conocido El Sistema, en Venezuela. La influencia de las madres es clara para el éxito de los hijos en el aprendizaje musical, revelando, además, que el capital afectivo y cultural tiene más peso que el capital económico (Bourdieu & Passeron, 1977; Lahire, 1995).

El Sistema (ES) existe desde 1975. Este programa nacional, gestionado por la Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV), está estructurado en torno a la práctica musical como un instrumento educativo de cambio social en Venezuela. Con música sinfónica y experiencia orquestal, se pretende que los estudiantes de ES desarrollen habilidades sociales y profesionales que mejoren sus oportunidades de inclusión y avance social, así como su conciencia cívica. Concretamente, esto se hace mediante la creación de *núcleos*, donde los jóvenes de 3 a 25

¹ Doy las gracias por la revisión de este artículo en castellano a Oscar Ulloa-Calzada de la Universidad Iberoamericana, México.

años pueden aprender a tocar un instrumento, siguiendo una pedagogía específica basada en la inclusión, el aprendizaje en grupo y la práctica inmediata por cuatro horas al día, seis días a la semana (Sarrouy, 2016).

El Maestro José Antonio Abreu (†), su fundador y director hasta 2018, ha sido el mascarón de proa institucional. Otro actor mediático es el carismático Gustavo Dudamel, de 37 años, un joven director de orquesta con una sólida carrera internacional. El tercer instrumento de valorización nacional y mundial es su principal orquesta: la Orquesta Simón Bolívar B. Estas son algunas cifras para darse cuenta de la dimensión de ES en Venezuela: 634,000 estudiantes; 8829 profesores; 416 *núcleos*; 1340 módulos en colegios; 372 coros infantiles y juveniles; 1210 orquestas preinfantiles / infantiles / juveniles; 15 programas para indios nativos; 15 programas de educación especial (estudiantes con discapacidades psicomotoras); 1 programa para nuevos miembros (bebés y sus padres); 1 programa penitenciario.²

El Sistema, reconocido mundialmente durante veinte años, motivó a organizaciones fuera de Venezuela a fundar proyectos inspirados en él. Actualmente hay alrededor de 60 países que desarrollan sus propios programas de educación musical en áreas socioeconómicamente desfavorecidas, en varios niveles de asociación con ES.³ Para mi doctorado, realicé investigaciones etnográficas en dos de ellos: 1) Programa Neojiba, en Bahía, Brasil; 2) Programa Orquesta Geração, en Portugal (Lopes & Mota, 2017; Sarrouy, 2014, 2017). Sin embargo, el presente artículo está basado en mi investigación en Venezuela, más precisamente en el *núcleo* Santa Rosa de Agua.

2. Etnografía del *núcleo* Santa Rosa de Agua – Maracaibo

La investigación se realizó en el *núcleo* Santa Rosa de Agua, durante cuatro meses intensivos en 2015. En lugar de pretender estudiar todo El Sistema, decidí que sería más realista centrarme en un *núcleo*, aplicando metodologías cualitativas para revelar de mejor manera, las interacciones sociales entre todos sus actores (por ejemplo: directores, profesores, estudiantes, padres, personal). También quería evitar los *núcleos* en Caracas porque son masivos (algunos alcanzan los 5000 estudiantes) y, además, estos ya han sido estudiados por otros investigadores en ciencias sociales (Creech, 2016; Kremer, 2003; Uy, 2012), sobre todo porque sus actores están preparados para “afrentar” académicos extranjeros, lo que influye en sus propias actitudes y respuestas. Varias ciudades en regiones rurales de Venezuela me fueron propuestas por El Sistema, pero insistí en un *núcleo* de una gran ciudad para incluir el impacto de la pobreza urbana. Después de varias discusiones, llegamos a la conclusión de que el *núcleo* de Santa Rosa de Agua sería un caso típico, pertinente para la investigación.

Santa Rosa de Agua es un barrio al noreste de Maracaibo, la segunda gran ciudad de Venezuela, al oeste, hacia la frontera con Colombia. La palabra “Agua”, en su nombre, hace

² Figuras de Fundamusical en febrero de 2015, hechas públicas con motivo del aniversario de los 40 años de El Sistema. Vea el sitio web oficial: www.fundamusical.org.ve.

Estos números cambiarán fuertemente con la muy grave crisis política, económica y humanitaria que Venezuela está pasando desde entonces. Muchos profesores y músicos han emigrado para otros países de América Latina, esencialmente Colombia, Brasil, Perú y Argentina.

