



**"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"**

**Universidad de Sonora**

División de Ciencias Sociales

Doctorado en Innovación Educativa

Tesis

**Ensamblando la red: análisis de un programa de educación a través de  
la música desde los vínculos familiares, educativos formales y de amistad.  
Un enfoque desde la teoría del actor-red.**

Que para obtener el grado de:  
Doctora en Innovación Educativa

Presenta:  
**Elsa Natalí González González**

Director:  
**Dr. Leonel De Gunther Delgado**

Hermosillo, Sonora a 16 de agosto de 2021

Hermosillo, Sonora. Agosto 10 de 2021

**Dr. Juan Pablo Durand Villalobos**  
**Coordinador del Doctorado en Innovación Educativa**  
**Universidad de Sonora**  
Presente.

Le informo que la tesis titulada “Ensamblando la red: análisis de un programa de educación a través de la música desde los vínculos familiares, educativos formales y de amistad. Un enfoque desde la teoría del actor-red.”, presentada por Elsa Natali González González en el programa de Doctorado en Innovación Educativa de nuestra Casa de Estudios, cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentada en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

**Atentamente**



**Dr. Leonel De Gunther Delgado**  
Director de Tesis



**Dr. José Ángel Vera Noriega**  
Asesor Sinodal Interno



**Dr. Daniel Carlos Gutiérrez Rohán**

**Dr. Daniel Carlos Gutiérrez Rohán**  
Asesor Sinodal Interno



**Dra. Gloria Clemencia Valencia González**  
Asesor Sinodal Externo



**Dr. Abel Antonio Grijalva Verdugo**  
Asesor Sinodal Externo

## **Dedicatoria**

*A Dios, por darme sabiduría, salud y entereza  
para realizar este trabajo.*

*A mi familia, por creer en mí y apoyarme  
incondicionalmente en mis proyectos de vida.*

*A mis maestros y tutores, por enseñarme el valor  
que reside en la vida académica.*

*A todos las niñas, niños y jóvenes de Hermosarte  
quienes participaron en este estudio.*

*A todos aquellos que con su apoyo  
me ayudaron a continuar y concluir este trabajo.*

## **Agradecimientos**

Expreso mi máximo agradecimiento a las instituciones y personas que colaboraron en la realización de este trabajo de tesis:

Agradezco a CONACYT por brindarme la oportunidad y apoyos necesarios para culminar con mis estudios de posgrado, y a la Universidad de Sonora por el espacio y facilidades prestadas durante este proceso. Al proyecto “Arte y desarrollo humano. Los casos de los programas artísticos y/o culturales en poblaciones, territorios o zonas vulnerables”, del Cuerpo Académico de Estudios Interdisciplinarios en Artes en el cual se ha inscrito además este trabajo. Así mismo al programa de Hermosiarte que me ha permitido entrar y formar parte de sus actividades para realizar este estudio.

A mi comité de tesis: a mi director Dr. Leonel De Gunther Delgado por su incansable apoyo, por su entera disponibilidad y cercanía para responder a todas mis dudas, por su motivación y desvelos constantes, por no rendirse conmigo aun cuando yo quería hacerlo, por ayudarme a ampliar mis perspectivas hacia nuevas ideas y campos de investigación. Al Dr. José Ángel Vera Noriega por enseñarme a caminar por la senda de la vida académica, siempre estando en constante búsqueda por la excelencia de sus estudiantes. A la Dra. Gloria Clemencia Valencia González y al Dr. Abel Antonio Grijalva Verdugo, por su asesoría y dirección, siempre dispuestos a compartir sus conocimientos y consejos valiosos que ayudaron a mejorar este trabajo. A todos ellos, gracias por su tiempo y dedicación prestados.

De manera muy especial, agradezco a Alexander Odar Gala Carpio (DT), quien me ayudó y motivó para continuar con mis estudios de posgrado; aún frente a las dificultades, sus consejos y trabajo en conjunto permitieron que esta tesis llegara a término. A Jeremías Yalta Macedo, por haberme acompañado en esta parte de mi vida, apoyándome constantemente para lograr mis metas personales y profesionales.

A toda mi familia por creer en mí, por estar presentes en los momentos que más los necesito, por ser uno de los motores principales de mi vida para seguir avanzando. A mis padres Javier y Beatriz, por su incondicional cariño, comprensión y apoyo, por enseñarme que las metas son alcanzables si se proponen y siguen con diligencia. A mi abuelita Chelo y a mi tía Natalia Fermina, por su paciencia y desvelos juntas, por apoyarme en todos mis proyectos y procurar mi bienestar en todo momento, por sus interminables palabras de aliento, para finalmente poderles decir “si se pudo”.

Estos agradecimientos los hago extensivos a todas aquellas personas que, de una forma u otra, directa o indirectamente han permitido hacer realidad este estudio: amigos, compañeros de clase, colegas investigadores; quienes en tiempos y formas distintos me han dado estímulos para llegar a ésta nueva etapa de mi vida. A todos ellos mi eterno agradecimiento.

## Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar la configuración y movimientos en red de Hermosiarte, el cual es un programa de educación a través de la música que atiende a estudiantes de escasos recursos económicos en la ciudad de Hermosillo, Sonora. Las investigaciones en educación a través de la música, tradicionalmente se han enfocado en los beneficios que aporta la educación musical; sin embargo, ha quedado pendiente reconocer las formas en que se llega a ellos. Desde esta lógica, la presente investigación emplea la teoría del actor-red como soporte teórico y metodológico, debido a que permite establecer la configuración y análisis de la red, y a la vez posibilita reconocer cómo se logran dichos beneficios. Este enfoque permite un tipo de análisis novedoso que contribuye a ampliar las formas de estudio en la investigación educativa. Así, el programa Hermosiarte se asume como una red en funcionamiento que existe y se estabiliza gracias a los vínculos que establece con otras redes: familiares, educativas formales y de relaciones de amistad. Los datos se analizan cualitativamente empleando la etnometodología como técnica. Los resultados principales muestran que la red del programa favorece las relaciones simétricas entre los actantes (humanos y no humanos como materiales o discursivos) y sus vínculos externos, mediante la creación de intereses en común que apoyan la movilización de sus redes y la del programa. Así mismo, se encontró que la estabilización de la red ocurre en su adscripción con otras redes; con ello se da cuenta que los beneficios de la educación a través de la música se obtienen a través de redes de relaciones que permiten conocer el fenómeno con mayor amplitud. Dentro del estudio se destacan las distintas controversias y actantes que generan o reducen el movimiento en la red del programa, y se describen a los actantes principales cuyas interacciones disparan los pasajes en la red. Además, se encontraron otras relaciones que permitieron la estabilización y expansión de la red: instituciones privadas, gubernamentales, organizaciones civiles y voluntariado, quienes la proveen de recursos humanos, materiales y de promoción. Finalmente, se reflexiona sobre algunas de sus implicaciones teóricas en el campo de la investigación educativa y se presentan perspectivas futuras de estudio.

**Palabras clave:** educación a través de la música, educación no formal, teoría del actor-red.

## Índice

<b>Resumen</b> .....	<b>iii</b>
<b>Lista de figuras</b> .....	<b>ix</b>
<b>Lista de tablas</b> .....	<b>ix</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 Educación a través de la música: aportes para su estudio</b> .....	<b>7</b>
1.1 Surgimiento, establecimiento y reproducción de la educación a través de la música... 7	
1.2 Políticas públicas para el fomento de la educación a través de la música .....	14
1.3 Estudios sobre la educación a través de la música .....	17
1.4 Controversias y conexiones como puntos de partida .....	26
<b>Capítulo 2. La educación a través de la música desde la teoría del actor-red</b> .....	<b>32</b>
2.1 La educación a través de la música desde su comprensión en red .....	32
2.2 Diálogos de encuentro: propuesta basada en la teoría del actor-red .....	41
<b>Capítulo 3. Hacia la configuración de un programa de educación a través de la música</b> .....	<b>45</b>
3.1 Una perspectiva analítica desde el enfoque de la teoría del actor-red .....	45
3.2 Bases del diseño .....	50
3.2.1 Objetivos de la investigación .....	50
3.2.2 Criterios de selección del programa de educación a través de la música.....	50
3.2.3 Técnicas para la recolección de datos y su análisis.....	54
3.3 Criterios de validez y consistencia .....	60
3.4 Riesgos e implicaciones .....	61
3.5 Delimitaciones del estudio .....	62
3.6 Consideraciones éticas .....	62
<b>Capítulo 4. Configuración del programa Hermosiarte: performance de la red</b> .....	<b>64</b>
4.1 Centro de traducción: programa de educación a través de la música .....	65
4.1.1 Movimientos que generan inscripciones .....	66
4.1.2 Movimientos que estabilizan/desestabilizan o desvanecen la red.....	74
4.2 Centro de traducción: familiar .....	91
4.2.1 Movimientos que generan inscripciones .....	92
4.2.2 Movimientos que estabilizan/desestabilizan o desvanecen la red.....	99
4.3 Centro de traducción: educación formal .....	101
4.3.1 Movimientos que generan inscripciones .....	102
4.3.2 Movimientos que estabilizan/desestabilizan o desvanecen la red.....	109
4.4 Centro de traducción: relaciones de amistad.....	111
4.4.1 Movimientos que generan inscripciones .....	111
4.4.2 Movimientos que estabilizan/desestabilizan o desvanecen la red.....	112

4.5 Ensamblar la red de Hermosiarte .....	118
<b>Capítulo 5. Una red, múltiples configuraciones .....</b>	<b>124</b>
5.1 Centro de traducción: educación formal .....	125
5.2 Aportaciones al conocimiento desde el ensamblaje de la red .....	130
5.3 Consideraciones para otros estudios y futuras líneas de investigación .....	133
5.4 Reflexiones finales .....	136
<b>Bibliografía .....</b>	<b>139</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>156</b>
Anexo 1. <i>Registro de estudiantes del programa Hermosiarte</i> .....	156
Anexo 2. <i>Fotografías del asentamiento del Guayacán tomadas en uno de los ensayos de Hermosiarte (Agosto, 2019)</i> .....	159
Anexo 3 <sup>a</sup> <i>Preguntas del índice de Nivel Socioeconómico de AMAI 2018</i> .....	160
Anexo 3b. <i>Lectura de los resultados del NSE 2018 AMAI</i> .....	161
Anexo 4. <i>Carta de consentimiento informado padres</i> .....	162
Anexo 5. <i>Carta de consentimiento informado al director de Hermosiarte</i> .....	163
Anexo 6. <i>Guion de entrevista</i> .....	164



## Lista de figuras

<b>Figura 1.</b> Esquema de operacionalización de redes desde el programa Hermosiarte como núcleo central. ....	43
<b>Figura 2.</b> Síntesis del procedimiento metodológico.....	59
<b>Figura 3.</b> Ensamblaje de inscripciones e intereses desde el programa de educación a través de la música. ....	68
<b>Figura 4.</b> Movimientos en la red generadas desde las controversias en el programa de educación a través de la música .....	75
<b>Figura 5.</b> Movimientos en la red generados desde las controversias en el centro de traducción familiar. ....	93
<b>Figura 6.</b> Movimientos en la red generadas desde las controversias en el centro de traducción de la educación formal. ....	104
<b>Figura 7.</b> Movimientos en la red generadas desde las controversias en el centro de traducción de las relaciones entre amigos.....	113
<b>Figura 8.</b> Red de elementos heterogéneos que configuran al programa de Hermosiarte .....	120

## Lista de tablas

<b>Tabla 1.</b> Descripción de categorías teóricas. ....	49
--	----

\*Nota: Este trabajo considera ambos géneros. Por cuestiones gramaticales y con el fin de facilitar la lectura, se utiliza el plural masculino para hacer referencia tanto a hombres como mujeres. Así mismo, se hace uso indistinto de las palabras “niños”, y “adolescentes/jóvenes”, para referirse a los usuarios de los programas de arte que se contemplan como parte del análisis de esta investigación y que tienen entre 9 y 17 años de edad. En adición se utiliza “programa”, “programa de educación a través de la música” y “Hermosiarte” para referirse al objeto de estudio.

## Introducción

Los constantes cambios en la época actual generan incertidumbres sobre las formas de ser y actuar de los individuos. La educación posee un papel clave al brindar oportunidades para que los estudiantes enfrenten tales desafíos. Así, diversas problemáticas como la pobreza, la violencia, la diversidad, el género, la desintegración del tejido social, etc., han pasado a formar parte de los problemas educativos que exigen soluciones. Para abordarlos, el Estado recurre a todo tipo acciones que van desde las reformas políticas en los procesos educativos, pasando por las organizaciones, hasta la implementación de programas específicos para atenderlos. Una de estas propuestas ha sido la implementación de la educación a través de la música (EAM)<sup>1</sup>.

Si bien, los discursos en el campo de la EAM son tendientes a enaltecer las cualidades y las potencialidades de las artes, esto se debe a que ha requerido argumentar y justificar su legitimidad para visibilizarse y validarse frente a otras disciplinas como lectura y escritura, matemáticas o ciencias (Aguirre, 2009). Ello provocó que diversos campos del conocimiento se interesaran en la EAM como la psicología, la sociología, las neurociencias, etc., los cuales reiteran su importancia como vías para la transformación de la dimensión humana: física, social y emocional (Cejas, 2005; Montenegro, 2005). Tales resultados lo reiteran estudios relacionados con la EAM, particularmente de las orquestas infantiles y juveniles relacionados con la transformación social de las comunidades donde se implementan (Lucchini, Cuadrado y Quiroga, 2011; Ruth, 2018, Wald, 2015).

Derivado de lo anterior, la EAM ha cobrado importancia en la agenda educativa y cultural de diversos organismos internacionales, nacionales y locales, quienes la han promovido dentro y fuera de las escuelas considerándola como una estrategia para el desarrollo individual y colectivo, y como una forma de coadyuvar en la transformación social

---

<sup>1</sup> Véase por ejemplo en las reformas políticas generadas por los países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2010), las Metas Educativas para el 2021 propuesta por la UNESCO, la Agenda 2030 (ONU, 2016), las propuestas de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), entre otros. Ampliación de la información puede encontrarse en el subapartado 1.2 de este documento.

y cultural (OIE, 2010; ONU, 2016). Sin embargo, estos discursos parecieran ser muy generales con relación a las prácticas de la EAM, sin que por ello se desvaloricen sus esfuerzos y logros. Esto se debe a la poca evidencia encontrada sobre las formas en que la EAM coadyuva a fines tan amplios como la transformación social y cultural, aunque sí enuncien algunos de sus beneficios relacionados. De ahí el interés de este estudio para reconocer la configuración de la EAM en su conjunto.

La presente investigación puntualiza algunos de los desafíos más relevantes que enfrenta la educación a través de la música mediante el estudio del programa Hermosiarte, ubicado en Hermosillo, Sonora, México. Se hace referencia a que las lógicas con las que ha sido abordada la investigación en la EAM, no han sido suficientes para comprender lo que sucede en el campo artístico, ni el papel que juega ésta en el desarrollo de las personas e, incluso, de su influencia en la vida de los estudiantes más allá de los propios programas (Aguirre y Giráldez, 2009; Bourdon, Charbonneau, Cournoyer y Lapostolle, 2009).

De ahí que para comprenderla, resulta fundamental profundizar en la configuración de la EAM. Detenerse a contemplar la superficie del programa o analizar una particularidad del mismo, no resulta suficiente si se pretende reconocer el logro de objetivos tan amplios como los propósitos de la propia educación a través de la música, o los señalados en las políticas públicas. Esto implica repensar las formas de investigar y comprender este fenómeno complejo (tejido en conjunto). El empleo de teorías que contribuyan en la clarificación del tejido conjunto que involucra la EAM, se vuelve relevante para su explicación y comprensión. Un recurso útil es la teoría del actor-red propuesta por Bruno Latour (2008; 2013) en el ámbito de los estudios en ciencia, tecnología y sociedad (CTS), traducido al ámbito educativo por Escudero (2018), Fendwick y Edwards (2010), Nespor (2012), entre otros.

La teoría del actor-red (TAR) en este trabajo, se considera como una vía útil para reconocer los procesos de configuración en red que genera el programa de Hermosiarte. Dicho en otros términos, la EAM es un proceso intencional para producir aprendizajes no

solo musicales, sino además, fomentar valores y actitudes positivas hacia la familia, la educación formal, los amigos, las instituciones; sea para contribuir en el desarrollo humano o para la formación en ciudadanía. Para lograrlo se requiere poner en movimiento la red del programa en relación con otras redes; es decir, debe interesar a otros en su programa, adherirse o incorporarse a otras redes, plantear y solucionar problemas prácticos relacionados con los propios recursos del programa para lograr su estabilización o mantenimiento. En suma, se trata de una red en un universo de redes. La TAR proporciona herramientas para investigar esta perspectiva.

La TAR se basa en reconocer en un grupo qué y cómo las cosas y personas se vinculan, se desvinculan, permanecen o se transforman. No pretende la generalización de un fenómeno o su objetivación. No se trata de una teoría totalizadora del mundo y sus problemas, por el contrario, se utiliza en este estudio como un ordenador que permite visibilizar las composiciones y efectos de un programa de EAM en un momento específico, escapando de cualquier intento de cosificar su composición. Brinda la oportunidad de observar la educación desde su articulación en red, sin dar por sentado estructuras o categorías preestablecidas. La TAR resulta útil para responder las preguntas de esta investigación con sus alcances y limitaciones.

Tales preguntas son: ¿cómo los programas no formales de educación a través de la música generan y traman interacciones en red vinculadas a la familia de los estudiantes, a su educación formal y a sus relaciones de amistad?, ¿qué transita y qué producen tales redes? y ¿cuáles son las aportaciones que genera la comprensión de la red para la educación no formal? Para responderlas se plantean de manera articulada categorías o conceptos como la educación a través de la música, educación no formal, red, actantes, interesamientos, controversias, traducciones, adscripciones, centros de traducción (pasajes obligados); los cuales encuentran materialidad en un pequeño establecimiento educativo denominado Hermosiarte en el estado de Sonora, México.

Las preguntas señaladas más arriba no están exentas de riesgos. Se trata de articular dominios de conocimientos dispersos y disponibles en disciplinas relativamente autónomas (educación, sociología, psicología, antropología), con objetivos, problemas, orientadores teóricos y metodológicos particulares, que son susceptibles de observación en su operacionalización, en cuyo caso, su articulación conjunta constituye mecanismos complejos que ensamblan el tejido social. Ese es el riesgo, pero también la oportunidad de comprender y sistematizar los procesos educativos en su complejidad, en un esfuerzo por mejorar la calidad educativa a través de la innovación en los procesos de investigación.

La innovación educativa en este estudio versa en explorar nuevas formas de acercarse a los procesos educativos, en particular referente a la educación a través de la música (Hargreaves, 2003). Investigar desde la TAR se vuelve productivo al ofrecer una perspectiva sobre las formas en que los fenómenos educativos se configuran en red, es decir, desde el análisis de los procesos que hacen posible la educación a través de la música y los beneficios que producen en los estudiantes (Fullan, 2002). Estudiar la configuración de la red de Hermosarte permite dar cuenta de ello.

El desarrollo del trabajo se divide en cinco partes. En el primer capítulo se da cuenta de la educación a través de la música, de su origen y adaptación a los requerimientos actuales; se contextualiza y problematiza la EAM como una forma de dar respuesta a las demandas sociales en poblaciones de escasos recursos económicos, y garantizar el desarrollo y acceso a la cultura. Se ofrece un breve recorrido sobre las formas en que ha sido concebida la EAM a través del tiempo desde las políticas públicas internacionales, nacionales y locales que la han promovido; así como los diferentes tipos de estudios relacionados con música-educación y educación a través de la música, y a la vez se enuncian algunos de los principales vacíos en estas investigaciones. Lo anterior dirige y orienta hacia una reflexión para pensar la EAM como un proceso y efecto en red, problematizándola para este estudio.

En el segundo capítulo se retoma la complejidad de la educación a través de la música ante las múltiples disciplinas que la conforman. Se sigue la orientación problemática

planteando la EAM como una red. De ahí que se retome el enfoque de la teoría del actor-red como propuesta para la construcción de un esquema teórico y metódico que permita reconocer la estructura en red de la educación a través de la música. Se parte de conceptos claves: controversias, actantes, interesamientos, traducciones, adscripciones, centros de traducción, los cuales actúan como anclajes conceptuales que permiten el análisis del programa de Hermosiarte; dichos anclajes funcionan para examinar las interacciones socio-materiales como simetría entre lo humano y lo no-humano (materiales o discursivos), articuladores que producen cambios educativos. Esta teoría, por tanto, se utilizan para comprender las formas en que ocurren las transformaciones.

El capítulo tercero presenta la estrategia metodológica a partir de considerar el problema planteado y su articulación con el planteamiento teórico. Para ello se diseñó un marco metódico articulando técnicas y recursos etnometodológicos. La recolección de datos se dividió en dos fases: la primera consistió en la observación participante en el programa durante 18 meses, recolectando notas de campo, videograbaciones de las distintas actividades y su desglose en guías de observación; mientras que en la segunda fase se realizaron entrevistas semiestructuradas a algunos de los estudiantes detectados como participantes clave, así como a otros actores principales tales como el director, docentes y voluntariado. Se utilizó el software Atlas.Ti versión 9.0.23. para el análisis de los datos obtenidos. Adicionalmente, se dan cuenta de algunas de los principales alcances y límites de la investigación.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis de resultados desde la configuración de la red que soporta a Hermosiarte como un programa de educación a través de la música. Se describe en términos de los movimientos que genera la red: inscripción, estabilización/desestabilización y desvanecimiento de los lazos, a través del reconocimiento de los controversias, interesamientos, traducciones, adscripciones y centros de traducción. Así mismo, se da cuenta de los actantes humanos y no-humanos (materiales y discursivos) que la operan, así como de los vínculos que entretienen con otras redes desde donde se desenvuelven los estudiantes: vínculos familiares, educativos formales y de amistad. En la

última parte, se presenta la discusión teórica y su utilidad y relevancia para el análisis de fenómenos en el campo educativo al reconocer procesos en movimiento de naturaleza transitoria.

Finalmente, en el quinto capítulo se plantean las conclusiones y recomendaciones para estudios futuros. Se explicitan además algunas de las principales aportaciones, limitaciones e interrogantes surgidos en la investigación. Las aportaciones del estudio se dividen en dos: teóricas y prácticas. Por un lado, desde las aportaciones teóricas se propone seguir explorando la teoría del actor-red en el campo educativo, con el fin de mejorar sus bases y técnicas para facilitar su uso e implementación. Por otro, desde las aportaciones prácticas, se trata, en cierto modo, de exponer cómo se construye la educación a través de la música, lo que brinda la oportunidad para proponer y utilizar medios adecuados al contexto de implementación de este tipo de programas.

## **Capítulo 1**

### **Educación a través de la música: aportes para su estudio**

La educación impartida en el centro de enseñanza Hermosiarte localizado en el asentamiento irregular del “Guayacán” en la ciudad de Hermosillo, Sonora, México, emerge de la articulación de dos componentes: la educación de la música y los programas de bienestar que atienden a estudiantes con escasos recursos económicos (cultura-educación-política). Tales componentes, a pesar de sus diferencias específicas, se vinculan a través de intereses compartidos que constituyen un tipo particular de formación: la “educación a través de la música” (EAM, en adelante). En este apartado se da cuenta del contexto en el que surge, así como de las investigaciones precedentes en las que se informa este fenómeno. A partir de estos elementos se deriva el problema de investigación, su importancia y la propuesta de análisis de este trabajo como proceso y efecto en “red”.

#### **1.1 Surgimiento, establecimiento y reproducción de la educación a través de la música**

La educación a través de la música se constituye como un espacio de encuentro en el que convergen distintas disciplinas o áreas de conocimiento y acción, en las que participan las personas: música, educación y comunidades de escasos recursos económicos, son un ejemplo de estas áreas; cuyas intersecciones han sido objeto de debate e intervención política y social en la búsqueda de consenso sobre su importancia, sus conceptos y prácticas claves que satisfagan las necesidades humanas, así como de espacios que pongan en movimiento el conocimiento que emerge de esos encuentros.

Para el desarrollo de las ideas anteriores se parte de las siguientes preguntas orientadoras: ¿cuándo y cómo surge la educación a través de la música? y ¿cuál ha sido su desarrollo desde los aspectos sociales, políticos y culturales?

La EAM supone el estudio de un campo emergente de investigación. Un tipo de campo que Bunge (1999), define como en proceso de construcción y definición. En estas condiciones, la educación a través de la música se ha ido nutriendo de aportaciones de



diversos autores como Bruner (1997), Gardner (1994) y Eisner (1992), y se ha extendido a otros ámbitos de estudio como la cultura, la educación y la política.

En la EAM prima la idea de que la música debe ser incluyente (Eisner, 2004; Morales, 2015) sin limitarse a la ejecución instrumental. Además, debe extenderse hacia el desarrollo de las personas a nivel individual y social promoviendo habilidades y competencias para fortalecer capacidades en niños y adolescentes (Benz, Sellaro, Hommel y Colzato, 2016; Palacios, 2006; Sarté, Ivaldi y Hernández, 2014), así como también servir de herramientas para la restauración social (Aguirre, 2009). De ahí que su contribución educativa, por ejemplo, los aprendizajes derivados de la flauta dulce y su bajo costo en los sistemas educativos (sean estos formales o no formales), puedan ser aplicables a otros instrumentos a partir del conocimiento de las notas musicales o de la disciplina entendida como esfuerzo individual y colectivo.

La educación a través de la música<sup>2</sup> se refiere al enfoque musical como un proceso “a través de”, es decir, como una herramienta para movilizar otro tipo de conocimientos y habilidades, donde dominar un instrumento musical pasa a ser un objetivo secundario frente al desarrollo social y cultural de las personas, como señala Giráldez (2003); con ello se desliga la educación a través de la música como práctica profesional, la cual posee objetivos distintos a los que persigue la EAM.

Ante tal supuesto, comenzaron a surgir instituciones, programas y proyectos que entienden este tipo de educación como una acción socializadora (social y cultural) para dar respuesta instrumental a las carencias económicas, y además, como una herramienta para la

---

<sup>2</sup> La educación a través de la música se aborda como una de las varias disciplinas artísticas, entre las que destacan las artes visuales, la danza y el teatro. Aunque ningún enfoque es secundario o de menor relevancia para los procesos formativos en la adolescencia, la música, como lenguaje común y potencia hace extensiva su utilidad y vinculación práctica en los distintos procesos educativos, según señala la UNESCO (2016).

modificación de los esquemas culturales mediante la ejecución de reformas políticas que atienden los cambios sociales durante 1990, particularmente en Latinoamérica<sup>3</sup>.

De ahí que el origen de la EAM surgiera fuera del marco educativo oficial u obligatorio para atender a estudiantes de escasos recursos económicos (Coombs, 1978; Rodino, 2015). En este sentido, este tipo de educación ha de entenderse como un sistema alternativo y sumativo que enriquece las categorías educativas formales e informales (Sirvent, et al. 2006; Trilla, 2009). Es decir, favorecen los procesos de maduración y de actitudes críticas frente a la convención social, y las habilidades para relacionarse; fortalece el apoyo familiar y el uso del tiempo libre; ayudan a mejorar la autoestima y el desarrollo de habilidades expresivas y de creatividad, de participación social y de valores democráticos y de solidaridad (Salinas, 1998; Trilla, 2009). Una opción cultural desde el aprendizaje de la música dispuesta al alcance de todos.

El surgimiento u origen de la EAM se puede rastrear a partir de la creación de las orquestas infantiles y juveniles de José Antonio Abreu en Venezuela, cuyos primeros esfuerzos en 1975 se consideraron una “revolución educativa musical”. Tal iniciativa surgió a efecto de un decreto oficial en 1964 en el que postulaba la obligatoriedad de la práctica grupal para los estudiantes en escuelas de música, y Abreu, como maestro en una de esas escuelas, propuso a sus estudiantes utilizar tales prácticas para ofrecer sus servicios gratuitamente en comunidades de escasos recursos, donde el acceso a la música era simplemente inalcanzable. Así comenzaron a ir de puerta en puerta ofreciendo clases de música a niños, adolescentes y jóvenes con el fin de integrarlos y formar una orquesta sinfónica (Borzacchini, 2004). Este proyecto, según declaró Abreu en una entrevista realizada por Carabetta, Rincón, y Serrati (2017), logró impactar en la esfera personal, familiar y comunitaria de los estudiantes mediante el desarrollo intelectual y afectivo, el desarrollo del sentido de compromiso, responsabilidad, generosidad, del autoconcepto y autoestima,

---

<sup>3</sup> Cabe aclarar que esta es una de las zonas con mayores desigualdades en el mundo, según el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2013) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010).

autoconfianza y el fortalecimiento del apoyo familiar, por nombrar algunos de sus beneficios. En otras palabras, el programa de la educación a través de la música constituyó para Abreu una fuente de desarrollo de los distintos ámbitos en los que se desenvuelven las personas en un esfuerzo colectivo.

Pocos años después, el gobierno de Venezuela aprobó y retomó el programa de Abreu como programa social y modelo de educación para la resiliencia, convirtiéndose en el “Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela” mejor conocido como “El Sistema”. Este sistema de orquestas coadyuvó en el apoyo para la democratización y la formación de las masas, tal como lo hacía la formación deportiva en ese período (Aleman, Duryea, Guerra, McEwan, Muñoz, Stampini y Williamson, 2017).

Este programa obtuvo reconocimiento social rápidamente al considerar que niños, adolescentes y jóvenes sin conocimientos previos, provenientes de comunidades de escasos recursos económicos, pudieran tocar piezas musicales en poco tiempo. Esto le valió a “El Sistema”, el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), lo que produjo que poco después, en 1982, se hiciera extensivo a otros países como Colombia, Ecuador y Trinidad, mediante acuerdos con la Organización de los Estados Americanos (OEA). Actualmente este programa tiene presencia en más de 40 países incluyendo México (Baker y Frega, 2016).

Aunado a lo expresado en el párrafo anterior, se suma la experiencia Española del proyecto “MUS-E” creado por Yehudi Menuhim en 1996. Este programa inicia en la educación no formal, compartiendo algunas características con “El Sistema”. Al convertirse en un sistema productivo con la formación de orquestas sinfónicas infantiles y de presentaciones públicas. Ocho años después, se introduce en la educación formal, replicándose en más de 450 escuelas de 12 países mayormente europeos. El objetivo de MUS-E no es el de la enseñanza musical, sino del aprendizaje a través de la música como proceso. Domínguez (2004) destaca que este programa desarrolla competencias emocionales para la integración social y de habilidades y prácticas ciudadanas, al focalizar su atención en

comunidades de escasos recursos económicos, aunque actualmente se ha abierto a todo público.

Otras experiencias similares son las colombianas que surgen de los programas de orquestas infantiles y Teatro-foro a mediados de 1990. Representan esfuerzos de programas artísticos-musicales desarrollados desde sistemas educativos no formales, centrados en fortalecer el desarrollo social, intelectual y emocional; así mismo, mejorar las habilidades para el diálogo, el manejo de situaciones de conflicto, el empoderamiento y las competencias ciudadanas en personas con escasos recursos económicos (Rocha, 2014). Además, atienden situaciones de aislamiento y violencia a través del proceso de enseñanza-aprendizaje musical (Fundación Batuta, 2017).

La situación también es similar en Perú. Por ejemplo, el programa “ExpresArte” del Ministerio de Educación utiliza los centros escolarizados formales para brindar educación no formal. Destaca por poner la música y otras disciplinas artísticas al alcance de todos los estudiantes en sus propias escuelas, con el apoyo de promotores culturales, quienes son los encargados de orientar las actividades e integrarlas (Ministerio de Educación de Perú, 2017).

En México, la EAM se lleva a cabo a través del proyecto “México, Cultura para la Armonía”<sup>4</sup> de la Secretaría de Educación y Cultura, el cual contaba hasta el año 2017 con 86 agrupaciones musicales comunitarias, a través de 30 orquestas, 29 coros, 16 bandas y 11 ensambles que operan en 49 ciudades y 17 de 31 Estados. Este programa tiene el objetivo de promover y acercar a la música a estudiantes de escasos recursos económicos, a la par de reconstruir el tejido social como una opción de “esparcimiento integral”, donde se fomenta el desarrollo social y humano, fortaleciendo la identidad, pertenencia y valores, por ejemplo: responsabilidad, disciplina y trabajo en equipo, elementos para transformar su calidad y proyectos de vida.

---

<sup>4</sup> Véase más información en: <https://www.gob.mx/cultura/acciones-y-programas/mexico-cultura-para-la-armonia>

Otros programas con fines similares a la educación a través de la música son los programas del Movimiento Nacional de Agrupaciones Musicales y Comunitarias y de Voces en Movimiento, así como de la Orquesta Sinfónica Infantil de México y el Coro Infantil de la República, auspiciado por el Sistema Nacional de Fomento Musical. También las orquestas sinfónicas para la atención a estudiantes de escasos recursos económicos: Red Rio Nuevo y el Centro de Artes Musicales (Baja California), Elevare (Jalisco), Serenissima Tapozteca (Morelos), Orquesta Juvenil BUAP (Puebla), A tocar Cuerdas, Orquesta Sinfónica Infantil y Juvenil Coatzacoalcos y Orquestando Armonía (Veracruz), entre otras.

En el mismo sentido, la Subdirección General de Educación e Investigación Artística del Instituto Nacional de Bellas Artes creó el Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas. Su objetivo principal es desarrollar habilidades básicas en alguno de los 4 ejes artísticos (música, plástica, teatro y danza). Se trata de un programa no secuencial de 3 años por categoría: niños, jóvenes y adultos. En Sonora, estas escuelas funcionan a través de la Casa de la Cultura de cada municipio, implementadas en las ciudades de: Álamos, Caborca, Cajeme, Empalme, Hermosillo, Navojoa, Puerto Peñasco y Nogales, en esta última, se lleva a cabo a través del Instituto Municipal de Fomento a la Cultura y las Artes<sup>5</sup>.

Por otro lado, el programa “Esperanza Azteca”<sup>6</sup> creado por la Fundación Azteca de Grupo Salinas, operado y administrado por la Asociación Azteca Amigos de la Cultura y las Artes A.C., retoma el modelo de “El Sistema” de Venezuela e instala núcleos en cada estado del país, implementado desde 2012 en el estado de Sonora. Representa, según sus impulsores, un proyecto de desarrollo humano, social y musical, enfocado a niños con escasos recursos económicos, centrado en las orquestas sinfónicas y coros. Tiene un doble objetivo: enseñar música como disciplina por un lado y, por el otro, desarrollar valores y actitudes individuales y sociales que fortalezcan el tejido social. Cuenta con recursos públicos y privados lo que garantiza su replicación y sostenibilidad como programa educativo no formal.

---

<sup>5</sup> Véase más información en: <https://www.gob.mx/cultura/acciones-y-programas/sistema-nacional-de-fomento-musical-snfm>

<sup>6</sup> Véase más información en <https://sinfonicaazteca.com/>

La importancia de las orquestas infantiles en México ha sido tal, que a partir del ciclo escolar 2019-2020, a través de la Secretaría de Educación Pública se introdujo el programa “Esperanza Azteca” como parte de la educación formal-optativa, dentro de las escuelas de tiempo completo, bajo el nombre de “Educación musical y orquestas escolares en las escuelas”. Tal como ocurrió con el programa MUS-E antes descrito. El gobierno mexicano destaca su importancia bajo beneficios como el acercamiento familiar, el trabajo en equipo, el debilitamiento de conductas antisociales y el desarrollo armónico de las facultades de los estudiantes. Este cambio se encuentra aún en transición al momento de realizar esta investigación, por tanto, se desconoce la existencia de investigaciones formales sobre sus características de diseño, desarrollo e implementación.

Localmente, en la ciudad de Hermosillo, se lleva a cabo el programa “Hermosiarte” bajo los mismos principios que los programas antes descritos. Representa uno de los programas de educación a través de la música de relevancia en la capital del estado de Sonora, ya que es reconocido y apoyado por la comunidad hermosillense y por instituciones y universidades locales, nacionales e internacionales. A diferencia de Esperanza Azteca, destaca por su sentido asistencialista al “rescatar niños de la calle con amor”, según lo explicita su director y fundador Fabio Murillo Sánchez, quien viviera una experiencia similar de transformación mediante la educación a través de la música en su país de origen, Colombia.

A partir de la descripción anterior, es posible observar que a través de los distintos programas y proyectos artísticos, se ha ido reforzando una noción de EAM que refrenda como objetivo central la transformación social y cultural de los individuos, cuyos beneficios se asocian a las relaciones familiares, escolares y de amistad. Sin embargo, este término se encuentra aún en construcción.

## **1.2 Políticas públicas para el fomento de la educación a través de la música**

En las últimas dos décadas, los ministerios, secretarías e instituciones de cultura invierten de relevancia a los programas de educación artística al focalizar sus esfuerzos en su promoción y desarrollo. Así, por ejemplo, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), junto a sus países miembros como Chile 2018, Perú 2010, Argentina 201, Bolivia 2009, México 2017 y España 2018, destacan la importancia de las artes en la educación como parte de sus objetivos para el desarrollo 2009-2021(OEI, 2010). Lo anterior genera el proyecto “Educación Artística, Cultura y Ciudadanía”, promovido por la misma institución para desarrollar políticas y acciones encausadas a la educación a través de la música por medio de investigaciones, conferencias, talleres y congresos.

La UNESCO por otra parte, figura como una de las principales instancias internacionales que ha retomado la EAM y las artes en general dentro de los marcos políticos y normativos de interés primordial en el quehacer educativo. Promovió la primera conferencia mundial sobre educación y artes llevada a cabo en Lisboa, Portugal en el año 2006 y más adelante, en 2010, incorporó la educación a través de las artes (incluida la música) desde las Metas Educativas para el 2021 con un enfoque interdisciplinario para poner las artes al alcance de todas las personas.

Si bien, desde una visión político-económica, el Plan de Trabajo Regional de Cultura para América Latina y el Caribe 2016-2021, no logró alcanzar los objetivos propuestos para el desarrollo del milenio relacionados con el desarrollo social, económico y la lucha contra la violencia e inequidades (UNESCO, 2016), la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible refrenda los objetivos no alcanzados y se enlaza con distintas entidades para su logro. Tal es el caso del Banco Interamericano para el Desarrollo, el cual fomenta el arte y la cultura a través de investigaciones, instauración de centros artísticos y el fomento proyectos como el programa de desarrollo cultural en América Latina y el Caribe y los apoyos antes enunciados a “El Sistema” de Venezuela y sus réplicas en otros países miembros.

En el mismo sentido, desde la Agenda 2030, la UNESCO retoma las metas para el logro del desarrollo sostenible, tales como “*garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*” (ONU, 2016). Esta declaración es vinculante con el ámbito de la EAM, ya que coadyuva a reducir las desigualdades, crear sociedades pacíficas, justas e incluyentes y equitativas, entre otros aspectos. Esta educación se convierte entonces en un medio para acceder y ejercer los derechos humanos, sentando las bases para el logro de la inclusión social en consecuencia (Rodino, 2015).

Desde el ámbito nacional y local destacan instancias como el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, la Secretaría de Cultura, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, e incluso el Programa Especial de Cultura y Arte 2014-2018 derivado del Plan Nacional de Desarrollo, entre otras organizaciones que promueven y analizan la cultura y las artes (incluida la educación y práctica musical), una parte prioritaria de los programas para el desarrollo de México.

El Plan Nacional de Desarrollo concibe la importancia de las artes y la cultura como medios articuladores y formativos, con fundamento en la meta nacional de *México con Educación de Calidad y Un México en Paz* (Plan Nacional de Desarrollo, 2013). Desde este Plan se deriva el Programa Especial de Cultura y Arte 2014-2018, destacando dos de sus objetivos clave: la promoción y difusión de las expresiones artísticas y culturales, y el impulso a la educación y a la investigación artística y cultural, enfatizando la EAM.

Si bien, la creación y promulgación de la Ley General de Cultura y Derechos Culturales en 2017 derivado de los artículos 4º y 73 º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos regula y promueve los derechos culturales de todos los ciudadanos mexicanos al establecer las bases de promoción, acceso, protección y participación de la cultura, por otra parte se observa el decremento presupuestal a menos de la mitad en tan solo 5 años. Según lo revela el V informe de gobierno 2016-2017, el cual indica que se ha pasado de una inversión de 2 mil 82.3 millones de pesos en el año 2013, a



899.4 millones al 2017 en inversión para la educación e investigación artística; mientras que para promoción y difusión ha pasado de 7 mil 470.8 millones de pesos a 2 mil 831.7 millones en los mismos períodos (Secretaría de Economía, 2017).

A pesar de lo anterior y como contraparte del Plan Nacional de Desarrollo, se constituye el Programa Estratégico para la Cultura y las Artes en Sonora 2016-2021 cuyos objetivos, estrategias y líneas de acción, promueven, difunden y posibilitan el acceso al arte y la cultura, tanto desde espacios educativos y de investigación, como patrimoniales e industriales a nivel nacional e internacional; con ello se establece la corresponsabilidad del Estado en la promoción al derecho a la cultura a través del acceso, creación y disfrute de la misma en diversos espacios públicos.

Desde el campo educativo, la Ley General de Educación, ley secundaria derivada del artículo 3° Constitucional señala en su artículo 2°:

La educación como medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.

Aunado a lo anterior, desde el artículo 7° sección VIII de esa misma Ley, se puntualiza que el Estado debe impulsar la creación artística y los valores culturales, así también contribuir al “desarrollo integral” de las capacidades humanas. Si se observa con detenimiento desde las leyes que sustentan el campo educativo, se establece una relación directa entre la educación y la cultura como promotora de ésta, e implícitamente se le adjudica la tarea de desarrollar capacidades que promuevan la transformación social e individual.

De esta forma, la EAM surge de esfuerzos institucionales tales como las regulaciones y acuerdos internacionales, la promulgación de leyes y de esfuerzos particulares que la ponen

en práctica, sea desde las orquestas sinfónicas infantiles y juveniles, asociaciones civiles y centros de apoyo a la infancia y adolescencia, entre otros. Con ello, se logró obtener mayor atención por parte de políticas educativas, sociales y culturales, y de organismos no gubernamentales que coinciden en considerar la educación a través de la música y las artes en general como propuestas para la transformación social e individual.

Aunque la noción de la educación a través de la música se va configurando a partir de dichos esfuerzos, su definición sigue siendo difusa ya que se considera adaptativa al contexto que lo utiliza, no se especifica lo que se entiende por transformación social e individual ni la forma en que la música puede lograrlo, ya que poco se conoce la manera en que se desarrollan las políticas públicas en su práctica institucional, o las metas reales alcanzadas, o el presupuesto asignado o la visión crítica de la creación de este tipo de programas, especialmente en comunidades de escasos recursos económicos.

Las preocupaciones continúan si se toma en consideración los señalamientos de Pérez (2018), quien cuestiona la promoción de la cultura hegemónicamente impuesta, como lo es la música europea, lo que en cierto sentido restringe la comprensión de la cultura y las manifestaciones artísticas locales. Esto deja abierto el debate de las orientaciones políticas e institucionales que deberían guiar la EAM, por ejemplo la relación simétrica entre otras culturas y manifestaciones artísticas mexicanas y del mundo. A pesar de ello, no se descartan las aportaciones que sustentan su existencia.