³ Website oficial: www.sistemaglobal.org.

referencia al hecho de que Santa Rosa se encuentra frente al lago más grande de América Latina – el lago de Maracaibo. Bajo sus aguas sagradas, se encuentran algunos de los principales yacimientos de petróleo, constantemente extraídos desde principios del siglo XX. Eso significa que es una región rica, pero con un proletariado industrial, pobreza urbana y, además, receptora de un éxodo rural. En este contexto, los indígenas son algunos de los más pobres, como es posible observar en Santa Rosa de Agua, donde la mayoría de la comunidad tiene orígenes Añú, esto es, pescadores con casas palafíticas.

El *núcleo* Santa Rosa de Agua fue fundado en 1995 por dos maestros relacionados con El Sistema: Fernanda Simán y Hendrick González. En 2013 terminaron su misión y le pasaron la dirección a una de las estudiantes fundadoras, Oriana Silva, flautista de treinta años, con una amplia experiencia profesional y ex miembro de las mejores orquestas nacionales. Su primera asistente es Nohélia Ortega y la secretaria es Milaydy Morán. Ambas crecieron y todavía viven en Santa Rosa de Agua.

En 2015, el *núcleo* tiene 263 estudiantes, 21 profesores, dos utileros (técnicos, responsables de la logística), dos señoras de limpieza y dos guardias de seguridad. Las clases y los instrumentos son gratis. El horario de apertura es entre las 14h y las 18h durante la semana, entre las 9h y la 13h en los sábados. Los estudiantes pueden tener varios tipos de clases: individual en grupo (uno por uno); secciones de instrumentos; seccionales (cuerdas, vientos, percusiones); orquesta (pre-Infantil, Infantil; Juvenil); coro; Kinder Musical (para niños de entre tres y seis años).

Durante la etnografía local, estudié todo tipo de actores, incluso objetos, como se ha hecho en los estudios de ciencia y tecnología por ejemplo (Latour & Woolgar, 2006). Pero para este artículo me concentraré en un solo tipo de actores: las madres de los niños que estudian música en el *núcleo* Santa Rosa de Agua.

Durante cuatro horas al día en este *núcleo*, apliqué metodologías etnográficas en el siguiente orden: 1) el primer mes fue exclusivamente para observaciones etnográficas escritas como notas de campo, lo que me permitió ser lentamente aceptado por todos los miembros, gracias a las interacciones diarias en las diferentes áreas del *núcleo*, planteando una gran cantidad de preguntas que se formularán en las entrevistas; 2) durante el segundo mes comencé las minuciosas entrevistas semiestructuradas; 3) en el tercer mes comencé los grupos de enfoque; 4) el cuarto mes final se dedicó a entrevistar a los directores en el *núcleo*, a nivel regional y nacional. A lo largo de este período, las observaciones etnográficas fueron continuas en Santa Rosa de Agua y en la ciudad de Maracaibo. Esto es un vasto ecosistema social interconectado, que va a ser incluido en el análisis, para que se pueda comenzar a entender los “¿cómo?” y “¿por qué?” de las cosas que suceden en este *núcleo* (Katz, 2001).

Elegí ir al campo sin una pregunta inicial precisa. En cambio, hice todo lo posible por tener una orientación inductiva, dejando que los actores plantearan los temas para ser detallados.⁴ Además, no llegué al campo con la esperanza de confirmar o refutar puntos de vista hagiográficos o críticos, tan dominantes en la literatura académica y mediática de El Sistema. Más bien, me centré en una metodología precisa que tendría dos venta-

⁴ Nadie llega vacío de un trasfondo cultural, de emociones y fundamentos teóricos en un campo de investigación (Burawoy, 1998). Teniendo esto en cuenta, mantuve una actitud reflexiva constante, poniendo en perspectiva mis observaciones, mis notas y mis suposiciones. Esta es una parte importante de la teoría fundamentada constructivista como lo detalla Kathy Charmaz (2006).

jas principales: “descripción densa” (Geertz, 1973) – la cantidad de escritura tenía que ser conjunta con la profundidad y atención a los detalles; “triangulación” (Cohen, Manion, & Morrison, 2007) – permitiendo al investigador confrontar materiales resultantes de diferentes metodologías (observación, entrevistas, grupos de enfoque), y de diferentes tipos de actores (estudiantes, profesores, padres). Esto nos lleva a las complejidades del “interaccionismo simbólico” (Blumer, 1986; Goffman, 1974).

De acuerdo con las últimas revisiones bibliográficas, las metodologías cualitativas son aún poco frecuentes y deben profundizarse en el estudio de El Sistema y en los programas de música inspirados en él (Creech, 2016). Así es como, a través de una condensada información recopilada de las madres de los alumnos en el *núcleo* Santa Rosa de Agua, analizaré quiénes son y cuál es su papel en la educación de sus hijos.