### **1.3 Estudios sobre la educación a través de la música**

La educación a través de la música surge a partir de políticas sociales, culturales y educativas y se materializa a partir de la creación de orquestas sinfónicas infantiles y juveniles como se describe en el apartado anterior. Ha sido el área donde más adelantos se han obtenido ante su impulso. La EAM se ha reproducido con rapidez debido al interés de instancias internacionales y nacionales que la observan como mecanismo para el desarrollo de las naciones (Sen, 2004; UNESCO, 2016a), pero han recibido poca atención en la investigación (Leroux y Bernadska, 2014; Soledad y Carvajal, 2015).

Matarasso (1997) y Stern (2001), señalan que el estudio sistemático del impacto social de las artes comenzó a finales de 1990, a partir de la preocupación de los profesionales del arte ante los organismos financieros quienes requerían información de sus resultados artísticos. Cuando tales organismos enfocaron su atención en lo social, se comenzaron a publicar los primeros trabajos que intentaban sustentar esta dimensión desde las artes a través de la identificación de sus virtudes y beneficios, aunque sin mucha claridad en sus resultados.

Aun cuando existen evidencias de algunos conocimientos, habilidades, valores o actitudes que transitan en la educación a través de la música, autores como Aguirre y Giráldez, (2009), o Bourdon, Charbonneau, Cournoyer y Lapostolle (2009), consideran que no han sido suficientes para comprender lo que sucede en el campo artístico-educativo ni el papel que juegan en el desarrollo de las personas y su influencia en la vida de los estudiantes, más allá de los programas o instituciones que suscriben este tipo de educación. Ante ello, Winner, Goldstein y Vicent-Lancrin (2014), invitan a la reflexión y construcción de nuevas perspectivas metodológicas que replanteen las formas de ver y analizar la educación a través de las artes.

A continuación se describen algunas de las investigaciones en relación con la educación a través de la música y algunos hallazgos de las mismas. Se organizan en función de las disciplinas y de sus resultados principales.

Desde los estudios sobre la cognición se encontraron beneficios educativos promovidos por la música, por ejemplo, el mejoramiento cognitivo en el desempeño académico, los efectos positivos en las habilidades matemáticas (Albright, 2012; Cabanac, Perlovsky, Bonniot-Cabanac, y Cabanac, 2013; Courey, Balogh, siker y Paik, 2012); en el control ejecutivo y creatividad (Benz, Sellaró, Hommel y Colzato, 2016); así también se evidencian cambios cognitivos como efecto del acercamiento prolongado a la música desde su aprendizaje, entre otros.

Desde las neurociencias y otras disciplinas relacionadas se han demostrado efectos positivos tales como el desarrollo de la plasticidad cerebral que coadyuva al mejoramiento

del lenguaje (Francois, Chobert, Bresson y Schon, 2013); el procesamiento espacio-temporal (Gromko y Poorman, 1998); la maduración cortical más rápida que promueve la coordinación motora, la capacidad visual-espacial y la regulación de la emoción y los impulsos (Hudziak, Albaugh, Ducharme, Karama, Sporrwood, Crehan y Boteron, 2014).

Desde la psicología social se ha demostrado el valor de la música popular (Beveridge y Knox, 2017), para la regulación emocional (Cook, Roy y Welker, 2017), el desarrollo de la percepción emocional (Mohn, Argstatter y Wilker, 2010; Schubert, 2007), el aumento del autoconcepto (Degé, Wehrum, Stark y Schwarzer, 2011), la creatividad musical (Mawang, Kigen y Mutweleli, 2018), autodeterminación (Freer y Evans, 2017), entre otros.

Desde los estudios culturales se han encontrado investigaciones sobre los impactos de la música relacionados con los beneficios sociales. Ruth (2018) encontró que escuchar música con líricas prosociales modifica los comportamientos de las personas, la música es cultura; mientras que Leroux y Bernadska (2014), encontraron que el estudio de la música y la participación directa con los distintos ejes artísticos ayuda a mejorar el compromiso cívico, la tolerancia social y el comportamiento. Por su parte, Schäfer y Eerola (2018) encontraron que la música aumenta el sentido de unidad y pertenencia. Mientras que Clift, Morrison, Hess, Kreutz y Stewart (2010), hallaron que aumenta la percepción de apoyo social y reduce los sentimientos de aislamiento al pertenecer a un grupo coral, en donde las mujeres presentan mayor sentido de bienestar. A su vez, Schiavio, Van der Schyff, Gande y Kruse-Weber (2018), encontraron que aumenta la participación colectiva y el desarrollo de identidades culturales.

En cuanto a los estudios que abordan de manera directa los programas de orquestas infantiles y juveniles, se encuentran los de Alemán, Duryea, Guerra, McEwan, Muñoz, Stampini y Williamson (2017), quienes analizaron los efectos de la educación a través de la música en niños y jóvenes con altos niveles de exposición a la violencia, pertenecientes a alguno de los 16 centros que forman parte de “El Sistema” en Venezuela. A partir de un grupo control y un grupo de tratamiento realizaron su análisis basados en cuatro dominios:

autorregulación, habilidades y conexiones prosociales y habilidades cognitivas. Se encontraron diferencias significativas que incrementan el autocontrol y reducen las dificultades en el comportamiento. El reporte indica niveles más altos en estudiantes cuyas madres poseían un nivel de educación menor, así como en aquellos niños que fueron expuestos a violencia al comenzar este estudio, particularmente de aquellos con escasos recursos económicos. Se concluye que esta población es mayormente beneficiada y se resalta la importancia de brindarles este tipo de apoyos.

Otra investigación sobre la EAM es la del programa “Sinfonía por el Perú” realizada por Group for the Analysis of Development (GRADE) (2014), con apoyo del Banco Interamericano. GRADE informa que se comparó un grupo control y otro de intervención en la ciudad de Huánuco y Manchay. Destacan como resultados principales que este programa orquestal infantil mejoró tres ámbitos de la vida: personal, escolar y familiar. En el ámbito personal mejora el autoconcepto en un 30%, disminuye la agresividad en un 29%, se muestra una mayor perseverancia y creatividad en un 20%; en el ámbito escolar se encontró el aumento de la autoeficacia escolar en un 34%, en niños se evidenció la retención de números en un 14% y mejores notas de conducta en un 7%; mientras que para el ámbito familiar se redujo la participación de los hijos en el trabajo familiar en un 90%, la violencia psicológica en un 46%, la violencia física ejercida por los padres en un 26% y el uso del tiempo en limpieza o deberes de casa en un 21%. Todos los resultados con una significancia mínima del 90%.

En Chile, Lucchini, Cuadrado y Quiroga (2011) analizaron la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles, encontrando beneficios en los aspectos afectivos y sociales atribuibles a la participación en la Orquesta de Curanilahue, en la provincia de Arauco, región del Bío Bío. Se trata de un estudio longitudinal, con un grupo control seleccionado aleatoriamente. Se aplicó el test de autoestima TAE y el de escala de resiliencia SV-RES adicional a un cuestionario sobre *Mis opiniones e intereses sobre el lugar donde vivo*. Los resultados indican que quienes pertenecen a la orquesta tienen puntuaciones significativas para resiliencia, particularmente la afectividad, es decir, poseen una “*mayor inclinación a emitir juicios*

*respecto de las posibilidades sobre sí mismos y el vínculo con el entorno” (p.49), mostrando sentido de pertenencia y entablando ambientes armoniosos de convivencia, lo que los vuelve más sensibles sobre su medio y sus relaciones con los otros. Así mismo, se encontraron diferencias significativas en favor de quienes participan mayor tiempo en ella. En otras palabras, a mayor participación mejores notas académicas por parte de los estudiantes en la educación formal.*

En estudios cualitativos, Wald (2015) analizó dos orquestas juveniles de Buenos Aires, Argentina, a través de estudios de caso, mediante observaciones, entrevistas a profundidad y análisis de documentos de los proyectos y productos mediáticos derivados, con el fin de conocer los procesos de transformación colectiva a través de las representaciones, prácticas y subjetividades identitarias de sus usuarios, en adición a sus proyectos y expectativas de vida. Los resultados muestran que no todos los estudiantes de escasos recursos económicos pueden entrar y/o mantenerse en estos programas, que las apropiaciones del espacio y práctica orquestal resultan heterogéneas en tanto la diversidad de sus participantes, y que las transformaciones de vida (individuales y colectivas) pueden ser influenciadas por las orquestas solo bajo ciertas circunstancias en las que se promueve su ocurrencia. Las posibles transformaciones identitarias, de subjetividades y de proyectos de vida, dependen de las políticas encauzadas a tales proyectos, de los aportes de docentes y gestores culturales, del lugar y tiempo en el encuentro orquestal, de las trayectorias biográficas y de los repertorios culturales.

En México, se encontró solo una investigación a nivel nacional que evalúa orquestas infantiles, aunque esto no descarta la existencia de otras. Dicha investigación de tipo cualitativa la realizó la Secretaría de Desarrollo Social (Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal, 2015), quien evaluó de forma externa los resultados del programa Orquesta Sinfónica Infantil de Esperanza Azteca en Tepito, debido a que dicho programa se encuentra inserto como estrategia de reconstrucción del tejido social a través de la música y recibe financiamiento público. En el estudio se encontró que hay una influencia positiva del programa en los estudiantes y sus familias que favorece su cohesión social. Sin embargo, no

se encontró influencia del programa con la reconstrucción del tejido social por falta de información y causas organizativas del mismo programa, debido a que se entendió el tejido social como la vinculación del programa con la comunidad donde se establece (Tepito), imposibilitando su análisis por que los estudiantes eran foráneos de la localidad y los conciertos ofrecidos eran fuera de esta misma. Otras de las dificultades fue el acceso limitado a documentación que sustenta al programa o sus relaciones con los órganos federales que lo soportan, ya que el estudio se basó en parte en el análisis documental. Los autores concluyen la necesidad de otras investigaciones y métodos de análisis para dar cuenta de los vínculos que este tipo de programas establecen con las comunidades donde se desarrollan, y de las relaciones generadas.

Al comparar los resultados señalados en los programas y las políticas que sostienen la EAM con los de las investigaciones mencionadas anteriormente, se pueden agrupar en individuales y grupales. A continuación, se sintetizan.

Los resultados derivados de la educación musical y de la educación a través de la música en los individuos se relacionan con el concepto de autorregulación, el cual describe a una persona que posee tales habilidades y el control que tiene sobre ellas (Cejas, 2005; Montenegro, 2005). Estos se subdividen a continuación en dos tipos de habilidades:

- 1) *Habilidades conductuales para el manejo emocional*: percepción emocional y regulación de la emoción (Alemán, Duryea, Guerra, McEwan, Muñoz, Stampini y Williamson, 2017; Carabetta, Rincón, y Serrati, 2017; Ruth, 2018); regulación de impulsos como autocontrol y menor nivel de agresividad, el cual puede ser producto de ésta (Alemán, Duryea, Guerra, McEwan, Muñoz, Stampini y Williamson, 2017; Banco Interamericano, 2014; Carabetta, Rincón, y Serrati, 2017; Hudziak, Albaugh, Ducharme, Karama, Sporrwood, Crehan y Boteron, 2014; Mohn, Argstatter y Wilker, 2010; Ruth, 2018; Schubert, 2007).
- 2) *Habilidades cognitivas* que coadyuvan en la formación en la educación formal: el aumento del autoconcepto y autodeterminación (Banco Interamericano, 2014; Degé,

Wehrum, Stark y Schwarzer, 2011; Dominguez, 2004; Freer y Evans, 2017; Fundación Batuta, 2017); así como el desarrollo de habilidades matemáticas y la retención de números, escucha profunda/atención focalizada, el control ejecutivo y creatividad, autoeficacia escolar y mejora de notas escolares (Albright, 2012; Banco Interamericano, 2014; Benz, Sellaro, Hommel y Colzato, 2016; Cabanac, Perlovsky, Bonniot-Cabanac, y Cabanac, 2013; Carabetta, Rincón, y Serrati, 2017; Courey, Balogh, siker y Paik, 2012; Mawang, Kigen y Mutweleli, 2018; Lucchini, Cuadrado y Quiroga, 2011; Programa Esperanza Azteca; Programa Hermosiarte).

Por otra parte, los resultados derivados de la educación musical y de la educación a través de la música en los grupos, se relacionan con las conductas observables que se vinculan con otros grupos, donde la efectividad de éstas se ven reflejadas en la habilidad para interactuar y relacionarse con otras personas y con el contexto en que se vive (Barber, Michael y Mourshed, Mona, 2008). Diversos autores señalan que el desarrollo de estas habilidades se relaciona con una buena salud mental y el establecimiento de relaciones afectivas satisfactorias, con la relación y el desempeño laboral, con menores dificultades en el aprendizaje, así como mayor participación y relación con el entorno y las personas que le rodean; lo que posibilita su inclusión en el mundo social (Aguirre, 2009; Lucchini, Cuadrado y Quiroga, 2011).

Otros resultados de la educación musical y de la educación a través de la música en los grupos se relacionan con las conductas de formación para la ciudadanía. Éstas se pueden organizar en dos tipos: por un lado, el compromiso cívico y la tolerancia social (Carabetta, Rincón, y Serrati, 2017; Programa Hermosiarte; Leroux y Bernadska, 2014); y por el otro, el sentido de unidad y pertenencia, relacionado a su vez con la reducción de los sentimientos de aislamiento, aumento de la percepción de apoyo social y resiliencia relacionados con resultados como en el aumento del sentido de bienestar y de inclinación a emitir juicios respecto de las posibilidades sobre sí mismos y el vínculo con su entorno (Aguirre, 2009; Alemán, Duryea, Guerra, McEwan, Muñoz, Stampini y Williamson, 2017; Carabetta, Rincón, y Serrati, 2017; Clift, Morrison, Hess, Kreutz y Stewart, 2010; Lucchini, Cuadrado



y Quiroga, 2011; Programa Esperanza Azteca; Programa Hermosarte; Sarté, Ivaldi y Hernández, 2014; Schäfer y Eerola, 2018; Wald, 2015).

La síntesis de los resultados descritos en los apartados anteriores puede ponerse en relación con la familia, la educación formal y las relaciones de amistad<sup>7</sup>. A continuación caracterizamos cada una de ellas.

Los resultados de la educación a través de la música en la dimensión de la familia se refieren a los vínculos que se establecen con ella y las personas con quienes se convive: como los padres, madres, abuelos, hermanos, tutores, tíos, primos, etc. La familia es el agente socializador primario y principal en la vida de los estudiantes; es la vía por la cual interiorizan y adquieren valores, metas, hábitos y conocimientos que los habilitan o no para integrarse al contexto en que viven (Palacios, 1999; Rodríguez, 2007; Villar, Luengo, Gómez, y Romero, 2003). Los resultados se relacionaron con menor nivel de violencia física y psicológica ejercida por los padres, una mayor cohesión familiar, y el aumento de la percepción en el apoyo y motivación familiar que puede relacionarse con el resultado de menor tiempo de trabajo fuera y en casa, reportado por los estudiantes (Banco Interamericano, 2014; Carabetta, Rincón, y Serrati, 2017; Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal, 2015; Programa Esperanza Azteca; Wald, 2015).

Los resultados de la EAM en la dimensión de la educación formal se refieren a aquellas habilidades que potencian las capacidades de los estudiantes en distintas asignaturas, particularmente las relacionadas con el procesamiento matemático, de lecto-escritura, artes, habilidades relacionadas con la expresión oral y escrita, trabajo en equipo, manejo de la frustración, etc., entre las cuales se suman las puntualizadas en el punto 2 sobre habilidades cognitivas antes descritas. La educación formal pasa a ser un agente socializador secundario. (Albright, 2012; Benz, et al. 2016; Cabanac, et al. 2013; Carabetta, et al. 2017).

---

<sup>7</sup> La familia, la educación formal y las relaciones de amistad se retoman más adelante como dimensiones de estudio, véase tabla 1, abajo.

Finalmente, los resultados de la educación a través de la música en las relaciones de amistad tiene que ver con los vínculos afectivos y sistemas de apoyo de los estudiantes. En este sentido, las habilidades para interactuar y relacionarse con los otros, así como los espacios en que ocurren, son elementos importantes para su bienestar y desarrollo social. Algunas de estas habilidades se describieron en los resultados anteriores, tanto individuales como grupales (Benz, et al. 2016; Cabanac, et al. 2013; Leroux y Bernadska, 2014).

Los resultados de la educación a través de la música con relación a los programas que la llevan a cabo, se comprenden como representaciones simbólicas, ya que sirven para relacionar a las personas entre sí y con sus ámbitos más cercanos: la familia, la educación formal y las relaciones de amistad, entre otros (Keesing, 1993; Wright, 2004). En este sentido, los resultados indican que cuando los programas están alineados a los intereses y afinidades de los estudiantes, propician el desarrollo de identidades culturales, de acceso y promoción a la práctica musical (Carabetta, Rincón, y Serrati, 2017; Giraldez, 2003; Programa Estratégico para la Cultura y las Artes en Sonora 2016-2021; Schiavio, Van der Schyff, Gande y Kruse-Weber, 2018; Wald, 2015).

En síntesis, tales resultados pueden ser traducidos como habilidades cognitivas y de apoyo para la vida en las distintas áreas en las que se desenvuelven los estudiantes. Éstas les permiten a su vez adquirir conductas positivas y habilidades para enfrentar las situaciones de su entorno, ayudándolos a transitar hacia la vida adulta e incluirse como miembros activos de la sociedad. En este sentido, se hace comprensible y viable pensar en la educación a través de la música como un medio para la transformación social y cultural. Sin embargo, las investigaciones que evalúan y muestran los resultados obtenidos por la EAM, por ejemplo, el de las orquestas sinfónicas infantiles y juveniles, son escasos, sea por falta de interés, obligatoriedad o recursos, aunque sea esperado y deseable hacerlo. Tal hallazgo igualmente es señalado por Sirvent, Toubes, Santos, Llosa, y Lomagno (2006) y Trilla (2009). Aun así, investigaciones sobre la música en la educación respaldan sus beneficios.

Aun cuando existen evidencias de algunos conocimientos, habilidades, valores o actitudes, localizadas en las investigaciones sobre la educación a través de la música, autores como Aguirre y Giráldez, (2009), o Bourdon, Charbonneau, Cournoyer y Lapostolle (2009), consideran que no han sido suficientes para comprender las interacciones que suceden en el campo artístico-educativo, y el papel que la EAM juega en el desarrollo de las personas y su influencia en la vida de los estudiantes, más allá de los programas o instituciones que suscriben este tipo de educación. Ante ello, Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin (2014), invitan a la reflexión y construcción de nuevas perspectivas metodológicas que replanteen las formas de ver y analizar la educación a través de la música.

#### **1.4 Controversias y conexiones como puntos de partida**

Las políticas internacionales, nacionales y locales, así como los proyectos y programas derivados de éstas y las investigaciones resultantes que abordan la educación a través de la música, han creado vínculos que permiten observar cierto flujo de acciones, personas y objetos, los cuales se ponen en juego para promoverla. La EAM entonces conecta políticas, programas e investigaciones en el campo y, a la vez, genera tanto controversias como problemáticas desde las cuales parte este estudio.

Particularmente, desde el marco de las políticas promotoras de la EAM, se observaron inconsistencias y ambigüedades conceptuales resultantes en la declaración de múltiples beneficios para el desarrollo de las personas y su inserción social y cultural. Sin embargo, tales declaraciones no muestran evidencias sobre su aplicación y logros, las cuales parecieran ser solo un intento de responder a las demandas sociales tanto internacionales, nacionales y locales, derivadas de los múltiples acuerdos y tratados internacionales de las que México forma parte<sup>8</sup>. Por ejemplo, cuando las políticas se refieren a la articulación contextual de la EAM con la población de escasos recursos económicos, implican una clara articulación de objetos no discretos en ámbitos más amplios como la familia, los amigos, la escuela, los

---

<sup>8</sup> Véase en los apartados 1.2 y 1.3, con particular atención en: UNICEF (2001; 2006); OIE (2010); Plan Nacional de Desarrollo (2013); UNICEF (2016); ONU (2016); UNESCO (2016); Ley General de Cultura y Derechos Culturales (2017); Pérez (2018).

espacios públicos, la misma comunidad, etc. (Grimson, 2008; Christophersen, 2015); los cuales, en la mayoría de los casos, no son considerados o puestos en relación directa, incurriendo en generalizaciones que diluyen las declaraciones propuestas.

Por otro lado, los programas y proyectos derivados de la promoción de tales políticas que utilizan la música para la transformación social y cultural, han logrado cierto reconocimiento; sin embargo, cuentan con exiguos presupuestos que, como bienes escasos, condicionan su aplicación y adaptación. El desarrollo de este tipo de programas supera el análisis sistemático de sus aportaciones, sea por la incomprensión de sus contribuciones en la práctica real (Eisner, 1992), por su poco valor frente a otras disciplinas (Giráldez, 2003), porque se le utiliza como un recurso reconstructivo solo en momentos de crisis (Abad, 2011). O bien, sea por su reticencia a la evaluación, porque se evalúan y mejoran a sí mismos como modelos autorreferenciales, porque responden a intereses de quienes los financian y ocultan su resultados, o por que el personal que opera estos programas, incluidos los artistas, se resisten a la evaluación al considerar que minimiza o diluye los beneficios reales de este tipo de programa (Elfland, 2002).

Los programas que reportan resultados, usualmente puntualizan ciertas habilidades adquiridas como beneficios aislados los cuales ensalzan la educación a través de la música y las artes en general; ésto ha ayudado a mantenerlos y promoverlos en las últimas décadas ante la apreciación social adquirida. Pero, como sugieren Grimson (2008) y Aguirre (2009), requiere de un tipo análisis más amplio en el que se consideren los vínculos que sostienen tales beneficios y no solo su enunciación. Ha de aclararse que ello no demerita sus esfuerzos positivos.