3. Madres del *núcleo*

Después de la escuela por la mañana, no son sólo los alumnos que van al *núcleo* a pasar la tarde. Muchos de ellos son acompañados por las madres, abuelas, tías o vecinas. Este acompañamiento no termina a la entrada del *núcleo*, las mujeres entran y se instalan en un lugar que eligieron, en el cual pueden observarlo todo. Por otro lado, a disposición de las madres y abuelos existen dos asientos largos de madera instalados a la sombra de los 35°C cotidianos de Maracaibo. Casi los mismos representantes legales están presentes todos los días en el *núcleo*, entre 15 y 20 se quedan durante las tardes en el patio del *núcleo*.

En este colectivo está la señora Gladis, responsable de la venta de galletas, guayabitas, plátano seco y bebidas frescas para los alumnos y para las encargadas de la educación. Gladis es un personaje central en torno a la cual todos se reúnen. Desde el principio de mi presencia en este *núcleo*, es mi “profesora” de *maracucho*, una especie de dialecto local lleno de dobles sentidos, abierto a vulgaridades, lo que crea situaciones de humor y fortalece la confianza mutua.

El contexto social y la vida de los jóvenes cambiaron mucho en comparación con lo que estas mujeres conocieron en sus generaciones. Arguyen que en Venezuela todo es complicado hoy en día y que los adolescentes son también más difíciles en el trato. Explican que, “– Los chicos empiezan a beber alcohol a los 8 años y las chicas quedan embarazadas a los 11 años; hacen cesáreas porque su cuerpo no está suficientemente desarrollado para un parto”. No hay diferencia en cuanto a la preocupación que las madres tienen por los hijos o por las hijas. Las hijas son precoces sexualmente, “– No me pongas un bebé en los brazos”, decía una madre a la hija de diez años. Otra madre explica que el hijo de diecinueve años le pide dejarlo tranquilo, pero ella sigue cuidando mucho de él porque no quiere que le vengan a su puerta a darle una mala noticia, “– Yo he sufrido durante tres días para ponerlo en este mundo, no quiero quedarme sin él a causa de una bala perdida”. Las madres admiten que “nunca cortan el cordón umbilical”, y teniendo en cuenta los bajos recursos financieros, los hijos acaban por quedarse muchos años en las casas de sus padres.

Las mujeres son protectoras, “– Mi hija es mis ojos”, decía una de ellas. Todo esto también resulta de la situación del país, “– Antes no había tanta delincuencia; yo también estudié en el *núcleo* del Conservatorio, y a los diez años iba sola de *carrito*⁵ mientras mi

⁵Tipo de taxi barato donde van varias personas al mismo tiempo y a diferentes destinos.

madre llevaba a mi hermana menor a la guardería; que hoy en día es imposible”. “– Un asalto en Santa Rosa de Agua resulta casi siempre en una muerte; hace 15 años que el país perdió mucho en términos de seguridad, por eso la música se vuelve una solución, para que nuestros hijos sean visionarios.”

4. ¿Quiénes son las madres y dónde están los padres?

Las mujeres presentes en el *núcleo* son las encargadas de la educación de sus hijos y nietos. La mayoría de los niños viven con la madre, las tías, y la abuela materna. La tasa de monoparentalidad es alta. Los embarazos son precoces y los hombres no se quieren responsabilizar tan temprano. Muchas madres no tienen trabajo debido al embarazo que no permitió terminar los estudios. A esto se suma la situación laboral crítica de Venezuela. Para sobrevivir se benefician de programas financieros venidos del gobierno (por ejemplo: Misión Madres del Barrio). En el caso de las madres que tienen un empleo, la educación pasa a ser una responsabilidad de las abuelas.

Algunas de las madres están sin pareja, “– No sé si mi exmarido está vivo”, decía una de ellas. Esto hace que las mujeres se unan, “– En mi casa todo funciona gracias a mi madre y a mi propio padre, que se ha convertido en un padre para mi hija. Para acompañar a los hijos al *núcleo*, toda la familia es ayuda. Un día puede ser la madre, después la hermana mayor, la tía, y al final la abuela también”; “– Aquí estamos muy ligadas a la familia y somos muy matriarcales”, dice una de las madres con el aval del grupo que la rodea en el *focus-group*.

Cuando estas mujeres hablan de sí mismas quieren aclarar que la pobreza no les impidió la obtención de un título universitario. La mayoría tiene uno. Esto se siente en la claridad de los discursos y en la capacidad de análisis durante las conversaciones. Otro punto importante en la definición que hacen de sí mismas es la fe. Cuando les preguntamos sobre la creencia en Dios, todas responden lo habitual en coro, “– ¡La fe mueve montañas!”

A lo largo de la conversación en *focus-group*, una madre dice que, “– Los valores se perdieron, tengo los míos gracias a mi madre y a mi abuela.” Es un análisis que tiene el apoyo del grupo, “– Antes las personas se levantaban en el minibús para dar lugar a alguien de más viejo; eso ya no sucede, ahora se miran.” Las madres culpan a la televisión, al Internet y a los padres también. Una de las madres habla de su amiga Raquel (que está presente en la conversación): “– Me gusta la forma que Raquel tiene de educar su hijo, de regañarlo en frente a toda la gente para que pida perdón en el caso de haberse mal comportado con alguien.”

Del grupo de mujeres que pasan sus tardes en el *núcleo*, cerca de la mitad tienen un marido que refuerza la estabilidad de la estructura familiar. Estas madres me explican que, “– El padre se preocupa por la educación de los hijos, pero que su responsabilidad principal es trabajar y traer dinero a la familia.” Me hablan de la imagen tradicional del padre que llega a casa cansado por el trabajo, sin energía para pasar tiempo a estudiar o a motivar al hijo. Una madre dice, “– El padre da el permiso, pero soy yo que me preocupo y que hago todo el trabajo”. Cuando les pregunto por qué los maridos no vienen a los *núcleos*, la respuesta es simple: “– Están trabajando”. Explican que, “– Son las madres que tratan de lo más difícil en los hijos, la madre debe ser paciente”. Aquí, la educación es un tema que se gestiona por las mujeres, los padres vienen en los momentos más importan-

tes, los conciertos, por ejemplo, “– Solo para los momentos emocionales”, como dicen las madres.

Sin embargo, sí hay figuras paternas presentes, quienes asisten a los principales conciertos de los hijos. Muchos no tienen padre, “– Nunca conocí a mi padre”; “– Si me enfermo mi padre no lo sabe”. Para ellos, las únicas figuras masculinas son los profesores y algunos de los familiares (hay tíos a quien llaman “Padre”). Sobre los profesores hombres recae una cierta responsabilidad en representar la figura masculina, “– Con mis alumnos intento ser autoritario y exigente, pero sólo después de establecer una relación de confianza”, explica el profesor de contrabajo. Los profesores dicen sentir un cierto peso de la responsabilidad parental, como figura ejemplar. Intentan transmitir nociones de “compromiso”, de “responsabilidad”, estableciendo “objetivos a cumplir” a sus alumnos.

5. Suscribir los hijos en un *núcleo* de música

A través de los *focus-groups* intento entender mejor porque las madres quieren inscribir a sus hijos en un *núcleo* de música de El Sistema. Según una de las madres, los niños tienden a ser flojos. La inscripción en un *núcleo* es una solución para evitarlo, “– El cambio es total”. Antes de aprender música, uno de los niños pasaba las tardes en casa, “– Estaba engordando y deprimido”, pero gracias a la presencia cotidiana en el *núcleo* perdió peso y se creó objetivos, explica una de las madres.

Otra madre cuenta que su hijo de siete años tiene problemas de confianza, pues somatizaba todo su nerviosismo y por eso perdía cabello. Pero ahora que está en el *núcleo*, se siente plenamente integrado en el grupo de los percusionistas, la confianza está volviendo. Todas coinciden en que hay que mantener a los niños ocupados porque la televisión no tiene buenos programas. Quieren que los hijos dejen esa rutina negativa, “– Deben tener disciplina y quedar enamorados por el arte, para que se conviertan en mejores personas.”

Cuando pregunto “¿Por qué el *núcleo* Santa Rosa de Agua?”, las respuestas van del pragmatismo al sentimentalismo. Es el *núcleo* más cercano de casa y tiene muy buena reputación, “– De aquí salieron los mejores músicos de la región”, me explican. Supieron del *núcleo* por las conversaciones entre vecinos: “– Se ha convertido en una opción para evitar las calles, la delincuencia y la droga; queremos que nuestros hijos tengan algo bueno para cambiar su conducta; aquí en el *núcleo* hay disciplina.” Una de las madres explica que es diferente a otros tipos de educación porque, “– Mis hijos van a la escuela por obligación y van al *núcleo* por pasión.”