Aunque se reconocen las políticas y programas que fomentan la educación a través de la música, se considera que en ocasiones las retóricas de ambas desbordan la realidad, o bien, no precisan puntualmente los procesos o formas por las cuales se posibilita la obtención o búsqueda de los objetivos propuestos. De ahí la conexión y también la controversia que se expande al intentar buscar sustento en las investigaciones que los analizan.

Las investigaciones sobre la educación a través de la música se enfrentan con dificultades para posicionarse como área de conocimiento (Aguirre y Giráldez, 2009; Díaz del Corral, 2005; Lago, 2008), lo que condiciona el reconocimiento de sus beneficios y su impacto como traducción de sus resultados. Si bien es cierto que existen estudios altamente sistematizados teórica o metodológicamente donde la música es objeto de otras disciplinas, también es cierto que tales estudios atienden a un fragmento de la realidad, dejando de lado otras dimensiones; lo que limita reconocer los alcances de la EAM, en tanto no proveen de información necesaria para reconocer cómo operan y qué se produce (Greene, 2005; Palacios, 2006; Sarté, Ivaldi y Hernández, 2014).

En adición, se encontró que el concepto de educación a través de la música es emergente (Ruíz-Solorzáno, 2016), y está en construcción, el cual pone en relación la música, la educación, las comunidades de escasos recursos económicos, el desarrollo, la cultura, las habilidades y las competencias para la vida, entre otras inscritas en una temporalidad más amplia que la del objeto de investigación. Esta consideración reconoce que la EAM requiere de otro tipo de visiones y análisis que brinden sustento y permitan explicar lo que ocurre en este tipo de educación. Lo mismo sucede con las políticas y programas al querer focalizar sus esfuerzos en convenciones que pretenden delimitarlas sin tener un propósito fijo, el cual pareciera ser genérico, inestable y en movimiento.

Y es que, quizás, la idea no esté en delimitar el concepto de educación a través de la música, sino en comprender que funciona como una especie de articulador interdisciplinar, que permite adaptarse a distintas situaciones y necesidades; ya sea el teatro con niños en los campos de refugiados, una canción que ayude a aprender las letras del abecedario en la escuela o la creación de sinfónicas infantiles y juveniles que aparten, al menos por un momento, a los niños y adolescentes de las calles. En cada ejemplo es posible encontrar rastros de transformación y desarrollo, con objetivos específicos al contexto y momento en que están planteados.

Sin embargo, la educación, al no ser un atributo latente de un elemento o situación específica como indican Fenwick y Edwards (2011), representa “*un juego de relaciones de fuerza entre la tecnología, los objetos y los cambios en el conocimiento*” (p. xviii). Y es, desde este juego, que se requieren nuevas conceptualizaciones para pensar el papel de la educación, la música y las artes, no sólo como proyectos de enculturación con pedagogías transmisivas o emancipadoras que reproducen relaciones sociales para transformar el orden social, o que imponen formas de ser y hacer, o prácticas o habilidades para cumplir con un ideal imaginado del futuro; sino como relaciones que emergen a través de interconexiones con las distintas esferas de la sociedad, cuya naturaleza se constituye y transforma constantemente a través de éstas. Por tanto, no habría una idea de un potencial futuro, sino de una configuración constante y en movimiento que obliga a prestar atención a los cambios que ocurren en la cotidianeidad de las prácticas pedagógicas, las cuales representan su propia transformación y adecuación espacio-temporal.

Lo anterior precisaría repensar la relación de la educación a través de la música con el conjunto de relaciones establecidas en el universo de las interacciones, desde la configuración de las transformaciones sociales y culturales. Ello implicaría investigaciones que pudieran asentar sus bases sobre una realidad en movimiento (Latour, 2013).

Latour (2007), hace una alusión metafórica al respecto cuando menciona que “el timón se ha roto: a la izquierda el conocimiento de las cosas, a la derecha el interés, el poder y la política de los hombres” (p. 17). La recuperación del timón supone reconocer lo social como un tejido conjunto de la realidad, el cual tradicionalmente ha sido recortado por las disciplinas. Implica religar lo desligado, unir lo fragmentado, con el fin de formar una imagen más completa que permita reconocer lo que ocurre, cómo ocurre, y quién y qué interviene para que ello ocurra como parte de su configuración.

Resulta necesario redefinir el análisis del objeto de estudio para reconocer los procesos que suceden dentro de la educación a través de la música desde una perspectiva ampliada, en donde los resultados psicológicos, cognitivos, conductuales, no sean considerados segmentos

aislados de las artes, la educación, la cultura, la familia, los amigos, estatus económico, etc. En otras palabras, se precisa comprender la EAM desde el rastreo de las entidades operantes en ella y los vínculos producidos, reconociendo el conocimiento sobre la acción, y no sólo tomar en cuenta los efectos parcializados que ofrecen otro tipo de información, sino promover un posicionamiento ampliado que contribuya a cerrar brechas entre la política, los programas y la investigación en este campo.

Visto desde Hennion (2017), se trata de múltiples objetos como si fueran “resultados provisorios de un tejido heterogéneo de relaciones sin cesar experimentadas, testeadas, reorganizadas, para producir otros objetos, sin que se pueda distinguir de manera estable soporte y contenido, productos y usuarios...” (p. 4), donde los programas de educación a través de la música representan una red en constante configuración que hay que articular de manera permanente para garantizar su funcionamiento y el cometido de su propósito. Siguiendo con el autor mencionado, se trata de un “performance, con efectos imprevisibles, no deducibles de una suma de factores causales” (p. 6); o de objetos evocadores que articulan de las más variadas formas, una red por ensamblar (Turkle, 2007). Se trata de unir sin mezclar, de mantener la contabilidad lógica de las disciplinas reconociendo la transformación y configuración conjunta de quiénes y de lo que interactúa entre ellas (Latour, 2007).

De lo anterior se desprenden las preguntas de investigación que guían este trabajo: ¿cómo los programas no formales de educación a través de la música generan y traman interacciones en red vinculadas a la familia de los estudiantes, a su educación formal y a sus relaciones de amistad?, ¿qué transita y qué producen tales redes? y ¿cuáles son las aportaciones que genera la comprensión de la red para la educación no formal?

Tales preguntas responden a la complejidad de ensamblar lo social, aquello que transita en interrelación desde regiones de la realidad a veces invisibles, cuya influencia como detonante de cambio relaciona aspectos contextuales que redefinen el sentido social y educativo de su enseñanza. Para ello, se propone el empleo de otros soportes teóricos y metodológicos tales como la Teoría del actor-red de Latour, ya que provee de información

necesaria para reconocer qué transita y qué produce la educación a través de la música por medio del análisis de las interacciones que la configuran. Águila, Núñez y Raquimán (2011) y Puiggrós, et al., (2010), señalan la necesidad de repensar el trasfondo de la EAM desde sus relaciones no implícitas e impulsar diferentes modos de pensarla y de recrearla. Seguir a Latour implica tomar en cuenta estas consideraciones desde un abordaje teórico-metodológico innovador en el ámbito educativo.



## **Capítulo 2**

### **La educación a través de la música desde la teoría del actor-red**

El interés de este estudio se centra en comprender las interacciones en red vinculadas a los distintos ámbitos donde se desarrollan de forma personal, interpersonal, familiar y cultural, los estudiantes de escasos recursos económicos adscritos a un programa de educación a través de la música denominado Hermosiarte. Este interés, sin duda, es complejo y pone en relación campos de conocimiento amplios y claramente diferenciados como la educación, la música, la cultura, lo “social”.

En este capítulo se describe la Teoría del Actor-Red (TAR) de Bruno Latour, una forma de intervención, como un enfoque que irrumpe las subjetividades entre lo real o lo social, con el fin de analizar las trayectorias de la configuración del programa de educación a través de la música de Hermosiarte, como una red que vincula los distintos ámbitos donde se desarrollan los estudiantes que participan en él. Se propone un esquema teórico para ayudar a reconocer sus vínculos y prácticas, en el cual se incluye la noción de las relaciones socio-materiales en una simetría entre lo humano y lo no humano (materiales y discursivos).

#### **2.1 La educación a través de la música desde su comprensión en red**

La educación a través de la música es un fenómeno social complejo, basado en políticas educativas y culturales que pueden verse como proyectos sociales para organizar y producir experiencias de transformación individuales y colectivas. La teoría del actor-red (TAR), o por sus siglas en inglés ANT (Actor-Network-Theory), busca rastrear y comprender las historias que fundan políticas como éstas, a partir de principios epistémicos y metodológicos. La teoría se centra en los procesos sociales e institucionales que acompañan innovaciones, y, aunque tradicionalmente se ha implementado desde el campo de la ciencia y la tecnología, las mismas ideas pueden ser transferidas al campo educativo como lo han demostrado diversos estudios (Fenwick y Edwards, 2010, Fox, 2009; Hamilton, 2012; Nespors, 2006).

Como parte activa del constructivismo social y desde una mirada sociológica, Bruno Latour sienta las bases de la teoría del actor-red en la obra “Re-ensamblar lo social” (Latour, 2008) y la actualiza en “Investigación sobre los modos de existencia. Una antropología de los modernos, 2013”. Consiste en mantener el plano de lo social y describirlo como una red de asociaciones. Desde la etnometodológico se orienta a describir lo social en lugar de tratar de brindar abstracciones explicativas, lo que la sitúa en un tipo de investigación acción que no trata de explicar lo observado, sino de reconocer cómo se configura o ensambla “lo social” desde sus múltiples relaciones.

En este trabajo se utilizan principios de la teoría del actor-red para analizar al programa Hermosiarte. Se retoman las interacciones realizadas por este programa en un asentamiento urbano irregular del Guayacán en la ciudad de Hermosillo. Este tipo de interacciones son consideradas por Latour (2008; 2013) como heterogéneas, inestables y dispersas, desde una realidad fluida y desordenada. En este sentido, la teoría sirve para reconocer cómo se entretajan las relaciones, procesos y prácticas operantes; lo que ayuda a responder las preguntas de investigación planteadas en el capítulo anterior sobre la forma en que opera el programa, los vínculos que lo soportan como red, lo que transita y lo que produce.

Para poder ver lo que sucede en el programa de EAM hace falta focalizar la atención en un grupo específico de análisis, pero así como sucede con otros conceptos de lo social, ocurre lo mismo con el concepto de grupo. Los grupos no existen según Latour (2008), son las relaciones e interacciones que surgen entre sus participantes lo que lo conforma y define. Hermosiarte, en este sentido, no existe, sino en virtud de sus asociaciones. Quienes constituyen los grupos usualmente se relacionan con más de uno de manera simultánea en un proceso continuo, permanente y controvertido, cuyo análisis permite un entendimiento más profundo del hecho social. Latour (2008), al respecto indica que: “los grupos no son cosas silenciosas, sino más bien el producto provisorio de un clamor constante hecho de los millones de voces contradictorias que hablan acerca de lo que es un grupo y de quien corresponde a cuál” (p. 53).

Para lograr distinguir los grupos se siguen los rastros a través de sus asociaciones, identificando a los voceros quienes constantemente dan cuenta de su existencia, establecen normativas y regulan su integración. Son múltiples los voceros que dan cuenta de ello y deben considerarse tanto los integrantes internos como aquellos externos que conozcan a profundidad la definición y movimiento del grupo. Así mismo se deben buscar las características que lo definen debido a su ejercicio como fronteras de los ‘anti grupos’, explica Latour (2008), los cuales igualmente deben reconocerse para situar al grupo, examinando los rasgos propios y sus diferencias con otros. Cada grupo configura una red que constituye formas de existencia distintas, son una especie de conectores o nodos que se expanden y se conectan de diferentes maneras (Latour, 2013). De ahí que respondan a diferentes principios.

La teoría del actor-red ha ido desarrollando un conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas que ahondan en el desarrollo detallado de programas e intervenciones en red. Desde esta teoría, la educación a través de la música constituye una red en funcionamiento desde una institución o grupo específico (Hermosiarte), como promotor de interacciones y mediaciones entre los agentes potenciales denominados actantes<sup>9</sup>, los cuales pueden ser acontecimientos y entidades humanas y no humanas.

Los estudiantes, los docentes, un libro, el pizarrón, un evento escolar, el aula de clases son ejemplos de actantes, cuando se ponen en relación con otros y provocan su accionar. Como señala Latour (2008), “cualquier cosa que modifica con su incidencia un estado de cosas es un actor (humano) o, si no tiene figuración aún, un actante (no humano)” (p.106). En este sentido los objetos también son posibles actantes que desempeñan un rol en la constitución de la red o de comunidad que pone a estos en juego durante la acción social, debido a su capacidad de “alentar, sugerir, influir, bloquear, hacer posible, prohibir, etc.,” (p.107). Esto es, formas de asociación (Latour, 2013).

---

<sup>9</sup> La palabra ‘actante’ sustituye a la de actor debido a que implica un sujeto, frente a la simetría de humano y no humano. Se utiliza para referirse a las interacciones que tienen un actor humano y no humano -material o discursivo- por tanto, Latour (2008) prefiere usar el término ‘actante’, con el sentido particular de las acciones que ejerce para generar acciones en otros y con ello movimiento en las redes como constitutivo de la realidad.

Piense en un salón de clases completamente vacío, justo al centro, en el suelo, descubierto, se encuentra un libro abierto en una página aleatoria. Un estudiante entra al salón, observa el aula y con especial curiosidad aquel libro, despierta en él el interés por saber qué lo hace tan especial, quién lo puso ahí, de qué se trata; se acerca, lo sostiene en sus manos y comienza a leerlo. En este breve ejemplo, para Latour (2008), la relación la crea el libro como actante no humano, el cual tiene el interés de ser leído y crea el interés en los otros para que esto ocurra, cuando ambos intereses encuentran un punto en común se le llama interesamiento (lo cual se describe con más detalle en los siguientes párrafos). Aunque figure como un antropomorfismo del libro, la teoría del actor-red intenta recuperar el valor de los actantes no humanos a partir de las asociaciones simétricas con los actores humanos, cuyo curso de acción entreteje fuerzas que les permiten su ejercicio colectivo y asociación duradera en la constitución y transformación de la red.

Pensar los objetos como parte de las relaciones sociales puede resultar ambiguo si se piensa por ejemplo en un libro con aspiraciones. Sin embargo, los distintos modos de existencia en el que accionan los objetos, les permiten transitar a través de vínculos con fuerzas diferenciadas a las de los actores humanos, relacionándose entre sí de forma en ocasiones casi 'invisible'. Esto no significa que los objetos sustituyan el hacer del ser humano, sino que deben de tomarse en cuenta en la acción de los acontecimientos como elementos que participan igualmente en su constitución. El énfasis en los objetos se debe a que dan durabilidad a la red, la estabilizan. Además, para Latour (2013), resulta importante señalar que lo que subyace a esto es evitar la dicotomía sujeto-objeto, al dar cuenta, a la vez, de su complejidad ante la inconmensurabilidad de los objetos en el curso de la acción desde los vínculos sociales tradicionales, la consideración a priori de sus deseos, intenciones y voluntades, y la fractura con el antropocentrismo y determinismo sociocultural, en el que se considera la acción de los objetos como parte sustantiva de los actores.

Reconocer a los actantes (humanos y no humanos), ayuda a comprender tanto el contenido como el curso de una acción al identificar las diversas fuerzas que operan en la red (Latour, 2013), e implica replantear el análisis de las redes desde la búsqueda de las

interacciones y los movimientos que producen a través de los centros de interés (programa de Hermosiarte), y los vínculos establecidos en la comunidad<sup>10</sup>. Bajo el entendido que el programa no constituye un dominio por sí mismo, sino el “movimiento provisorio de nuevas asociaciones” (Latour, 2008, p. 335).

Lo anterior representa uno de los grandes retos que aporta la teoría del actor-red. La necesidad de rastrear las asociaciones tanto de los sujetos como de los objetos (materiales y discursivos) en asociación. Seguir la diversidad de actantes, su heterogeneidad y la discontinuidad, resulta una de las ideas principales que fundamentan esta teoría. En este sentido, se hace referencia por un lado a actantes humanos como el director del programa, docentes, estudiantes, voluntariado, etc., y por el otro, a actantes no humanos como instrumentos musicales y sus sonidos, el silbato, el autobús escolar, las instalaciones, etc.

Dentro de la teoría del actor-red se proponen una serie de procesos para organizar las experiencias que suscriben las redes. Una de las vías para lograrlo es a través de la clasificación de las experiencias por medio de categorías desde la cotidianidad de las actividades en la red, según Fenwick y Edwards (2012). Tales categorías ayudan a considerar ciertas prácticas en demérito de otras según su relevancia para la constitución y movilización de la red (por ejemplo en el programa Hermosiarte).

Un ejemplo de este tipo de categorización es el de Fenwick y Edwards (2010), quienes distinguen 3 tipos de dinámicas de los actantes por su relación con la red según su temporalidad: a) atemporales: cuyo vínculo en la red es constante, no cambia ni se pierde, como un docente en un salón de clases; b) temporales: cuya relación termina cuando termina su uso, como una celebración escolar que reúne a padres, estudiantes e institución en una red de interacciones; y de c) materialidad fluida: como elementos temporales pero que se extienden en el tiempo como el aprendizaje virtual, o los mismos estudiantes que permanecen

---

<sup>10</sup> Latour (2013), emplea el término comunidad en cambio de lo social, se trata de un esquema de análisis que permite dar cuenta de estados y manifestaciones históricas de las formaciones sociales.

en la red escolar hasta que concluyen sus estudios y se desprenden de ella para conectarse a otras redes como las laborales.

Por otra parte, los actantes humanos y no humanos tales como el director del programa, docentes, estudiantes, voluntariado, instrumentos musicales y sus sonidos, el silbato, el autobús escolar, las instalaciones, etc., al estar asociados a una red se ven inmersos en procesos que la configuran. Para Latour (2008), esto se explica a través de controversias, interesamientos, inscripciones y movilizaciones. A continuación se describen y ejemplifican cada una de ellas.

Todo comienza a partir de una controversia. Las controversias no necesariamente refieren a un sentido polémico, como es el caso de las disputas y fricciones, sino también a incertidumbres colectivas, ya que los grupos se conforman por actantes heterogéneos cuya multiplicidad de voces resultan contradictorias. Las controversias “no son simplemente una molestia a contener sino lo que permite que se establezca lo social” (Latour, 2008, p. 45). En cualquier caso, promueven el movimiento de los actantes durante períodos de caos y desestabilidad. Brindan la ocasión para reconocer lo que está en juego y los actantes que participan, así como sus posiciones o perspectivas alrededor de determinada situación. Pone de manifiesto la forma en que los actantes interactúan y median entre sí, y la vía en que encuentran o no soluciones. Un ejemplo de controversia en el campo educativo puede ser la deserción escolar y un proyecto para prevenirla. Esto implica la creación de nuevas actividades y alianzas con otros actantes incluso de redes fuera del entorno escolar, así como recursos para detectar y ayudar a los estudiantes en riesgo de deserción, por nombrar algunos elementos que se ponen en juego.

La controversia inicial que moviliza a esta tesis sobre EAM es la generada a partir de la articulación de las políticas, los programas e investigaciones, en cuyo caso pueda ofrecer una trayectoria para comprender los resultados positivos asociados a la educación a través de la música. Esta controversia, además, genera interesamientos como puntos de encuentro con respecto a los resultados producidos por este tipo de educación.

Los interesamientos surgen de las controversias. Refieren al conjunto de acciones o dispositivos que utiliza un actante en una red para captar o mantener las asociaciones o vínculos con otras redes u otros actantes. Tales acciones pueden incluir (aunque no se limitan) materiales, alianzas, conocimientos, etc. Implica interrumpir y debilitar las relaciones de los actantes con otras redes para que se asocien o sostengan en esta (Callon, Law y Rip, 1986; Hamilton, 2012; Latour, 2008; 2013).

En otras palabras, cuando los interesamientos creados por el programa encuentra un punto de encuentro con los intereses de los actantes, se crea un vínculo que socava las asociaciones de redes que compiten con ella y logra que los actantes se inscriban a la red del programa. Por ejemplo, cuando un docente quiere desarrollar una actividad y no encuentra quien quiera participar por cuenta propia, ofrece algún incentivo como puntos extra para la calificación y entonces encuentra a algunos estudiantes que, a partir de ese interés, participen en la actividad. Esto implica que quienes participan dejan de hacer otras actividades como las realizadas por aquellos que no se inscriben en la actividad, por ejemplo, dibujar, jugar, platicar con sus compañeros, etc.; es decir, se desconectan de una red posiblemente de interés personal, de recreación y se inscriben a la red del docente. Representa una sincronización de los intereses por ambas partes (docente-estudiante).

Los interesamientos, en este sentido, producen en consecuencia inscripciones de los actantes. El proceso de inscripción conlleva al ensamblaje de la red, es decir, la creación de vínculos e interacciones entre los actantes y por tanto, la expansión de la red al inscribir nuevos participantes en ella. Si bien la adscripción es la acción, éstas se encuentran sostenidas en lo que Latour (2008) llama dispositivos de adscripción. Latour (2013) sostiene que las inscripciones generan dispositivos de inscripción. Se trata de artefactos que permiten realizar inscripciones, son producto de disciplinas de otros campos. La pedagogía, por ejemplo, utiliza instrumentos que se generaron en el campo de la didáctica y la psicología, los cuales se transforman y adaptan para suscribirse a esa área. El actante que se une a la red pasa por un proceso de transformación posibilitado por su inscripción en la red. Estas transformaciones, a su vez, promueven la generación de nuevas inscripciones de manera

continua. En palabras de Latour (2001), las adscripciones son “todo tipo de transformaciones a través de las cuales una entidad se materializa en un signo, archivo, documento, etc. Siempre son móviles, combinables, aunque dejan intactos algunos tipos de relaciones” (p. 365).