También hay niños que no les gusta el *núcleo* porque son demasiadas horas al día. Otros, por el contrario, nunca quieren salir del *núcleo*, es ahí donde se sienten bien. Algunos estudiantes traen el almuerzo y llegan horas antes de los conciertos para practicar. “– Ellos vienen porque les gusta esto”, dice una de las madres, mientras que otra refuerza sonriendo, “– Hubo un muchacho a quien le dolía el brazo después de caer en la escuela; cuando la madre le dijo que había concierto en el *núcleo*, ¡ya no le dolía el brazo!” Varias madres explicaron que utilizaban el *núcleo* como forma de presión en los hijos, hacen chantaje: si no se comportan bien en las otras actividades familiares y escolares, entonces estarán prohibidos “de *núcleo*”. Esto causa tristeza y llanto en los hijos.

Para las madres, todas estas declaraciones de amor hacia el *núcleo* no les hacen olvidar las dificultades, principalmente dos. La primera es que los hijos tienen menos tiempo para hacer los trabajos de casa después de pasar muchas horas en el *núcleo*, “- Lo que no significa que aprendan menos”, especifica una de las interlocutoras. Por otra parte, en la escuela, a los profesores les gusta cuando el alumno hace actividades extracurriculares porque evita que “- sean perezosos y que pasen sus tardes frente a la televisión o al ordenador”.

La segunda dificultad para las madres tiene que ver con el tiempo que pasan en el *núcleo* durante las tardes. Ahí se quedan cuatro o cinco horas y creen importante hacerlo para estar pendientes, especialmente en el momento del recreo. Una de las madres explica: “- La primera vez que vi a mi hija tocando el violonchelo lloré, es un orgullo, y eso vale todos los sacrificios; hace dos años que no trabajo y, mientras estoy aquí, en casa todo se acumula.” Para estas mujeres, lo más importante es que los hijos no falten a ninguna clase.

6. El rol de la “coquetería”

A diferencia de otros *núcleos* que he estudiado en paralelo en Salvador de Bahía y Lisboa, en mis observaciones sobre los estudiantes de Santa Rosa noto que están siempre muy bien vestidos y peinados. Sea cual sea su nivel económico, se siente un cuidado muy especial en la presentación física en cuanto al aspecto (cabello bien cortado, niñas con trenzas y lazos), o en cuanto a la ropa (bien lavada y sin pliegues). Al encontrarme con esta observación aprovecho los *focus-groups* para preguntar a las encargadas de educación el porqué de tanto cuidado visual y cómo lo hacen para ser tan regular. La primera razón que me dan es la higiene: “- Siempre hace calor aquí, en Maracaibo, mi hija llega del colegio siempre sonada, por eso después del almuerzo se baña, cambia de ropa y vamos al *núcleo*.” Otra madre me dice que, “- Ser pobre no es razón para estar con mal aspecto”. Pero a medida que la conversación avanza, las madres admiten que hay mucha “coquetería” o sea, vanidad, el gusto de sí misma y de querer mostrarse.

Concluyen que esa coquetería es “cultural en Venezuela”, que está particularmente presente entre las niñas que se inspiran en los concursos de Miss, los cuales existen en todas las escuelas (inspirados de las famosas Miss Universo de nacionalidad venezolana). Me di cuenta de que esta coquetería también existe en las profesoras. Varias veces observé la forma en que las jóvenes alumnas miraban a una profesora “de arriba abajo” cuando entraba en la clase. Hay aquí una preocupación aguda por el sentido estético, reforzada en algunos casos de pobreza, como afirmaba una alumna: “- La belleza es lo único que tengo”. Los alumnos son muy vanidosos, hay concursos en todas las escuelas, “- la verdad es que nosotras somos bellas por naturaleza”, dice una de las madres riendo; “- En Venezuela somos muy *pavos* (persona que tiene confianza en sí misma, que está a la moda y es jovial)”.

Después de algún tiempo pasado en el barrio de Santa Rosa de Agua, observo que esta preocupación por la apariencia física de los hijos y la atención a lo visual, no son una norma fuera del *núcleo*. A diferencia de Salvador de Bahía, aquí no hay niños huérfanos que viven en la calle y consumen *crack*, pero hay muchos niños jugando en las calles del barrio, descalzos y sucios. Hice referencia a esta observación en uno de los *focus-groups* que tuve con las madres del *núcleo* de Santa Rosa. Me explican que el 70% de las familias

no se preocupan por los hijos: “– Son sobre todo madres solas que sufren de alcoholismo y de vicio del juego; prefieren pasar las tardes viendo las novelas y no se preocupan por los hijos que pasan días en la calle y se convierten en malandros.” Las madres del *núcleo* dicen que no es sólo un problema económico: “– Todas se benefician del programa Madres del Barrio, es principalmente un problema de educación, de voluntad de hacer más por los hijos, de pensar más en el futuro de ellos.”

7. Pasar sus tardes en el *núcleo* Santa Rosa de Agua

Muchas de las madres acompañan a los hijos al *núcleo* porque son demasiado nuevos para venir solos: “– Nunca los dejo solos, hay demasiada delincuencia, no los podemos soltar en las calles porque van a aprender cosas malas.” En el *núcleo*, dentro de las conversaciones a la sombra entre madres, hay todo tipo de temas: los hijos, el *núcleo*, la vida, el país que está mal; los buenos locales de *bachaqueo*⁶. Mientras las conversaciones son llevaderas gracias al humor típico de los *maracuchos* (habitantes de Maracaibo), las madres están al pendiente de los niños en recreo, sean sus hijos o los de las amigas: “– El grupo está siempre pendiente; si no van a una clase y luego van a jugar béisbol; ellos están aquí para estudiar, no es para jugar, yo como madre tengo que controlar eso”, explica una de ellas.

Son también las madres y abuelos que insisten para que los hijos y nietos sean dedicados, trabajadores y responsables. Su presencia es esencial para tener la certeza de que los niños están cumpliendo el trabajo, de tal manera que las madres que no pueden venir piden a las que están presentes dar una mirada a sus hijos. Una de las madres explica que, “– Yo soy responsable por mis dos hijos, pero también por aquella niña (apuntaba con el dedo), hija de una conocida”.

Además de la educación de los hijos, también ellas se benefician de la presencia cotidiana. Todas me dicen que en el *núcleo* Santa Rosa de Agua desarrollaron amistades fuertes junto a otras mujeres. Aquí crece un grupo fuerte entre los encargados de la educación. Cuando se pasa una tarde junto a este grupo se siente mucha unión, mucho humor también. Una de las madres me decía: “– Tengo aquí amigas más cercanas que mi propia familia.”; y otra explicaba: “– Detesto cuando hay vacaciones porque no puedo estar aquí con mis amigas, me aburro en casa, sin saber qué hacer.” Es decir, además de la preocupación por el buen desarrollo del niño, hay también un *attachement* (Hennion, 2004, 2015), una vinculación al colectivo que aquí se desarrolla diariamente.

Tal como las madres, también los profesores y los alumnos sienten que es en el *núcleo* Santa Rosa que se encuentra la “segunda familia”. Algunos alumnos ven en la figura de la directora del *núcleo* a una “segunda madre”.

Hay dos otras razones que justifican la insistencia de las madres en tener sus hijos en un núcleo. La primera justificación que las madres revierte a sus hijos: hay que inscribirlos en un *núcleo* para que pasen las tardes a estudiar música en vez de estar en la calle: “– La calle es peligrosa, no sabemos qué tipo de gente anda por ahí, qué malas influencias tendrán nuestros niños.” Pero en *off*, una de las madres quiso compartir otra razón menos

⁶ El *bachaqueo* implica conocer las tiendas y los horarios en que llegan los productos para que los puedan comprar y luego vender mucho más caros en Colombia. Se convirtió en un problema grave.

explícita. Además de evitar la calle y aumentar las hipótesis de un buen futuro para los hijos, me explica que también hay una voluntad de garantizar su propio futuro de madre y de abuela, en un país que no tiene un real sistema de jubilaciones: “– Lo que es importante para mí es que mis hijos sienten que les doy amor y los ayudo en la educación, para que cuando yo sea vieja ellos me puedan dar amor y puedan contribuir financieramente”. En Venezuela, además de existir una elevada tasa de desempleo femenino, hay pocas garantías de una jubilación. Esto también explica el hecho de que la mayoría de las casas son compartidas por madre, hijos, abuela y tías. En este contexto, algunas madres ven en sus hijos, su mejor jubilación.

8. Sindicato de madres

Las madres también son una garantía de exigencia para con los alumnos porque transmiten a los hijos una esperanza en la música, como solución de desarrollo personal, de garantía para el futuro. Una de las profesoras que se unió a la conversación insiste en este hecho: “– Las madres tienen el papel importante de dar continuidad al trabajo que hacemos en el *núcleo*, contribuyen a que el alumno se enamore de su instrumento”.

Además de cuidar de los hijos y de conversar entre sí por la tarde, estas mujeres también forman un tipo de “sindicato” no oficial, para la defensa del *núcleo* y los intereses de sus hijos. La gratuidad es uno de los principios de El sistema y es una de las razones que permite a la mayoría de los alumnos estar inscritos, pero cada *núcleo* debe poder desencadenarse para los gastos cotidianos (agua, jabones, papel, etc.). El “sindicato” se organiza para recoger dinero y comprar lo que es necesario para el buen funcionamiento del *núcleo*. Al final de cuentas, es todo para el bien de los hijos.