Una vez que los actantes se inscriben a la red, ésta comienza a movilizarse a través de los recursos y los actantes mismos. Callon, Law y Rip (1986), proponen que la etapa más importante es la de movilización, ya que en ella se produce el cambio y puntos de pasaje obligatorio como nodos o conexiones densas, desde las cuales es posible visibilizar el funcionamiento y desarrollo de la red. En el caso del caso de Hermosarte, esto se ve claramente cuando se adscribe a otros programas como los de la Casa de la Cultura (institución pública de promoción de la cultura), cuyo vínculo amplía la red del mismo.

La etapa de movilización es un flujo de reensamble de un grupo de actantes involucrados en la red, la cual le da figura por medio de cuatro estadios: inscripción/expansión, estabilización, debilitamiento y contracción/desvanecimiento (Callon, Law y Rip, 1986; Latour, 2008). Cuando se crean nuevas relaciones o vínculos se generan procesos de inscripción y expansión, éstos a su vez pueden o no generar controversias; cuando son mínimas o de fácil solución provoca que la red se estabilice, si son difíciles, desequilibran la red provocando su debilitamiento e incluso su desvanecimiento.

Es por medio de la movilización de los actantes que se producen traducciones. La traducción para Latour (2001), representa un proceso que transporta transformaciones a través del desplazamiento de aquello que es mediado por los actantes, aunque ninguno de estos sea causa o consecuencia de las asociaciones; es un “desplazamiento, [que] deriva, invención o mediación: la creación de un lazo que no existía con anterioridad y que en cierta medida modifica a los dos iniciales” (p. 214). Dentro de la red, ello supondría la fuerza que impulsa a hacer o cambiar a los actantes mediante las interacciones con los otros actantes u otra red. Desde un sentido práctico son acontecimientos que surgen de la interacción entre actantes, los cuales producen modificaciones dentro de la red transformándola en



consecuencia. Casos similares suceden con las adscripciones, aunque la diferencia se encuentra en que producen enlaces de la red con otras redes externas. Tanto las traducciones como las adscripciones generan lazos que “se refieren al trabajo mediante el que los actores modifican, desplazan y trasladan sus distintos y contrapuestos intereses” (Latour, 2001, p, 370).

En síntesis, la Teoría del Actor-Red propone un análisis simétrico desde los “vehículos, movimientos, desplazamientos y sistemas de transporte” (Latour, 2008, p.154), por los cuales lo social existe, siempre y cuando se consideren a los actantes humanos y no humanos como transportes de transformaciones, en el entendido que “no hay información, solo transformación” (p.215). El interés se centra en el movimiento de los actantes.

La realidad es una construcción cultural. Desde esta premisa opera la teoría del actor-red de Bruno Latour, la cual se ensambla en este trabajo como herramienta para obtener conocimiento sobre las acciones de la educación a través de la música; explicando cómo un proceso formativo desde un programa educativo no formal estructura-desestructura-reestructura lo social desde sus prácticas cotidianas que la configuran en red.

Cabe señalar, además, que ya existen propuestas de articulación entre la teoría del actor-red y el campo de la investigación en educación. Aunque un tanto alejadas del objeto de estudio de este trabajo, diversos autores han ido sentando las bases y usos para el análisis de fenómenos educativos diversos. Por ejemplo, los trabajos de Fenwick y Edwards (2010) muestran la relevancia de considerar a lo no humano como actantes importantes dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y de cómo un suceso se transforma dependiendo de la red material-semiótica en el que ocurre. Por otra parte, los mismos autores en 2012 realizan una recopilación de este tipo de investigaciones en el libro “Research In Education Through Actor-Network Theory”, en el cual diversos autores describen seis experiencias que ejemplifican la forma de aplicar esta teoría en el análisis de fenómenos educativos y reiteran su utilidad en el campo desde el análisis del performance (ejecución) docente en el aula y la

adscripción de la tecnología, hasta el rastreo de reformas, políticas educativas y experiencias como la aplicación del examen PISA.

Se suman a esos trabajos las aportaciones de Arendt (2008), Candela, Naranjo, Riva, Moreno y Rey (2020), González y De Gunther (2020), McGregor (2004), Nespór (1997), Sorensen (2009), entre otros, quienes exploran las formas en que un entramado socio-técnico modifica a los participantes (humanos y no humanos) y al conocimiento que produce una red. Invitan a reflexionar sobre el lugar como espacialidad de lo material en los entornos escolares. Así mismo, proponen cambiar la visión humanista racionalizada por una práctica socio-material desde las configuraciones escolares de manera local/focalizada. Como indica Law (1992) cada red es única y constituye “más que una, pero menos que muchas” (p. 12).

## **2.2 Diálogos de encuentro: propuesta basada en la teoría del actor-red**

Como se comentó, la teoría del actor red se basa en reconocer la naturaleza performativa de las interacciones para descubrir cómo se configuran los proyectos sociales y cómo se institucionalizan en la práctica cotidiana. En este sentido, la teoría del actor-red permite el estudio de los programas en red, como el de Hermosiarte. Esta teoría posibilita analizar la configuración de la red a través de su composición y movimientos: actantes, controversias, traducciones, adscripciones, interesamientos (Law, 1999).

El esquema teórico propuesto (ver figura 1: esquema de operacionalización de redes desde del programa Hermosiarte como núcleo central, abajo), articula las diferentes categorías que sirven para estudiar la configuración de la red que sostiene al programa de Hermosiarte. Representa una propuesta teórico-metodológica que ejemplifica la forma de cartografiar la red del programa. En el capítulo IV se adiciona en él, además, el enfoque etnometodológico.

Cabe señalar que la creación de las redes no es exclusiva de la educación a través de la música, estas pueden surgir desde cualquier lugar, lo interesante aquí es que en su conjunto

conforman lo social. Se entretajan, se configuran y reconfiguran constantemente. En este sentido, el programa de Hermosiarte representa solo un pequeño punto de enlace dentro de ese vasto universo de redes, las cuales individualmente presentan sus propias particularidades y controversias.

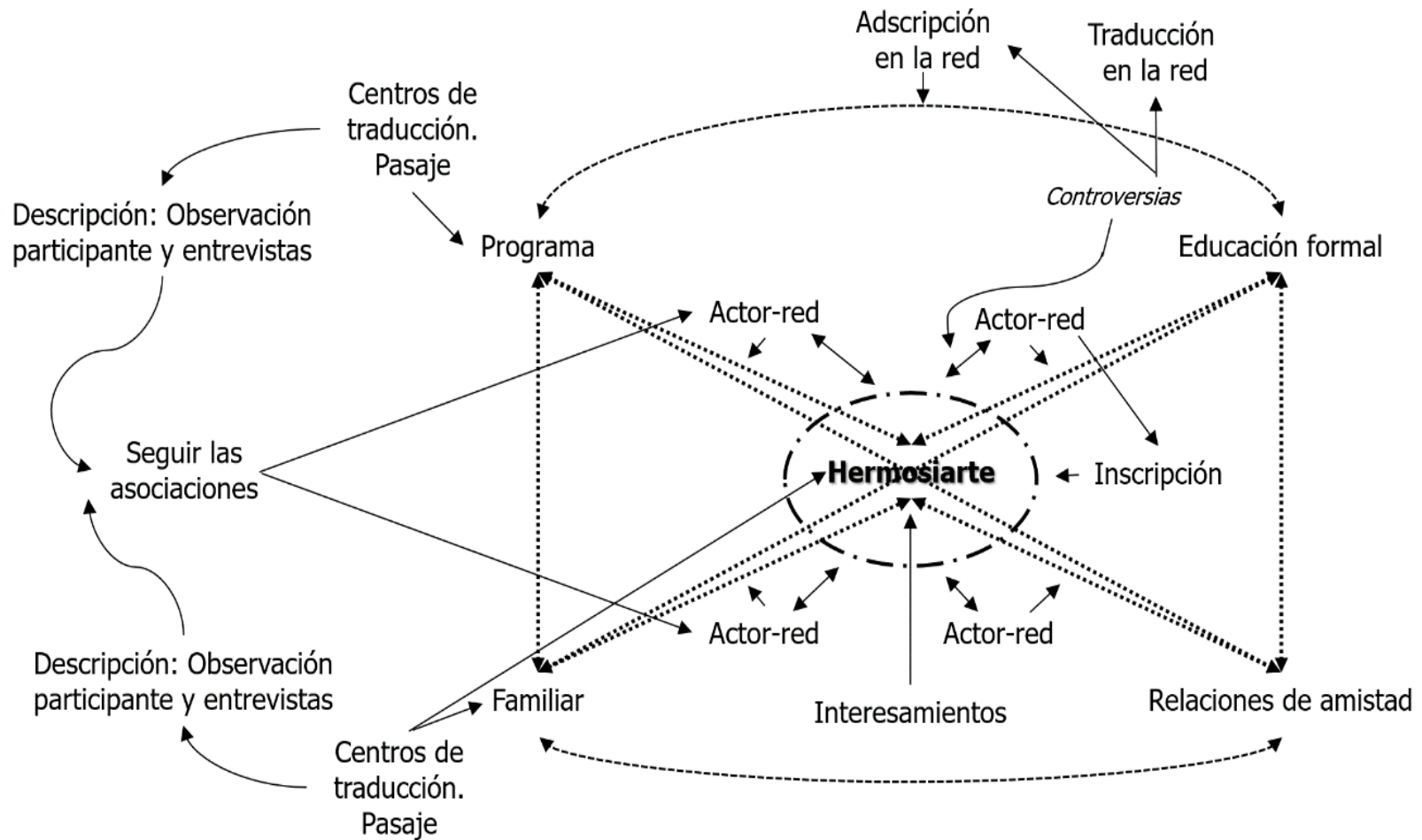
La red no existe por sí misma, sino por medio de los elementos asociados y los interesamientos que circulan en ella (Escudero, 2018). En este sentido, el esquema teórico en la figura 1 permite ver una acción social en movimiento a través del rastreo de las asociaciones que generan el ensamblaje de la red. Aunque no existe un punto de partida y la red se moviliza en distintas direcciones, se toma como núcleo central Hermosiarte por ser el punto de interés de este estudio. A partir de éste se analizan cómo se inscriben los actantes (humanos y no humanos) a la red, cuáles son las controversias, cuáles son los interesamientos, cuáles son las traducciones y adscripciones. En suma, lo que estabiliza o desestabiliza la red.

Cuando los actantes interactúan generan controversias. Las controversias resultan útiles a la red ya que fundan las traducciones y adscripciones que la movilizan, la inscriben/expanden, estabilizan, desestabilizan o desvanecen. Estos movimientos representan la propia configuración de la red y la transformación de las redes con las que se relaciona.

Dentro de las adscripciones se crea el vínculo que los estudiantes establecen con otras redes, siendo del interés de esta tesis los relacionados con la familia, la educación formal y las relaciones de amistad (véase en el apartado 1.3.). Cada uno de esos vínculos es un centro de traducción o pasaje, con movimientos y configuración propia. Cada red se constituye de forma distinta, aunque compartida en función de tales vínculos que establecen y median su movilización.

**Figura 1.**

Esquema de operacionalización de redes desde el programa Hermosiarte como núcleo central. Elaboración propia.



En el campo educativo es tan válido explicar la adquisición de conocimientos como una relación de causa-efecto, que pintar la torre Eiffel y decir que eso es París. En el primero de los casos se presenta un modelo causal de explicación, discreto, en el que se inoculan las variables; mientras que en el segundo caso, se trata de un modelo no causal, donde la pintura es un objeto no discreto que dispara múltiples asociaciones, susceptibles de construir lo social. De ahí que Escudero (2018), menciona que “si la investigación educativa admitiera que las asociaciones fundan lo social, y no al revés, entonces estaría en condición de abordar el proceso de aprendizaje como una red” (p. 156).

La teoría del actor-red ofrece una manera distinta de ver el fenómeno educativo como construcción social, ya que su interés se centra más en la configuración de la red que en la red configurada, es decir, asume que lo social no es un sustrato desde el cual partir para explicar el fenómeno, sino que lo social se funda al ensamblarse la red. De esta forma, en esta tesis se rastrean y analizan las asociaciones que configuran la red, en particular la de Hermosiarte. Según Escudero (2018), comprender las formas en que se configura la red significa comprender el funcionamiento de éstas, de tal suerte que ese conocimiento es útil para comprender cómo se configura lo social desde la lógica de esta teoría.

Lo anterior contribuye en cierta medida a los procesos de innovación en la investigación educativa, ya que, al aplicar la teoría del actor-red al estudio de la educación a través de la música se puede comprender cómo suceden los cambios educativos en el interior de un programa (Nespor, 2012), en este caso el de Hermosiarte.

## Capítulo 3

### Hacia la configuración de un programa de educación a través de la música

Durante el desarrollo de esta tesis se ha planteado como interés de estudio reconocer la red que sostiene a Hermosarte a través de las controversias, interesamientos, traducciones, actantes y el movimiento que genera por medio de sus procesos de inscripción/expansión, estabilización, debilitamiento y contracción/desvanecimiento. Se trata de un estudio complejo debido a que relaciona campos de conocimiento amplios y claramente diferenciados como la educación, las artes, la cultura y “lo social”. En consideración a lo expuesto en los capítulos I y II: el problema y el orientador teórico; en este capítulo se desarrolla la estrategia metodológica que permite abordar la complejidad de la educación a través de la música mediante un análisis cualitativo-etnometodológico. Este enfoque se adecua bien al objeto de estudio de esta tesis y ha sido productivo en otras investigaciones en el campo educativo. (Escudero, 2018; Fendwick y Edwards, 2010; 2012).

#### 3.1 Una perspectiva analítica desde el enfoque de la teoría del actor-red

Desde la teoría del actor red se hace frente a la exigua tradición teórica y metodológica de la educación a través de la música (Leroux y Bernadska, 2014; Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin, 2014). Si bien, esta teoría no cuenta con procedimientos asociados únicos para su desarrollo se nutre de principios metodológicos de otras áreas, tales como la antropología, la sociología y los estudios sobre ciencia tecnología y sociedad (CTS).

Los estudios basados en la teoría del actor-red retoman el enfoque cualitativo con el fin de describir las cualidades de los fenómenos estudiados (Álvarez-Gayou, 2003). Este enfoque, como lo indican Denzin y Lincoln (2005), busca comprender cómo acceder a la construcción de los significados y asociaciones que estructuran dinámicamente la realidad.

En este sentido, la teoría del actor-red intenta alejarse del método hipotético-deductivo desde el cual la mayoría de los estudios sobre la educación y la música presentan sus resultados (véase en: Alemán, Duryea, Guerra, McEwan, Muñoz, Stampini y Williamson, 2017; Cabanac, Perlovsky, Bonniot-Cabanac, y Cabanac, 2013; Mawang, Kigen y Mutweleli, 2018; Stampini y Williamson, 2017; Carabetta, Rincón, y Serrati, 2017, entre otros, ver apartado 1.3). De ahí que se centre en rastrear las asociaciones que surgen del vínculo entre elementos humanos y no humanos, y su ingreso y movimiento en red (Latour, 2008), las cuales se consolidan al avanzar en la investigación a través de sus ensamblajes (Escudero, 2018). Para alcanzar este fin, los estudios ligados a la teoría del actor red emplean, como recurso metodológico principalmente la etnometodología.

La etnometodología busca el conocimiento sobre la acción. Estudia las prácticas cotidianas de las personas. En este trabajo se retoman los cuatro elementos descritos por Garfinkel (2006), en su propuesta metódica adecuándolos a esta investigación: 1) la identificación de actantes o miembros cuyas racionalidades prácticas conforman un grupo (en este caso el de Hermosiarte); 2) las propiedades racionales que se narran, no solo desde lo que se dice, sino desde lo que se hace; 3) las narrativas<sup>11</sup> suscritas contextualmente, al considerar que las enunciaciones difieren según el contexto; 4) y, a partir de lo anterior se reflexiona en torno a las situaciones cotidianas del objeto de investigación. Esta metodología no tiene interés en generar explicaciones estructurales, sino describir sucesos, objetos, personas, eventos, que permiten reconocer cómo se construye la realidad.

En suma, desde el posicionamiento de Garfinkel (2006), se trata de describir a los actantes de Hermosiarte; de describir lo que dicen y hacen; de reconocer los contextos de enunciación y de reflexionar en torno al fenómeno en cuestión. La narrativa juega un doble papel, ya que por un lado se describen los sucesos, objetos, personas, eventos, etc., y por el otro, se utiliza como una herramienta para comprender lo que interviene el mundo al hacer que se hagan cosas, es decir, cómo se construye la realidad. John Austin (1955), denomina

---

<sup>11</sup> Las narrativas se refieren a discursos que expresan las experiencias de los actantes las cuales orientan y motivan su actuar (Danowski y Viveiros de Castro, 2019).

a este uso del lenguaje enunciaciones performativas según su obra “cómo hacer cosas con palabras”. Algunos ejemplos de estas pueden encontrarse en enunciados que empleen verbos como: ven, haz, lee, corre, pon, deja, etc., palabras que implican realizar una acción.

De ahí que, la información sea obtenida a través de la etnometodología poniendo especial atención en las narraciones en las que aparecen enunciados performativos o adversativos. Lo anterior con la finalidad de localizar a los actantes, las controversias, los interesamientos, las traducciones y las adscripciones que le dan figura a la red (ver figura 1, apartado 2.2). Si bien esto es así, se recupera además el señalamiento de Escudero (2018), quien plantea la necesidad de crear categorías mediante el razonamiento abductivo con el fin de fortalecer el análisis de las redes y proponer explicaciones conceptuales.

Conviene profundizar en la pertinencia de la noción de abducción propuesta por Escudero (2018), frente a otras formas de acceder al conocimiento como las nociones de inducción o deducción. Una parte de los estudios revisados en el apartado 1.3 sobre educación y música se basan principalmente en confirmar o rechazar hipótesis preestablecidas (lógicas deductivas); otros parten de los datos para la formulación de teorías (lógicas inductivas); ambos ofrecen información parcial para comprender la educación a través de la música. Como complemento a estas dos lógicas el razonamiento abductivo permite crear hipótesis desde los datos. Se trata de un proceso cognitivo que debe utilizar el investigador con el fin de sugerir que “algo podría ser así” (crear hipótesis). Representa una forma de plantear hipótesis de trabajo. A partir de este proceso se van creando durante el estudio diversas hipótesis, las cuales, a través del método inductivo se demuestra “que algo es así”, confirmándose o no en consecuencia. Dentro de este proceso se crean categorías analíticas siguiendo el enfoque de la lógica inferencial. El resultado de la abducción, como indica Escudero (2018), “es la explicación de un problema a partir de la reiterada creación de hipótesis que se comprueban en la red o que se desintegran para crear nuevas hipótesis” (p.157). En palabras de Latour, “la solución una vez más es aprender a nutrirse de incertidumbres, en vez de decidir por adelantado qué aspecto debe tener el mobiliario que



equipa al mundo” (Latour, 2008, p.168). Esto significa que la realidad no está dada con antelación sino que se va construyendo.

A continuación, se presentan las dimensiones retomadas de los ámbitos más cercanos de los estudiantes que entretejen la red; se retoman las categorías a partir de los útiles conceptuales de la teoría del actor-red y finalmente se definen de forma conceptual y práctica para su uso en este estudio (ver tabla 1).

El enfoque teórico TAR (Latour, 2008; 2013), junto al metodológico (etnometodológico) (Garfinkel, 2006), es considerado en este trabajo como propuesta innovadora en el análisis de la educación a través de la música, ya que permite responder a las preguntas de investigación: ¿cómo los programas no formales de educación a través de la música generan y traman interacciones en red vinculadas a la familia, la educación formal y de relaciones de amistad, de estudiantes?, ¿que transita y que producen tales redes? Y ¿Cuáles son las aportaciones que genera la comprensión de la red para la educación no formal? Lo anterior con el fin de comprender la construcción dinámica de la red que genera el programa de Hermosiarte.

**Tabla 1.**

Descripción de categorías. Nota: todas las categorías y su operacionalización aplican para cada una de las dimensiones.

Dimensiones	Categoría	Definición	Descripción de categoría	
Red Hermosiarte	Actantes	Sujetos u objetos que hacen hacer a otros. Generan acciones.	Determinado por nombres propios inscritos en enunciados performativos o vocativos (ejemplo: mamá, maestro, guitarra, partitura, etc.).	
	1.- Programa Hermosiarte	Controversias	Disputas, fricciones e incertidumbres entre los actantes heterogéneos las cuales desestabilizan la red.	
	2.-Familiar	Interesamientos	Intereses creados por la red que se ponen en consonancia con los de los actantes	Representado por valores de intercambio como objetos, propuestas, acciones, etc. (ejemplo: dinero, aprendizaje, etc.)
	3.-Escolar-formal	Traducciones	Acontecimientos que surgen de la interacción entre actantes, los cuales producen modificaciones dentro de la dimensión transformándola en consecuencia.	Fragmentos textuales de los acontecimientos que modifican la red dentro de cada dimensión.
4.- Relaciones de amistad	Adscripciones	Acontecimientos que surgen de la interacción entre actantes los cuales producen enlaces entre las dimensiones. Crean inter dimensiones.	Fragmentos textuales de los acontecimientos que modifican la red entre dimensiones.	

## **3.2 Bases del diseño**

Una vez esbozadas las formas en que la teoría del actor-red puede ser utilizada en el análisis de este trabajo, se describe a continuación los objetivos, el contexto del programa de estudio, la estrategia metodológica y la delimitación de la investigación.

### **3.2.1 Objetivos de la investigación**

El objetivo general de este estudio consiste en analizar la configuración de la red que genera el programa de educación a través de la música Hermosiarte desde los vínculos familiares, educativos formales y de relaciones de amistad, de estudiantes.

De este se desprenden tres objetivos específicos:

1. Reconocer a los actantes e interesamientos que se ensamblan para configurar la red de Hermosiarte desde los vínculos familiares, educativos formales y de las relaciones de amistad, de estudiantes.
2. Describir las principales controversias, traducciones y adscripciones que generan movimientos de inscripción, estabilización y desvanecimiento de vínculos en la red de Hermosiarte.
3. Cartografiar la red que configura el programa de educación a través de la música Hermosiarte.