La segunda función del “sindicato” es hacer presión sobre los profesores que tengan la tendencia a faltar a las clases. Las mujeres se unen y hablan con el profesor, exigiendo justificaciones válidas. Hay profesores que faltan a las clases con pretextos poco satisfactorios, pero la presión que se les hace obliga a la regularidad de su presencia, sino tendrán que hacer frente al grupo de madres, a la dirección y hasta a los alumnos porque también ellos se vuelven exigentes.

Otra de las críticas que pueden hacer las madres del *núcleo* Santa Rosa de Agua, está relacionada con la relación que tienen con el *núcleo* central, situado en los edificios del Conservatorio Nacional de Maracaibo. Dicen que en ese *núcleo* no hay niños de barrios desfavorecidos, que es muy competitivo y superficial. Hay también competencia y desacuerdos entre las propias madres que pasan sus tardes. Siguiendo las madres de Santa Rosa de Agua, su *núcleo* no deja de ser el mejor. Dicen que los demás son demasiado elitistas y lejanos para inscribir a sus hijos. Por eso, sienten una injusticia cuando los directores regionales visitan los otros *núcleos* con más frecuencia. No se dejan sacudir y se organizan entre ellas para que su *núcleo* funcione bien. El problema, dicen, es que está todo centralizado en Caracas, pero “– Estamos unidas a lo que venga”.

9. Conclusión

Las madres con las que yo he pasado cuatro meses en el patio del *núcleo* Santa Rosa de Agua testimonian de los cambios que observan en sus hijos: “– Se maduran más rápi-

damente y ganan disciplina.” Sienten claramente los resultados de las reglas impuestas por el *núcleo*, los alumnos aprenden a tocar un instrumento, practican juntos, y crean objetivos a los que van a dedicar muchas horas de sus semanas. Esto crea una dinámica interna y colectiva que permite al estudiante progresar, “– El *núcleo* ayuda en el comportamiento.”

El esfuerzo difícil al que obliga el aprendizaje de la música en el *núcleo* es posteriormente reproducido en otras actividades del alumno, “– Es la disciplina, les gusta el arte y aprenden a estar atentos; en la escuela mi hija es la única de la clase que ha terminado el libro de escritura, la diferencia es visible.” Para estas mujeres, el *núcleo* y la música son excelentes herramientas porque teniendo escuela de mañana y *núcleo* por la tarde, los niños se cansan y no van a las calles. “– ¡El cansancio es una cosa muy buena!”, dice sonriendo una de ellas.

Del compartir de resultados etnográficos en este artículo, emerge un punto que me parece fundamental para comprender el éxito educativo de los *núcleos* y de sus orquestas. La educación de los niños no pasa solo por la relación profesor-alumno. Las familias, en particular las madres de Santa Rosa de Agua, son un elemento clave para que exista una continuidad entre lo que pasa en el *núcleo* y lo que se hace afuera. Por ejemplo, evitan las calles, demandan que sus niños estén siempre presentables físicamente, con sentido de honor y, sobre todo, garantizan el estudio que hay que hacer en sus casas para que los niños se involucren musical y personalmente. Las madres son responsables por la continuidad de todas las acciones de sus hijos, que se extiende a la escuela, a la iglesia y en los deportes que practican. Esta responsabilidad de las madres tiene igualmente, intereses personales, pero es un apoyo para los profesores que deben gestionar una gran cantidad de alumnos en grupo, en una formación musical que es exigente. La presencia y compromiso de las madres, contagia en sus hijos la creencia en un futuro mejor, motivando todo su esfuerzo a la práctica dentro del *núcleo*.

Esta “continuidad”, garantizada por las madres, revela la importancia para los investigadores en ciencias sociales, de abrir sus horizontes de estudio al conjunto de actores que participan en un *núcleo* de orquestas. Todos tienen un rol clave, que puede emancipar o destruir los objetivos básicos de los directores y profesores. Hay que juntar más factores a la compleja ecuación que es la educación: factores humanos (entre todos los actores dentro y fuera del *núcleo*); los objetos que se usan como herramientas de educación (con su capital simbólico); los contextos sociales, económicos y políticos.

La etnografía prolongada y fina nos permite incluir todos estos factores que están en permanente movimiento evolutivo. Eso trae complejidad a nuestro trabajo cualitativo, pero es una vía esencial cuando se pretende entender y explicar las interacciones entre los actores del *núcleo* y sus resultados. Autores como Dewey (2011), que insistía en el concepto de “experiencia”, y como Freire, con su desarrollo del concepto de “praxis” (2012), son algunas de las referencias que han emergido en este trabajo. Hay, por tanto, una necesidad de continuar esta inclusión de factores que complejizan nuestra percepción pragmática de las acciones educativas.

Al cabo de 20 años de esfuerzos continuos, el *núcleo* Santa Rosa de Agua logra dar otra imagen social de la música orquestal. Es un trabajo diario respetado y se tornó una carrera valorada por las familias. Algunas madres llegan a afirmar que el *núcleo* salvó a sus hijos. Otras, como es el caso de Ibis, ven en El Sistema, y particularmente en la figura de su fundador, Maestro José Antonio Abreu, un “orientador” que garantiza el futuro de sus hijas.

Pero esto, son resultados de 2015. Mientras, Venezuela ha continuado su declinamiento económico y su inestabilidad política. El Director Ejecutivo de El Sistema ha dicho a la prensa que casi 10% de sus profesores y una parte significativa de los músicos han emigrado recientemente.⁷ Son cifras conservadoras.⁸ En el núcleo Santa Rosa de Agua profesores, madres y alumnos tuvieron que salir del país en busca de mejores condiciones de vida, incluso su directora, Oriana Silva en 2018. Quiere decir que El Sistema y Venezuela en general, se están perdiendo sus mejores y más calificados profesores. Eso crea un vacío, un quiebre en la “continuidad” tan fundamental para una educación que requiere resultados profundos y sustentables en las generaciones futuras.

Bibliografía

- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism : perspective and method*. California: University of California Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Burawoy, M. (1998). The Extended Case Method. *Sociological Theory*, 16(1), 4–32.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory : a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. *British Journal of Educational Studies* (6th ed., Vol. 55). New York: RoutledgeFalmer. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00388_4.x
- Creech, A. (2016). *El Sistema and Sistema-Inspired Programmes: A Literature Review of research, evaluation, and critical debate*. San Diego: Sistema Global.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et Education, suivi de, Expérience et Education*. Paris: Armand Colin.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Hennion, A. (2004). Une sociologie des attachements. D'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur. *Societes*, 2004(85 3), 9–24. <https://doi.org/10.3917/soc.085.0009>
- Hennion, A. (2015). Enquêter sur nos attachements. Comment hériter de William James ? *SociologieS*.
- Katz, J. (2001). From How to Why: On Luminous Description and Causal Inference in Ethnography (Part 1). *Ethnography*, 2(4), 443–473. <https://doi.org/10.4135/9780857028211>
- Kremer, J.-F. (2003). *Une expérience musicale et sociale au Venezuela: Vue de l'Ancien Monde*. Paris: L'Harmattan.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*.

⁷ En VoA Noticias, 27 de marzo 2018: www.voanoticias.com/a/venezuela-habla-nuevo-director-sistema-orquestas-juveniles/4319635.html

⁸ “En todo el mundo, la inmigración venezolana creció entre 2015 y 2017 casi un 110 %, al pasar de 700.000 personas a un millón y medio.” Noticias ONU, Mirada Global, 4 de Mayo 2018: <https://news.un.org/es/story/2018/05/1432842>

- (Coll. Haut). Paris: Seuil.
- Latour, B., & Woolgar, S. (2006). *La vie de laboratoire - la productions des faits scientifiques*. Paris: La Découverte.
- Lopes, J. T., & Mota, G. (2017). *Crescer a tocar na Orquestra Geração*. Verso da História.
- Sarrouy, A. D. (2014). Complexidades na utilização da arte enquanto instrumento de mediação junto das populações imigradas: estudo comparatista entre a Orquestra Geração em Lisboa e a Orquestra DEMOS em Paris. In APS - Atas do VIII Congresso Português de Sociologia (Ed.). Lisbon: Associação Portuguesa de Sociologia. Retrieved from http://historico.aps.pt/viii_congresso/VIII_ACTAS/VIII_COM0981.pdf
- Sarrouy, A. D. (2016). *Atores da educação musical: etnografia comparativa entre três núcleos que se inspiram no programa El Sistema na Venezuela, no Brasil e em Portugal*. Universidade do Minho. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/48595>
- Sarrouy, A. D. (2017). Adapter pour mieux adopter - Ethnographie dans des núcleos d'éducation musicale au Venezuela et au Portugal. *Sociologia OnLine*, (15), 15–30. <https://doi.org/00.0000/SON2017XXXXXXX>
- Uy, M. (2012). Venezuela's national music education program El Sistema: its interactions with society and its participants' engagement in Praxis. *Music & Arts in Action*, (4(1)), 5–21.