### **3.2.2 Criterios de selección del programa de educación a través de la música**

Los criterios de selección se basaron búsqueda de programas educativos no formales relacionados con la educación a través de la música (Giráldez, 2003), la atención a poblaciones con escasos recursos económicos, sin fines de lucro y localizados en la ciudad de Hermosillo, Sonora como delimitación espacio-temporal del estudio y con duración temporal de al menos 5 años.

Una vez obtenida una lista de programas, se descartaron todos aquellos que no cumplieran con los criterios de la educación a través de la música, tales como los de educación artística de la casa de la cultura, las academias privadas de enseñanza de la música, los talleres libres de artes o programas de servicio social comunitario impartidos por la Universidad de Sonora, talleres de artes ofertados por centros religiosos, etc. Estos programas, si bien pueden cumplir con algunos criterios, no se adecuan a las concepciones de la educación a través de la música. Por otro lado, un caso particular fue el programa de Esperanza Azteca, el cual cumplía con los criterios de la educación a través de la música con excepción de su localización, ya que se encontraba en la ciudad de Guaymas, Sonora. Además, a partir de la reforma educativa del 2020 de la Nueva Escuela Mexicana, este programa se insertó como parte de la educación formal en las escuelas de tiempo completo.

El programa “Hermosiarte” destacó en la lista por cumplir con todos los criterios de la educación a través de la música y por su ubicación espacio-temporal. Además, es reconocido por su relevancia social a nivel internacional, nacional y local derivada de su trabajo colaborativo con la universidad de Madison, Wisconsin, dentro de su programa “*global story bridges*”, y por su trabajo con distintas instancias del gobierno estatal y local como la Secretaría de Cultura, la Secretaría de Salud y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias, entre otras. Asimismo, el director y fundador ha recibido distinciones como el premio Kybernus al valor ciudadano otorgado en México por el grupo Salinas en 2019.

El programa de Hermosiarte se encuentra en la ciudad de Hermosillo, Sonora, de ahí su nombre Hermosillo + Arte. Fundada desde el año 2012, sus actividades se centran en atención a la comunidad de “El Guayacán”, la cual está asentada en un antiguo relleno sanitario al norte de la ciudad. Está habitada por más de 120 familias de escasos recursos económicos. Han construido sus casas provisionalmente con materiales como cartón, lámina, trozos de madera, lonas y plásticos. Al ser una zona de asentamiento irregular y, además contaminada, existen riesgos para la salud e integridad física, que inhabilita al gobierno para prestar servicios básicos como luz, agua y drenaje, por lo cual, algunas de estas familias no

cuentan con ello; aun así, buscan legalizar los terrenos donde viven o bien que sean reubicados por el gobierno. Situación que sigue sin tener una solución desde el año 2007 cuando los primeros asentamientos en la zona comenzaron a darse, según señalan algunos de los vecinos (véase anexo 2).

Con respecto al programa, cabe aclarar que antes del inicio de este estudio no existían registros que permitieran la administración del programa: registro de asistencia, registro de inscripción o baja de estudiantes. Para fines de este estudio y como apoyo en la creación de registro, se realizó una encuesta a los estudiantes que asistían durante el ciclo escolar 2018-2019. Esto representó la primera actividad de intercambio entre el programa y la investigadora (véase anexo 1).

Como parte de los resultados obtenidos de dicha encuesta, se encontró que el programa de Hermosarte atiende a 100 estudiantes por año. El 83% vive en la invasión “El Guayacán” o sus inmediaciones. El 71% de los estudiantes son mujeres y el 29% hombres<sup>12</sup>, de entre 9 y 17 años de edad. A partir de los resultados del cuestionario de nivel económico AMAI 6x7<sup>13</sup> (ver anexo 3<sup>a</sup> y 3<sup>b</sup>: preguntas del índice de Nivel Económico de AMAI 2018), se encontró que el 10% de los estudiantes se catalogaron en el nivel “E” (menor calidad de vida y bienestar), el 36.3% en el nivel “D” (carecen de la mayoría de servicios y bienes satisfactorios), y el 17.5% en el nivel “D+” (con mínima infraestructura cubierta en el hogar), considerados como los niveles de menor calidad de vida relacionados con los escasos recursos económicos. El 85% de los estudiantes reportaron que sus padres no completaron su educación básica (de primaria a bachillerato o preparatoria).

---

<sup>12</sup> Hermosarte comenzó con la atención a niñas y posteriormente al obtener más instrumentos y tras el interés de los padres de familia se fueron integrando niños y adolescentes. De ahí que la población del programa se conforme por más mujeres que hombres.

<sup>13</sup> El Nivel Socioeconómica (NSE) de la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI) es una regla basada en un modelo estadístico que permite clasificar los hogares en 7 niveles de bienestar basada en un marco conceptual que agrupa seis dimensiones: capital humano, infraestructura práctica, conectividad y entretenimiento, infraestructura sanitaria, planeación y futuro e infraestructura básica y espacio (véase en: Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión [AMAI]. (2018). *Índice de Niveles Socioeconómicos. Regla 6x7*. Recuperado de: <https://nse.amai.org/nse/>

En cuanto al uso del tiempo libre el 57.5% reporta leer libros distintos a los de la escuela en casa, todos los estudiantes indicaron ver tv o jugar videojuegos diariamente: el 63.8% entre 1 y 2 horas diarias, el 20% entre 3 y 4 horas, y el 16.4% 5 horas o más. Como parte de las actividades culturales se les preguntó las veces que van al cine al año, el 35% indicó jamás haber ido, el 47.5% entre 1 y 4 veces al año, y el 17.5% más de 5 veces. En cuanto a su asistencia al teatro el 86.3% indicó no haber asistido nunca, lo mismo el 81.3% no conocen los museos y un 70% tampoco ha asistido nunca a ferias o exposiciones. Sin embargo, el 43.7% ha ido a ver actividades deportivas, y el 52.5% participa en alguna de ellas, destacando el fútbol. Es importante considerar que como lo ha señalado Custodio (2016), y Leyton y Muñoz (2016), la condición económica interviene en el alcance y participación cultural.

En lo referente a la música, el 71.3% de los estudiantes nunca ha tomado clases de música anteriormente, y el 28.8% reporta que sí ha asistido a escuelas de verano o en iglesias por períodos no mayores a un año. Sus motivaciones por aprender se centran en el gusto personal en un 61%, un 13% quiere dedicarse profesionalmente a la música, y el 7.5% asiste por razones diversas como hacer amigos, hacer algo distinto o porque alguien se lo pide o le obliga. Los instrumentos que tocan predominantemente son el violín 58% y la guitarra 25%, debido a que son los instrumentos con los que más cuenta Hermosiarte y la apertura de las clases se limita a estos.

Cabe señalar que el objetivo de Hermosiarte no es formar músicos, por lo que no es comparable con los conservatorios o escuelas formales de música, pero sí con los objetivos que propone la educación a través de la música, ya que, desde un sentido práctico busca vincular la experiencia musical con la formación humana, social y cultural. Sin embargo, esto no descarta la promoción de talentos y su posible vinculación con las instituciones profesionalizantes con las que Hermosiarte mantiene convenios.

### **3.2.3 Técnicas para la recolección de datos y su análisis**

En un primer momento se solicitó la autorización para realizar la investigación al director y fundador de Hermosarte de manera oral, para conocer su interés. Posteriormente, se le hizo llegar una carta formal en donde se describió el estudio, la temporalidad y el procedimiento (ver anexo 5. Solicitud para realizar el estudio). Una vez obtenida la autorización se inició la recolección de los datos en el campo.

#### **Recolección de datos**

Con el fin de recuperar los datos, se utilizaron dos técnicas en dos fases distintas de la investigación. La primera consistió en la observación participante con el fin de identificar a los actantes y sus interacciones desde las experiencias producidas en el programa analizado (Taylor y Bogdan, 1984; Latour, 2008), lo que permitió reconocer el discurso cotidiano que sucede en las asociaciones (lenguaje y acción) y lo que transita en ellas develando conocimientos sobre las acciones de los actantes (Latour, 2008). En esta primera fase se utilizó el diario de campo y grabaciones de voz y video que posteriormente fueron transcritas y analizadas (Goetz y Le Compte, 1988).

Al considerar los distintos espacios a observar dentro del programa se seleccionaron dos principales basados en la teoría del actor-red. El aula general donde todos los estudiantes interactúan como parte de la primera hora de clases en la cual se dan charlas de valores y bienestar. Y una de las siete aulas que componen al programa: el de violín avanzado o los espacios donde este grupo participa. Esto debido a que destaca por ser el más consolidado, ya que, a partir de este Hermosarte comenzó a configurarse en red.

La observación participante tuvo una duración de 18 meses e implicó que la investigadora asumiera el rol de lo que Freilich (1970) denominó “nativo marginal”, es decir, como alguien que está muy cerca del fenómeno, pero nunca llega a ser parte de este por completo, aun así, estuvo lo suficientemente cerca como para auto reconocerse como actante

en la red. La participación de la investigadora incluyó (aunque no se limitó), a la creación e implementación de formatos de registro de inscripción y seguimiento de asistencia de los estudiantes, elaboración de proyectos y diseño de material promocional o de clases, asistencia técnica a la docente de violín avanzado, colaboración en la organización de presentaciones de cámara, entre otros.

Aunque no existe una temporalidad exacta para permanecer en el campo y obtener los datos necesarios; y al considerarse que la red se configuran y reconfiguran continuamente (Latour, 2008), por lo que no existe un estado absoluto de estructuración (Garfinkel, 2006), el criterio se basó en la temporalidad del estudio doctoral para plantear esta tesis; en el acercamiento y aceptación de la realización del estudio por parte del programa analizado; y en la obtención de la información suficiente que permitiera reconocer los distintos movimientos de la red: inscripción/expansión, estabilización, debilitamiento y contracción/desvanecimiento (Callon, Law y Rip, 1986; Latour, 2008). En total se realizaron 130 observaciones, 92 de ellas registran las actividades realizadas en el seno del programa tales como clases, convivios, charlas de valores y bienestar; y 38 actividades realizadas en el exterior del programa, tales como conciertos de cámara y actividades recreativas.

Por otra parte, la segunda fase consistió en realizar entrevistas semiestructuradas a los estudiantes como participantes clave dentro del programa de Hermosarte, las cuales fueron grabadas y transcritas igualmente. Esta fase tiene el fin reconocer los interesamientos del programa que se ensamblan con los intereses de los estudiantes para su inscripción en la red, así como la forma en que se vinculan con los ámbitos más cercanos donde operan: familia, educación formal y relaciones de amistad.

Como parte de la investigación se consideraron ciertas características para la selección de los informantes, cuyas condiciones permitieron obtener la información requerida, en el presupuesto de que hay ciertas personas que resultan más adecuadas que otras a los fines del estudio (Benavides y Gómez, 2005). Desarrollando con ello una lista de criterios de selección:



1. Deben ser estudiantes activos que asistan regularmente al programa de educación a través de la música, y que cuenten con una trayectoria de al menos un año en este. Ello debido a que se requiere saber si las experiencias obtenidas han transformado el desenvolvimiento de los participantes, lo cual resulta de un proceso prolongado en el tiempo (Aguirre y Giráldez, 2009).
2. La edad mínima para ser considerado como participante del estudio debe ser entre 12 y 17 años. Este margen de edades corresponde a la etapa de la adolescencia según el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (2016), en la cual no solo se contemplan los procesos de maduración, sino de desarrollo de la identidad y desarrollo de capacidades relacionales (Organización Mundial de la Salud, 2018).
3. Participantes con escasos recursos económicos. Para ello, se utilizaron las fichas de inscripción, en las cuales se les aplicó el Índice de Nivel Económico (NSE AMAI, 2018), y formó una base de datos desde la cual se seleccionaron los que se adscribieron a las categorías “D” o “E” con menor nivel de bienestar (ver anexo 3<sup>b</sup>).
4. Al ser menores de edad, deben de contar con el permiso escrito para participar en este estudio por parte de sus padres o tutores, además de proporcionar su propio consentimiento (ver anexo 4. Carta de consentimiento informado).

Hermosarte cuenta con una población fluctuante de entre 50 y 100 estudiantes. Se detectó que el grupo más constante es el de violín avanzado, conformado por 12 estudiantes, quienes cumplen con las características dispuestas en los puntos anteriores. Además, representa el primer grupo de este programa, el cual tiene poco más de cuatro años, lo que demuestra su estabilidad en el tiempo.

Como parte de las entrevistas semiestructuradas se realizó un guion con el fin de recuperar información de los ámbitos familiares, escolares formales y de las relaciones de amistad. Las preguntas se diseñaron para ser una guía que promoviera la conversación fluida

con los estudiantes, en algunos casos no fue necesario utilizar todas las preguntas de cada. Sin embargo, se utilizaron todas las preguntas del guion para el caso de estudiantes cuyas respuestas fueran limitadas y necesitaran de mayor apoyo para desarrollar las ideas que se requerían en este estudio.

El guion de entrevista se divide en 6 partes: (1) datos generales de los estudiantes; (2) datos del programa de música, (3) datos familiares, (4) datos escolares, (5) datos sociales (relaciones de amistad) y (6) del contexto económico (ver anexo 6: guion de entrevista).

Sección 1: datos generales. En esta sección se preguntan datos referentes a edad, escolaridad, turno y grado escolar y sexo, así como nombre del entrevistador, fecha y hora de la entrevista. Tales datos fueron llenados a partir de la información del registro de inscripción antes realizados, por lo que no fue necesario preguntarlas.

Sección 2: datos del programa. En esta sección se pregunta sobre los intereses que motivaron al estudiante a ingresar al programa de Hermosiarte, sobre las actividades que realizaban antes de formar parte del programa y de su experiencia sobre las artes y la música en específico.

Sección 3: datos familiares. En este apartado se busca por una parte conocer la estructura y apoyo familiar, y por la otra, las asociaciones familiares con el programa analizado. Se presta atención en el antes y después del ingreso a Hermosiarte.

Sección 4: datos escolares. Se busca reconocer las asociaciones o beneficios de la participación en el programa que permean o han cambiado dentro de su educación formal.

Sección 5: datos sociales (relaciones de amistad). Se busca reconocer las asociaciones o relaciones de amistad que permean las interacciones entre los estudiantes y con el programa.

Sección 6: contexto económico. Al tratarse de estudiantes con escasos recursos económicos resulta necesario reconocer sus niveles de bienestar, de ahí que se utilice el índice de bienestar económico AMAI (2018), para efectos de su establecimiento.

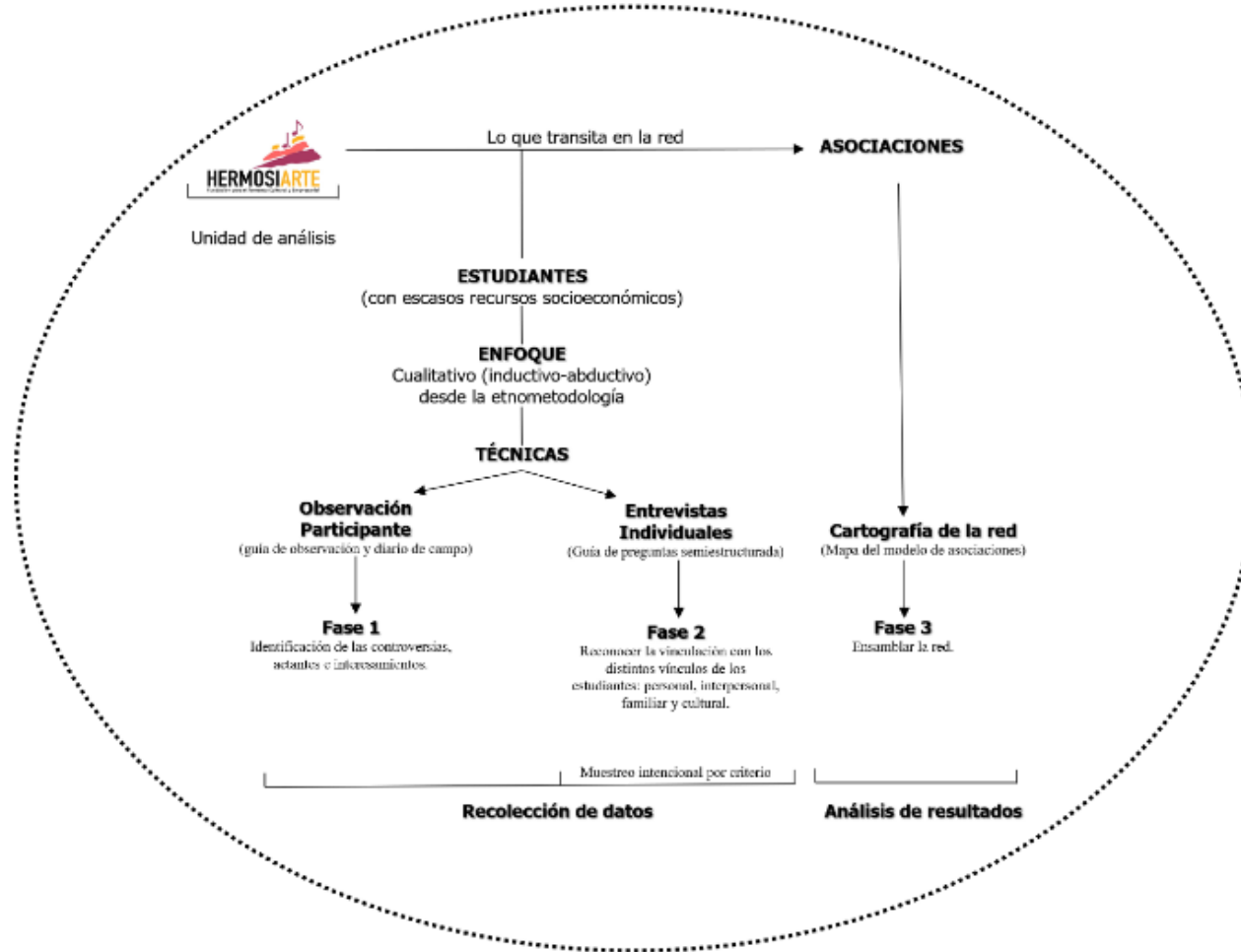
La duración estimada de las entrevistas fue de entre 30 a 60 minutos. Se realizaron 12 entrevistas, 2 por sesión, con la finalidad de tener tiempo de hacer anotaciones. Cabe aclarar que las actividades de Hermosiarte tienen una duración de 3 horas, lo que condicionó la realización de las mismas. Las entrevistas fueron realizadas durante el último mes de observación con dos finalidades: la primera, para no interrumpir la fase de observación general; y la segunda, para que los estudiantes reconocieran de forma natural a la investigadora y fuese más fácil establecer confianza y cercanía para la obtención de la información.

### **Proceso de análisis de resultados**

Una vez obtenidos todas las observaciones y entrevistas se pasó a su digitalización, ordenación cronológica y revisión del contenido. Los datos seleccionados se introdujeron en el software Atlas.Ti versión 9.0.23 para su codificación y análisis. La información se agrupó a partir del programa de Hermosiarte y de los ámbitos más cercanos de los estudiantes: familia, escuela formal y relaciones de amistad, en función de las categorías de la teoría del actor-red (ver tabla 1). A partir de la regularidad de los datos, se seleccionaron diferentes narrativas que muestran los principales actantes, interesamientos, controversias, así como las adscripciones y traducciones que generan movimientos que van configurando las diferentes redes del programa Hermosiarte (familia, escuela formal y relaciones de amistad). Posteriormente se articula en conjunto la cartografía de la red del mismo.

La teoría del actor red desde el esquema de relaciones propuesto (ver figura 2) representa una oportunidad no solo para responder a las interrogantes que guían este trabajo, sino para abonar conocimiento al campo de estudio educativo.

**Figura 2.**  
 Síntesis del procedimiento metodológico. Elaboración propia.



### 3.3 Criterios de validez y consistencia

Con el fin de cumplir con criterios de calidad en estudios cualitativos se consideraron para este trabajo los siguientes puntos basados en la credibilidad, transferibilidad, fiabilidad, consistencia y neutralidad (Guba y Lincoln, 1989; Sandín, 2010):

- Credibilidad como aspecto de valor de veracidad: tiene que ver con el contraste de las interpretaciones de los datos obtenidos y las del investigador, y la comprobación de los resultados entre los participantes.
- Transferibilidad como aspecto de aplicabilidad: relacionado con las características del estudio las cuales deben poder ser transferidas a contextos similares de estudio.
- Fiabilidad o aspectos de consistencia: como comprobación de los datos de un estudio los cuales deben poder ser replicables en el mismo contexto en el que se llevó a cabo.
- Neutralidad: vinculado con las interpretaciones de un investigador y su imparcialidad descriptiva ante los datos obtenidos. Aunque esto nunca se cumple totalmente.

En cuanto a la credibilidad como valor de veracidad y la transferibilidad como aspecto de aplicabilidad para otros trabajos, se detallan los ámbitos de estudio, métodos y procedimientos, haciendo explícitos los sesgos de la investigación y los factores que pudieran afectar los resultados intentando ser lo más claro, conciso y pertinente posibles. Además, mediante procesos de triangulación de datos se buscó sustentar el estudio al disminuir en lo posible los sesgos de la investigación (Álvarez-Gayou, 2003; Benavides y Gómez, 2005; Denzin, 1978). Para ello se recuperaron datos a través de la observación participante, notas de campo y entrevistas individuales, las cuales fueron contrastadas entre sí durante todo el proceso de investigación con el fin de validar la información y completar la faltante. Este proceso se reiteró en el uso del software Atlas.Ti. Cabe señalar que todos los datos fueron

transcritos y analizados en un mismo sistema y se brinda la descripción para su réplica paso a paso (Sandín, 2010).

En cuanto a la fiabilidad o consistencia, se realizaron contrastes de los datos cualitativos en distintos momentos de la investigación y se sometió a juicio de terceros expertos en seminarios académicos. Tales sesiones ayudaron a mejorar la consistencia de los análisis (Guba y Lincoln, 1989).

Finalmente, en cuanto a la confirmación como neutralidad del estudio diversos autores sostienen que, aunque el investigador intenta suspender su historia, conocimientos, creencias, valores, experiencias y prejuicios bajo una neutralidad axiológica, resulta inevitable su influencia. Ante esto ha de considerarse que la autora de este estudio no posee conocimientos de música y nunca estudió en un programa como el aquí analizado, su experiencia versa en el campo educativo y el estudio de programas para el bienestar de poblaciones en vulnerabilidad. Tal noviciado permite desprenderse de alguna manera del campo estudiado sin estar completamente ajeno.

### **3.4 Riesgos e implicaciones**

Entre los principales riesgos de asumir la teoría del actor-red como indica Larrión (2019), se encuentran: la cantidad ingente de tiempo y recursos necesarios para llevarlo a cabo, la posibilidad de cometer errores al describir los objetos desde su función como actantes no humanos en igualdad con los actantes humanos, pudiendo caer en un sinsentido. Sin embargo, aunque existan tales riesgos, también representa la oportunidad de superar los determinismos causales, de separarse de las justificaciones de “lo social” como sustrato para explicar la realidad y comenzar a comprender que lo social emerge en la configuración de la red. Representa la oportunidad de reconocer otra clase de métodos para configurar la educación a través de la música, de su inscripción/expansión, estabilización, debilitamiento y contracción/desvanecimiento.

### **3.5 Delimitaciones del estudio**

Los alcances de esta investigación se delimitan por las circunstancias que la suscriben. Se consideran algunos de los aspectos más importantes involucrados en este estudio:

1. *Cronológicos*: La investigación se enmarca dentro de los estudios de doctorado, dentro del programa de calidad PNPC de CONACYT, limitando el estudio a 3 años, por lo que se ha decidido realizar un estudio de corte transversal. Analizando el programa de Hermosiarte durante el ciclo escolar 2019-2020, aunque la inmersión en el campo comenzó desde el ciclo 2018-2019.
2. *Topológicos*: Se realiza dentro de un programa de educación a través de la música denominado “Hermosiarte” concebido desde la educación no formal, cuyas prácticas son llevadas a cabo y reconocidas socialmente en la ciudad de Hermosillo, Sonora como referente territorial. Además, atienden a estudiantes con escasos recursos económicos.
3. *De estudio*: Es cualitativo, por lo que no busca determinar relaciones causales ni generalizar los resultados obtenidos, pero sí comprender cómo los programas no formales de educación a través de la música generan y traman interacciones en red vinculadas a la familia, la educación formal y las relaciones de amistad, de estudiantes.

### **3.6 Consideraciones éticas**

Las consideraciones o valoraciones éticas resultan indispensables para la obtención de datos y la calidad metodológica del proceso (Galeano, 2004). Como parte de la recolección y tratamiento de los datos, así como de la relación con los participantes se planteó lo siguiente:

1. Consentimiento informado: el cual consistió en dar a conocer los objetivos, técnicas, tipo de información a recolectar, su uso y en general las formas en que se participa en la investigación. Se trata de una forma de garantizar el derecho a su abstención o involucramiento en el estudio. Al tratarse de una investigación cuyos participantes son menores de edad, la participación fue previamente autorizada por los padres/tutores a quienes se les hizo llegar una carta de consentimiento informado (véase anexo 4).
2. Se garantiza la confidencialidad y anonimato de los participantes utilizando códigos y seudónimos que impidan su identificación.
3. Se considera la flexibilidad en caso de necesitar modificar las estrategias de registro para la obtención de datos, adecuándose a las condiciones que demande la investigación durante su desarrollo. Actuando bajo las necesidades, competencias y obligaciones dispuestas por los participantes y el programa de Hermosiarte, respetando los límites impuestos en la relación investigador-investigación.
4. Al finalizar la investigación, se le dio a conocer al director del programa analizado un informe con los resultados del estudio como parte del retorno social, así como también a los participantes o padres de familia que así lo soliciten.
5. Se prevé siempre en la interacción con los participantes un trato respetuoso y el cuidado a la integridad y bienestar de los mismos, evitando presionarlos o coaccionarlos de forma alguna para que participen en el estudio.



## **Capítulo 4**

### **Configuración del programa Hermosiarte: performance de la red**

En los apartados anteriores se ha dado cuenta de cómo emerge la educación a través de la música en sus múltiples dimensiones sean política, educativa o social, así como de los propósitos que persigue. Se plantearon algunas problemáticas que enfrenta la relación educación-música en el campo de la investigación que ponen de manifiesto las dificultades para cimentar las bases de la EAM más allá del discurso. A partir de ello, se presentó el orientador teórico de este estudio desde la teoría del actor red y se expuso desde ahí, el marco de análisis.

Este capítulo presenta el análisis del programa de educación a través de la música de Hermosiarte. Se da cuenta de la configuración de la red de este programa por medio del rastreo y ensamblaje de las asociaciones entre los actantes. Ante tal complejidad, los resultados se organizan desde cada una de las redes (centros de traducción) relacionadas con el programa, la familia, la educación formal y las relaciones entre amigos, además de sus relaciones con otras redes, por ejemplo, la relación del programa con organismos diversos.

Cada una de ellas se organiza desde los dos criterios siguientes: 1) movimientos que generan inscripciones, desde los cuales se da cuenta de la participación de los actantes, interesamientos y traducciones principales y 2) movimientos que estabilizan/desestabilizan o desvanecen la red, los cuales se describen desde las principales controversias y sus traducciones derivadas. Finalmente, se sintetiza el ensamblaje de la red global que configura al programa de Hermosiarte desde sus múltiples adscripciones y se presenta una reflexión sobre el programa de Hermosiarte y sus implicaciones para la investigación educativa.

A continuación, se describen los movimientos que generan inscripción, estabilización/desestabilización y desvanecimiento en la red del programa. En tales aspectos se involucran tanto controversias como interesamientos. Se ejemplifican a partir de

narrativas<sup>14</sup> que expresan acciones obligadas, es decir, un actante debe realizar la acción, por ejemplo “pasar por ahí” para que se generen movimientos, por ej., como el interesamiento que genera el docente en una actividad para que el estudiante se inscriba en su red y mantenga su curso de acción. Esta idea es conocida como “puntos de pasaje obligado” (Hamilton, 2012), alude a las intersecciones que van configurando las redes, se trata de los aspectos más relevantes<sup>15</sup>.

#### **4.1 Centro de traducción: programa de educación a través de la música**

El programa de educación a través de la música de Hermosiarte representa el núcleo desde el cual parte esta investigación (aunque la red no contengan un centro ni periferia). Para su operación este programa debe inscribir estudiantes, establecer vínculos y obtener recursos humanos y financieros que le permitan su ejercicio. Estos elementos configurados en red generan procesos de inscripción, estabilización/desestabilización y desvanecimiento de la red derivados de controversias e interesamientos (Callon, 1986). En este sentido, el programa de Hermosiarte constituye un centro de traducción que reúne a múltiples actantes para configurar su red.

Para la presentación de resultados se siguió el orden preestablecido en el apartado 4.0 seccionándolos en movimientos que generan inscripciones y movimientos que estabilizan/desestabilizan o desvanecen la red. En cada uno de estos se describen los actantes, interesamientos, controversias, traducciones y adscripciones más destacadas como puntos de pasaje obligados.

---

<sup>15</sup> Las narrativas descartadas no son menos importantes, sino que requieren un análisis más prolongado en el tiempo para poder ver su resultado como movimiento en la red, las cuales no fueron posibles en tanto las delimitaciones temporales de este estudio.

#### ***4.1.1 Movimientos que generan inscripciones***

Callon (1986), propone que la configuración de la red, en un primer momento, implica que un actante principal defina los intereses de los demás actantes, es decir, creé interesamientos coherentes con el fin de que se inscriban y ensamblen en la red. En este sentido, uno de los actantes principales (quizás el principal) es el director y fundador de este programa Fabio Murillo. “Seguir” a este actante permite rastrear cómo una experiencia de educación a través de la música en su infancia se tradujo en un interesamiento que hizo posible la emergencia de Hermosiarte. Fabio, en su niñez en Colombia formó parte de un programa similar. Según sus palabras, sus experiencias en el mismo se tradujeron en cambios que marcaron su vida entre la decisión de pertenecer a un programa similar de EAM o unirse a la guerrilla junto a su hermano; también marcó su carrera profesional al seguir una licenciatura en música y mantuvo su interés en el campo de la educación a través de la música en comunidades con escasos recursos económicos siguiendo los intereses que constituían a aquel programa del cual fue parte.

Fabio sigue las ideas de Abreu (ver apartado 1.1), en la creación de “Hermosiarte”. Consiguió algunos violines al término de su participación en diversos proyectos con el Estado de Sonora. Cuando esos proyectos concluyeron, decide por cuenta propia continuar su labor de manera independiente y con sus propios recursos. Fue así que comenzó su labor para crear este programa en “El Guayacán”, una de las comunidades donde previamente había trabajado. Fue de casa en casa ofreciendo sus servicios de forma gratuita inscribiendo y organizando a un pequeño grupo para la enseñanza a través de la música. Su interés se centra en la ampliación de oportunidades y transformación de vidas de estudiantes con escasos recursos económicos, un objetivo similar al de “El Sistema” o “Esperanza Azteca”, pero ligado a proveer asistencia externa a partir de la creación de intereses en común con la comunidad en la que opera: instituciones de gobierno, instancias privadas, organizaciones no gubernamentales, etc.

De esta forma, el director de Hermosiarte establece procesos de negociación que ensamblan los intereses de otros actantes como condiciones de participación, desde intentar convencer a los padres de familia para que sus hijos se inscriban al programa, como convencer a instituciones privadas y de gobierno para que apoyen en el sostenimiento de la red a través de la aportación de recursos necesarios para su operación.

En la figura 3 se muestra el interesamiento general del programa de Hermosiarte a través de la descripción de su misión<sup>16</sup>: “rescatar con amor a niños, adolescentes y jóvenes en situaciones vulnerables y de calle, a través de la enseñanza de la música y de valores que transformen sus vidas y les proporcionen opciones dignas y de integración social”. Se describe en ella los puntos de pasaje obligado que constituyen la formación de Hermosiarte: 1) los principales intereses que los estudiantes reportaron como justificación de su ingreso a Hermosiarte; 2) las inscripciones de las principales instancias (centros de traducción) con el programa y su relación con 3) los recursos necesarios para que su misión pueda llevarse a cabo. Todas ellas se ensamblan configurando la red de Hermosiarte.<sup>6</sup>

Los resultados muestran que, entre los intereses más relevantes de los estudiantes en el programa se encuentran el uso del tiempo libre, pertenencia a un grupo y el interés por el aprendizaje musical. A continuación presentamos algunos resultados.

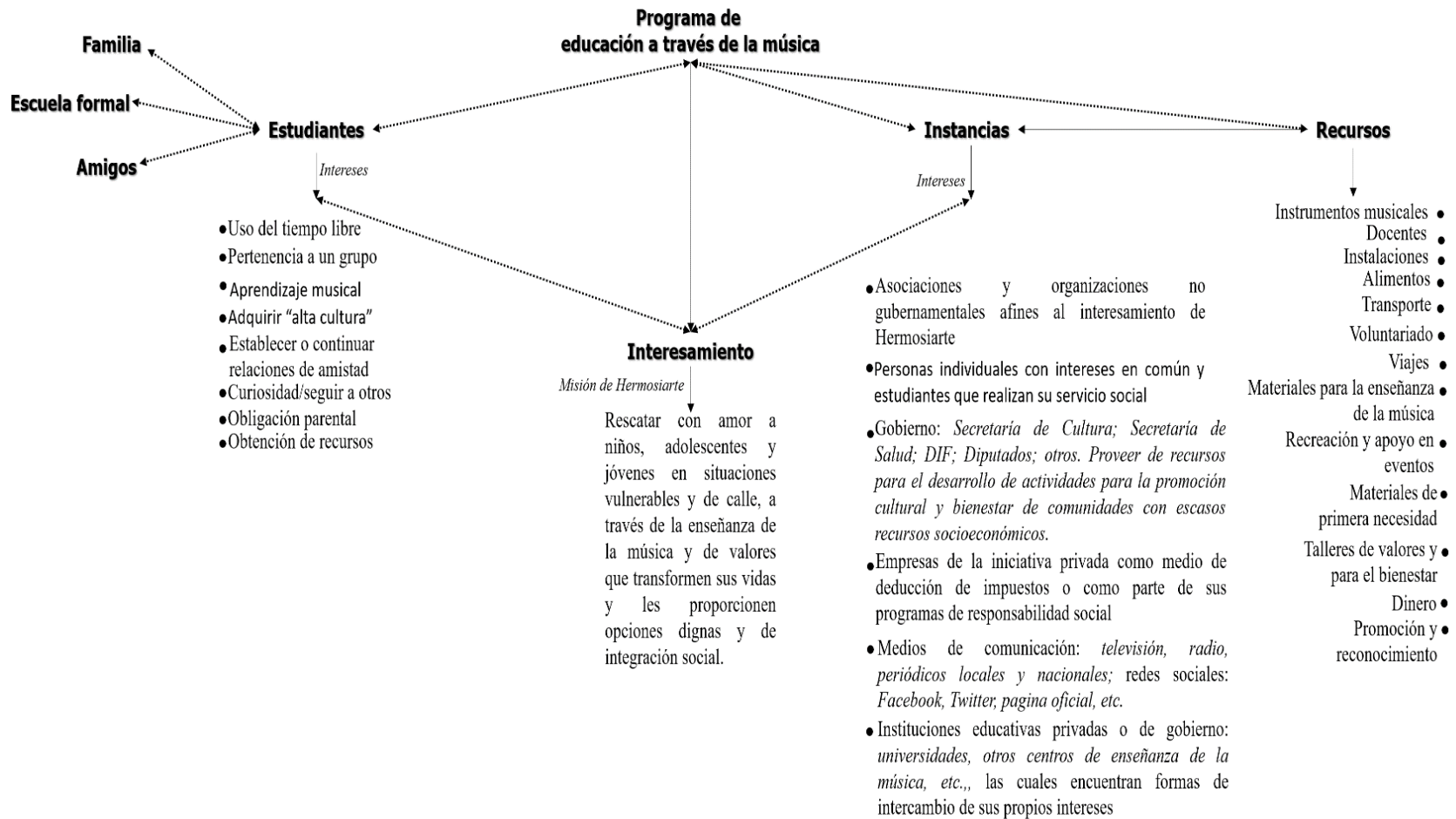
El uso del tiempo libre se traduce en al menos dos cambios: por un lado, dejar de jugar en la calle de su comunidad, lo que constituye un riesgo potencial según lo declaran los padres de familia; y por otro, evitar el aburrimiento en casa y hacer algo productivo. Esto lo expresan los estudiantes al señalar que:

---

<sup>16</sup> En los documentos de referencia de Hermosiarte la noción de misión es más cercana a la noción de objetivo. La misión se retomó de su página oficial [www.hermosiarte.org](http://www.hermosiarte.org)

**Figura 3**

Ensamblaje de inscripciones e intereses desde el programa de educación a través de la música. Elaboración propia.



Antes me la llevaba jugando en la calle con los chamacos, pero ahora ya no porque vengo aquí... Y tengo que ensayar violín cuando estoy en la casa, así que casi no tengo tiempo de salir (E09<sup>17</sup>). Ahora ya no estoy en la calle ni salgo (E11). Ya no ando de vaga en la calle y hago algo útil al aprender a tocar el violín, luego puedo vivir de eso (E06).

La pertenencia o elección a un grupo surgió del interés de los estudiantes por incorporarse a alguno de los subgrupos creados en el programa: el grupo de violín principiante y avanzado, el grupo de guitarra principiante y avanzado, el grupo de iniciación musical, el grupo de trompetas y el grupo de percusiones, entre otros:

Quería estar con las niñas de violín porque tocaban muy bonito y tenían a su maestra medio regañona pero sabía que podía aprender mucho con ella... así que ensayé mucho en mi casa, me aprendí la canción de estrellita el primer día y seguí con las otras (del libro Suzuki 1 para violín) y la maestra ya me vio y dijo que podía integrarme al grupo y estoy muy contenta (E11). Siempre me ha gustado estar así en equipos como deporte o porristas y aquí estamos juntos como la orquesta de cámara y si una toca mal se escucha mal todo así que tenemos que ser así equipo y estar unidas (E08).

Por otra parte, el aprendizaje musical es otro interés que surge como parte de las redes donde interactúan los estudiantes sea la familia, la escuela y los amigos. Por ejemplo, los estudiantes al tener padres, hermanos, primos, tíos, amigos que saben tocar algún instrumento musical o que pertenecen a un grupo o banda los acercan al interés del aprendizaje musical; o bien la familia, la escuela y los amigos los interesan en este aprendizaje al proponer la música como carrera profesional. En tales casos el interés nace desde otros centros de traducción:

---

<sup>17</sup> Los códigos que aparecen entre paréntesis y empiezan con la letra **E** son narraciones recuperadas de las entrevistas con los estudiantes; mientras que los códigos que empiezan con **N** son notas u observaciones recuperadas del campo de estudio.

Tengo unos tíos que son famosos tocan en un grupo que se llama “los temerarios” y me gustaría así ser como ellos (E09). Mi hermano tocaba música en la casa y mi hermana estaba en una preparatoria (educación media superior) donde le enseñaban música y pues siempre los oía y me gustó y quise seguir también (E01). Si no termino la escuela o si ocupo dinero puedo usar lo que aprendí y tocar el violín en eventos o grupos y ganar dinero...o seguirle en la universidad como carrera profesional (E04). Veía a unos niños en la escuela que tocaban una canción que yo quería aprender a tocar y pues les pregunté y ya me dijeron, no pues ve al hábitat y ya entré (E03).

Otros elementos que movilizan el interesamiento en la música surgen al “establecer o continuar relaciones de amistad”, en la “curiosidad o seguir a otros”, en la “obligación parental” y en la “obtención de recursos”, los cuales representan ejemplos de las adscripciones que conectan diversos centros de traducción como la familia, la escuela y las relaciones de amistad. Estos intereses resultan más productivos en las secciones 4.1.2 de las relaciones familiares y 4.1.4 en las relaciones de amistad en donde se ejemplifican con mayor profundidad.

Plantear la creación de un programa educativo para enseñar música a partir de la inscripción de los estudiantes por sí solos no resultan elementos suficientes para llevar a cabo el programa; hacen falta recursos, y, al ser un tipo de educación no formal, es decir no sostenida por recursos financieros públicos de manera directa, es necesario buscar vínculos que permitan su establecimiento. De esta forma, Fabio, como actante principal en la red, constantemente dedica parte de su tiempo en la búsqueda de fondos para mantener a Hermosiarte. Estos se han obtenido desde distintas fuentes como se muestra en la figura 3 arriba.

A continuación, se describen algunos proyectos o relaciones que han permitido tales enlaces externos, los cuales pueden o no continuar en la actualidad, ya que constantemente se inscriben y desarticulan en el movimiento mismo de la red, tal como sucede con los actantes.

Asociaciones y organizaciones no gubernamentales como algunas iglesias apoyan con materiales de primera necesidad para los estudiantes y sus familias a través de la donación de artículos que van desde ropa y alimentación hasta material para construcción y electrodomésticos; así mismo, otras organizaciones como la Fundación del Sagrado Corazón de Jesús de los niños necesitados de su misericordia I.A.P. brindan desayunos a los estudiantes los días de clase en Hermosiarte; la Fundación Bukis a la calle proporciona alimentos en algunos eventos de recreación como las actividades de cierre en verano; o la participación de un grupo de jóvenes de intercambio por el mundo, quienes asistieron como voluntarios para impartir charlas de valores y bienestar. Todas estas representan solo ejemplo de algunas instancias y de los recursos obtenidos.

Igualmente, se acercan al programa personas individuales (ver figura 3) con tiempo o recursos disponibles para apoyar las actividades del programa, así como estudiantes que desean realizar su servicio social como voluntarios. Un ejemplo es Doña Panchita, una de las líderes y más antiguas residentes del Guayacán, quien, aun con sus limitados recursos, ofrece su casa como punto de encuentro para el programa. Así mismo, se ha convertido en vocera de este programa al ensamblar su interés con el de Hermosiarte: ha inscrito a sus nietas como estudiantes del mismo. Otro ejemplo es una de las voluntarias que ha permanecido en el programa: la fotógrafa y encargada de los medios sociales. Ella, junto con su familia apoyan en las actividades de Hermosiarte. Otros voluntarios llegan de forma fugaz como quienes realizan su servicio social apoyando en el control de los grupos, a los docentes o asistiendo en la organización de sus eventos, etc. Otro grupo de voluntarios ofrecen sus servicios profesionales gratuitos y se encuentran usualmente relacionados con la música, como el caso de algunos de los docentes del programa o personas que se enteran del mismo y desean apoyar, como un joven de Estados Unidos quien se acercó al programa para compartir una metodología propia para la enseñanza de la música a partir de la actualización del método Suzuki.

Así mismo, el gobierno representa un conjunto de instancias desde las cuales se promueve la cultura y el bienestar, con énfasis en aquellas comunidades con escasos recursos



económicos. Dicho interés se ensambla con los del programa y, además, han sido las instancias que han proveído los recursos principales, por ejemplo: desde la Secretaría de Cultura se logró el préstamo de instrumentos musicales, el pago a docentes y recursos para replicar Hermosiarte en otras zonas (el Ejido la Victoria, a las afueras de la ciudad); la vinculación con la Casa de la Cultura donde se obtienen becas o exenciones de pago para los estudiantes<sup>18</sup>. A través de la Secretaría de Salud se obtuvo el préstamo de instalaciones, personal para el aseo, guardia de seguridad, paramédicos y ambulancia los días de impartición de clases, además de llevar el seguimiento de salud de los estudiantes. Así mismo, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias apoyó con choferes voluntarios y unidades para la transportación de los estudiantes y ocasionalmente con la donación de alimentos.

Empresas de la iniciativa privada participan mediante donaciones en especie o dinero. Principalmente, a través de los programas de responsabilidad social de sus empresas proveyendo instrumentos, alimentos, materiales para eventos, etc., o charlas de valores y para el bienestar con apoyo de sus empleados.

Los medios de comunicación tienen el interés de comunicar sucesos locales y nacionales. Para Hermosiarte, representan vínculos que permiten promocionar, visibilizar y hacer del conocimiento público su existencia, sus problemáticas, sus beneficios, sus eventos, etc. Por ejemplo, medios como Telex, ADN 40, Radio Sonora, Facebook, Twitter, la página oficial de Hermosiarte, entre otros, representan otras redes vinculadas al programa.

---

<sup>18</sup> En cuanto a la Casa de la Cultura, aunque esta y el programa comparten interesamientos comunes, la población objetivo de Hermosiarte no posee los recursos necesarios para asistir a ella, ya que deben pagar una cuota de inscripción, contar con su propio instrumento, libros, transporte y participar en los distintos eventos que realiza. Tras negociaciones con ella se ensamblaron los intereses y Hermosiarte proveyó a los estudiantes de tales recursos, mientras que la Casa de la Cultura apoyó con la cuota de inscripción. Aunque para Hermosiarte esto implicó movilizar las redes externas para obtenerlos, también se tradujo en que los estudiantes dominaran mejor sus instrumentos y pudieran ofrecer más eventos públicos, lo que representó para el programa su promoción y generación de interesamiento para que otros actantes y redes externas se inscribieran.

Finalmente, existen instituciones educativas formales y no formales como la Universidad de Sonora (UNISON), la Universidad Tecnológica de Hermosillo (ITH), la Universidad de Wisconsin Madison (WMU) y la Casa de la Cultura, en los que Fabio como actante principal, buscó generar intereses en común para establecer vínculos, aunque esto significara añadir otras características al programa.

En el caso de las universidades existe un interés común en utilizar a Hermosiarte como fuente de información para la realización de investigaciones doctorales, como fue el caso de ésta tesis con la UNISON y otra más con la WMU. En este último caso se trabajó una investigación denominada “*Global Story Bridges*”, la cual implicó para Hermosiarte la creación de dos sub agrupaciones paralelas “*Hermosiarte Kids*” y “*Hermosiarte Youth*”, las cuales como actividades adicionales operan fuera del horario e instalaciones del programa. En el de ITH por otra parte, se focalizó en proyectos de innovación (construcción de viviendas a través de impresión 3D) para apoyar a las familias de los estudiantes que asisten al programa.

En los párrafos anteriores se describe de manera muy puntual los principales intereses de los estudiantes para inscribirse al programa, es decir se adscriben, así como las principales instancias que proveen recursos para el funcionamiento del mismo. En suma, se trata de los actantes que se inscriben en la red de Hermosiarte e interactúan además en redes externas que operan en conjunto. Es el primer nivel o momento descriptivo en el que se han identificado los elementos que se inscriben en la red para generar interacciones (Escudero, 2018). Este proceso de inscripción modifica a los actantes como una consecuencia de la interacción, ya que adaptan sus propias redes para conectarse con otras. Inscribirse en el programa significa movilizar tiempo, actividades y relaciones en otras redes como cuando Fabio convenció a los padres de familia para que sus hijos participaran del programa.

Es conveniente señalar que las adscripciones tienen desfases temporales en sus procesos de inscripción, unos ocurren antes, otros después, e, incluso, algunos pueden desaparecer en el inter curso. Se trata de un proceso de inscripción que se va enlazando

conforme se van llevando a cabo los movimientos en la red desde las interacciones de sus actantes (Escudero, 2018). Por ejemplo, el programa empezó solo con el director de Hermosiarte y sus recursos, y en el camino se fueron integrando otros que permitieron estabilizar y hacer permanecer la red operativa.

#### ***4.1.2 Movimientos que estabilizan/desestabilizan o desvanecen la red***

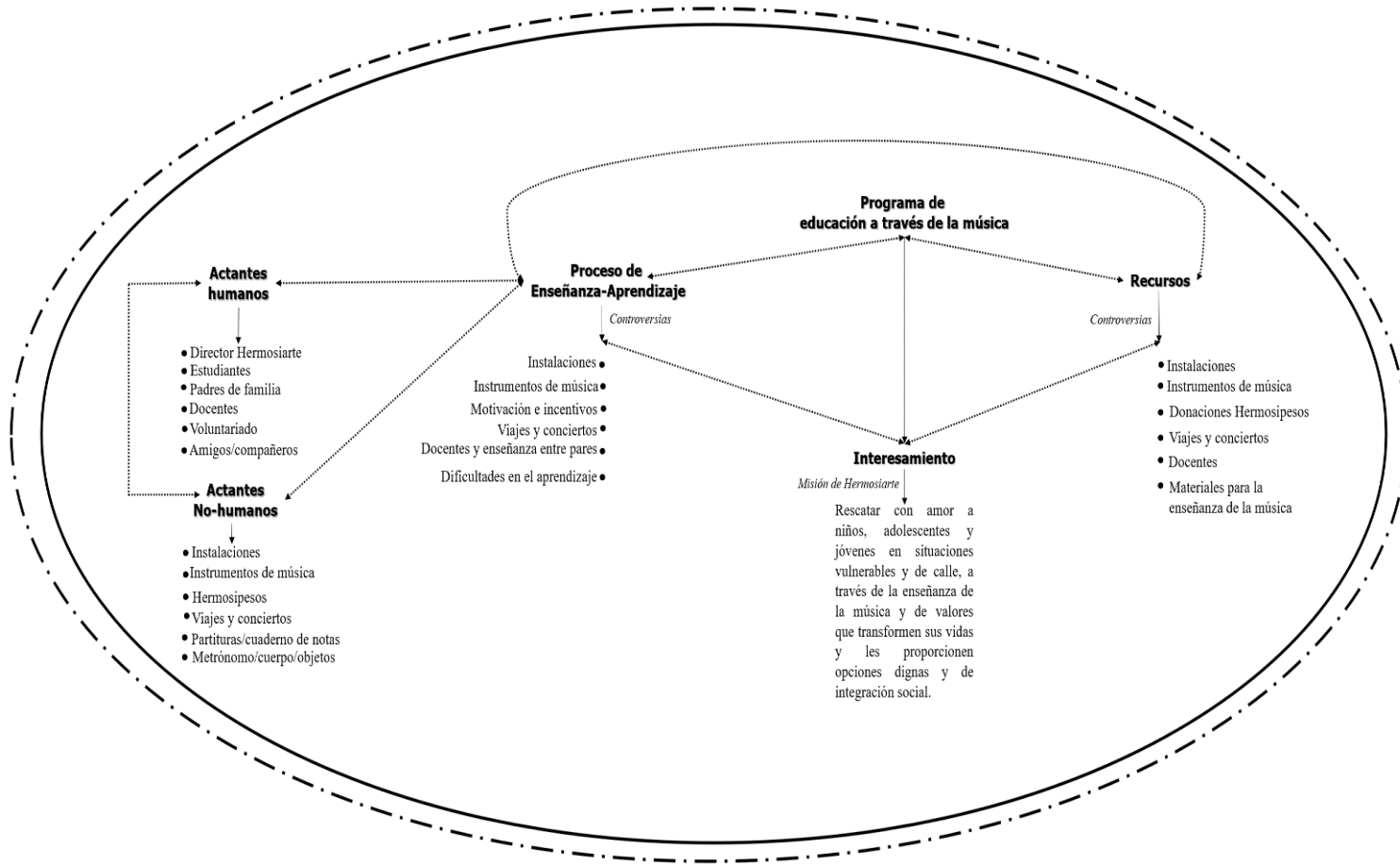
En el apartado anterior se describió la controversia general que da inicio a la red del programa de Hermosiarte. En esta sección, se describen los movimientos que estabilizan, desestabilizan o desvanecen la red, los cuales permiten observar su organización y movimientos. Estos se abordan desde las controversias, las cuales representan estados de la red. Estos estados producen tres resultados posibles: la estabilización, desestabilización o desvanecimiento de los vínculos que configuran la red (Latour, 2013).

En la figura 4 se presentan las principales controversias clasificadas en dos tipos: controversias relativas a la obtención de recursos humanos, materiales y financieros por un lado; mientras que, por el otro, controversias relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el dominio de un instrumento musical. En tales casos se trata de controversias que generan diferentes estados en la red. Así mismo, en tal figura se ponen en relación las interacciones de los actantes humanos con las interacciones de los no humanos, donde, estos últimos, en algunos casos, se conciben como recursos (actantes) para el sostenimiento de la red ya que provocan la acción de otros actantes (Latour, 2013).

A continuación se presentan los resultados más relevantes con respecto a las controversias relacionadas con la obtención de recursos humanos, materiales y financieros y, por el otro lado, con las relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Figura 4**

Movimientos en la red generadas desde las controversias en el programa de educación a través de la música. Elaboración propia<sup>19</sup>.



<sup>19</sup> De forma gráfica, la línea consecutiva que circunscribe la figura representa los procesos de estabilización; mientras que la línea punteada y los puntos entre esta representa la inscripción y desvanecimiento de la red al considerar las líneas como elementos que se inscriben para que la red siga operando, pero que, a la vez, llegan a desvincularse y generan los espacios vacíos y puntos de quiebre entre las mismas.

## **Configuración de los recursos humanos, materiales y financieros en red**

Uno de los recursos principales son las instalaciones. Para que el programa opere y sea visible para los otros es necesario un espacio reconocible por los actantes y por otras redes externas. En este sentido, Hermosiarte ha transitado por diversos lugares al no poseer uno propio. Las instalaciones se han ido inscribiendo a la red conforme el programa ha ido demostrando el alcance de sus metas y los beneficios para la comunidad. Ejemplo de estas inscripciones lo constituye el pasaje del programa iniciando en el tejabán de una iglesia y transitando después hacia el patio de una casa prestada por una familia en la comunidad del Guayacán. De un aula en un centro educativo cercano a la comunidad a un espacio en un edificio del gobierno municipal. Y, finalmente, al Centro de Capacitación de la Secretaria de Salud. En cada uno de estos espacios se generan controversias que desestabilizan la red del programa provocando su reconfiguración. Tal desestabilización surge al romperse el ensamblaje de los intereses en común, sea porque el tejaban o el patio no resulta suficiente para el cumplimiento de los objetivos del programa o por la finalización de los convenios establecidos con las instituciones. Si bien, implica la ruptura de vínculos, también la creación de nuevos con el objetivo de volver a estabilizar la red.

Las instalaciones igualmente representan una doble controversia que da origen tanto a espacios que hacen posible el aprendizaje como a la organización de los estudiantes.

Ahí ensayamos (patio de una casa en Guayacán), pero no era posible ensayar ahí porque había muchos ladridos de perros y no se escuchaba tanto (E03). [Otros señalan] Me dijo mi maestro que conocía a Hermosiarte y que estaba cerca de mi casa y que era mejor ir ahí para no estar tan noche en la iglesia ensayando, y pues fui y aquí estoy (E01). Pues yo, hubo un tiempo que yo me salí como un mes porque pues yo no sabía que Hermosiarte iba a seguir [ya que no contaba con instalaciones y había comenzado como clases de verano en patios itinerantes de la comunidad del Guayacán], entonces me salí, y ya pues creo que la maestra Karina consiguió unas becas, allá en Casa de la Cultura y ya pues fueron las niñas y cuando yo volví pues

me dijeron que yo también, como yo también sabía algo tocar, pues me dijeron que yo también podría ir allá (E06).

En las narraciones anteriores es posible apreciar la vinculación de los vecinos del Guayacán a la red de Hermosiarte, pero, al mismo tiempo, se deja ver la desestabilización generada al no contar con elementos básicos como un lugar apropiado para sus actividades. Parte de la enseñanza musical se basa en la escucha activa, y, con ruidos externos, esto genera una controversia. En la segunda parte del mismo ejemplo se visibiliza el desvanecimiento del vínculo entre la estudiante y el programa de Hermosiarte al no contar con un espacio físico al cual recurrir para seguir con las clases de música. En la búsqueda de soluciones, al menos provisionales se entreteje la red con la Casa de la Cultura, con el fin de no perder los interesamientos de los estudiantes ni sus avances en los aprendizajes ya obtenidos. Esto llevó a expandir la red a través de los nuevos vínculos con esa institución y que se estabilizaran las relaciones a través del mantenimiento de los interesamientos y vínculo con los estudiantes, al menos hasta tener un lugar más fijo. Así mismo, se observa cómo la cercanía o lejanía de las instalaciones cumple una función fundamental para la inscripción y permanencia de los estudiantes. y cómo, a partir del reconocimiento del programa por un agente externo, se integra a la red un nuevo estudiante, expandiéndose en consecuencia. Las instalaciones, por tanto, pueden provocar la estabilización, desestabilización o desvanecimiento de sus vínculos.

La temporalidad de apertura y cierre de las instalaciones disponibles generan controversias que inciden en los distintos estados de la red:

La Secretaría de Salud decidió el horario en que prestaría los servicios de las instalaciones a Hermosiarte, pasándolo de la tarde a la mañana. Esto significó que el 40% de los estudiantes dejaran de asistir, desvinculándolos con ello de la red. Esto se debió a que tenían otras actividades familiares, escolares, en el desayuno de la comunidad, u otras... Lo mismo sucedió cuando una de las estudiantes de violín

avanzado quedo en el turno vespertino de su escuela formal lo que se tradujo en faltar a ensayos y eventos (N108).

Por otra parte, las instalaciones como actantes hacen que los estudiantes se organicen al destinar lugares para ensayar, convivir, descansar; los pasillos se convierten en estudios individuales para las estudiantes de violín avanzado donde comparten sus conocimientos y experiencias con sus pares, el patio se transforma en un aula para el grupo de trompetas, y la sala de espera en un punto de encuentro entre clases, un lugar para la convivencia. Para Law (2016), representan espacios ordenadores. Reconocer las dinámicas que se generan desde estos espacios ayuda a conceptualizar cómo sucede el aprendizaje desde la materialidad de la educación. En palabras de Fenwick y Edwards (2010), todas las instalaciones, sujetos, objetos y conocimiento son efectos relacionados, sin uno no se transforma el/lo otro. Las siguientes narraciones (abajo) muestran las interacciones que se ponen en movimiento desde distintos espacios:

La maestra nos manda para afuera del salón cuando nos atiende individualmente, así nada más entra la que va con la maestra, pero entonces usamos ese tiempo y nos vamos a los pasillos a practicar lo que nos dice la maestra que nos falta mejorar...y ahí ya pues a veces les enseñamos a las de violín principiante que nos quedan viendo o con nuestras compañeras nomas ensayamos juntas, pero cada quien en su parte (E04). Quería aprender violín, pero no tenía violín en casa así que cuando el salón se quedaba vacío aprovechaba y me encerraba para practicar ahí (E07). En la sala de espera después o entre clases los estudiantes se sientan con sus compañeros a platicar; algunos juegan con sus celulares y se los prestan entre sí a los que no tienen, usando el WI-FI gratis de las instalaciones; otros se acercan a sus compañeros para preguntarles sobre dudas de sus clases; y algunos otros comienzan a platicar para entablar amistades, incluso con estudiantes que son de otros grupos o edades (N08).

En las narrativas anteriores se visibilizan distintas controversias que se ensamblan como acción coordinada con las instalaciones. En el primer caso, el proceso de enseñanza-

aprendizaje para el dominio de un instrumento se divide en al menos dos momentos: uno de práctica individual 1 a 1 con la docente, y el ensamble con sus compañeros como práctica orquestal. En el primer momento se requieren más espacios que alberguen a los estudiantes mientras es su turno. Al encontrarse en instalaciones no adecuadas a este propósito los espacios disponibles van ordenando a los estudiantes según la actividad que realicen. Los pasillos representan un espacio de tránsito de los estudiantes entre un aula y otra, pero son lo suficientemente espaciosos como para practicar el violín, además se encuentra justo enfrente del aula, de forma que, si la docente requiere de las estudiantes ellas estarán cerca. Cuando ensayan en los pasillos, tras el transitar de otros estudiantes, generan interesamientos al observarlos tocar el violín, o bien, los estudiantes de violín principiante se les acercan para pedirles les enseñen, lo que genera la articulación de interesamientos y la estabilización de la red.

En la segunda narración, se dejan ver dos controversias: la falta de instrumento limita la práctica musical y por ende del aprendizaje; y por otro lado, un espacio silencioso invita a la práctica del mismo y fomenta el aprendizaje. En la tercera narración se da cuenta de un espacio articulador de múltiples ensamblajes; el aprendizaje del instrumento musical, el juego, la convivencia y creación de lazos de amistad entre compañeros, el uso de tecnología de la cual carecen en casa, el compartir de conocimientos y objetos, el WI-FI como centro de interesamiento y parte de las instalaciones, son algunos ejemplos de las asociaciones que genera la sala de espera. Las instalaciones como actantes abren el diálogo y permiten la asociación entre estudiantes.

Los instrumentos representan el objeto de estudio, pero, a la vez, de interesamiento. Son una herramienta y un actante, un elemento de ensamblajes incesantes, como lo expresa Latour (2013). Las siguientes narraciones manifiestan su complejidad y la trama de controversias que producen traducciones y adscripciones:

El caso de los instrumentos musicales producen distintas controversias; la limitación de los instrumentos disponibles para atender a todos los estudiantes y la falta de espacios



adecuados para su conservación y resguardo. En el primero de los casos se trata de una traducción cuando los estudiantes no logran tener un instrumento en clase provoca su desinteresamiento y poco a poco su desvinculación de la red, lo que a su vez limita su expansión. Sin embargo, el no contar con un instrumento genera otro tipo de vínculos entre los estudiantes, quienes se juntan en pequeños grupos y comparten el instrumento, sus conocimientos y experiencias en un ambiente que establece su convivencia.

En el segundo de los casos se trata de una adscripción relacionada con las instalaciones, cuando el programa se vincula a otras redes para resguardar los instrumentos musicales. Por ejemplo, los instrumentos deben trasladarse cada sesión de clases al Centro de Capacitación de la Secretaría de Salud, ya que tales instalaciones se utilizan para otros fines durante la semana. Ello provoca que los instrumentos se dañen en el traslado o en el mismo sitio, lo que se traduce en que menos estudiantes puedan tener acceso a uno y con ello se produzca el debilitamiento de la red. Además, requiere de la movilización del automóvil del director del programa y de voluntarios para su traslado.

El interesamiento del aprendizaje musical surge de la interacción entre actantes, sean los medios de comunicación, el propio director o los maestro del programa e incluso los instrumentos:

Me llamaba mucho la atención, porque veía de repente en Telemax (canal de TV público), cuando estaban las orquestas, veía los violines, moviéndose a la vez, veía los chelos, los contrabajos, todo eso y me llamaba mucho la atención, y se me hacía muy bonito, como un simple objeto podía hacer música tan bonita (E05). Pues antes veía violines, pero nunca me llamó la atención tocar uno, pero el día que Fabio me dijo pensé ¿Por qué no intentar? Y ya pasó el tiempo y sigo en violín. Nunca había llevado clases de ningún instrumento antes. Si me gustaban las artes porque me gustaba ver orquestas o cuando hacen danzas pero nunca me imaginé estar, o ser parte de todo eso (E06). Desde el primer día los estudiantes de nuevo ingreso pueden tocar una melodía a cuerdas sueltas (arpeggiar/digitar), lo que parece emocionarlos tras

obtener tal logro en unas pocas horas, ello les incentiva a seguir aprendiendo y se inscriben en la red (N54).

En la cita anterior se muestran diferentes formas del interesamiento en la música. En el primero, los medios de comunicación interesan al espectador presentando al violín y otros instrumentos, los cuales en conjunto generan el interés de los estudiantes. Estas configuraciones suceden con anterioridad a la red de Hermosiarte, pero encuentran su ensamble en ella. En la segunda narración, no hay un interés a priori, sino que se generó por medio del director del programa, lo mismo ocurre en la tercera narración; cuando los estudiantes pueden ver su potencial tangiblemente en la práctica desde el inicio, ello genera y mantiene su interés en el objeto de estudio y genera su autoconfianza. Lo anterior se relaciona directamente con lo señalado por Nespor (2012), quien indica que los programas educativos deben de tener prácticas continuas en el tiempo para que se establezcan asociaciones.

Los instrumentos de música toman el rol como actantes a través de sus propiedades acústicas como cuerpos sonoros que guían y marcan el hacer de los estudiantes durante los ensayos y clases. A través del sonido del piano por ejemplo, se indica cuando deben comenzar, cuando parar, cuando se han equivocado, la velocidad en la que deben tocar, la entrada y salida de su participación en la melodía, etc. Esto se logra como producto del proceso de enseñanza en el cual se adquieren habilidades como la atención focalizada y la escucha activa, o como la docente refiere, a la habilidad de “prestar oído”. Es decir, el instrumento no es siempre un actante, se transforma a la par del avance de los estudiantes como traducciones que ocurren en la movilización de la red. Su rol se modifica constantemente según la situación en la que se le adscribe. Se trata de vehículos, movimientos, desplazamientos y sistemas de transporte (Latour, 2008).

Otro de los elementos no humanos que juegan un rol importante como recurso y actante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje son los “Hermosipesos”, de forma similar a la economía de fichas utilizada en procesos educativos. Los Hermosipesos

representan dinero de Hermosiarte, este, según los propios estudiantes se gana “con buenas acciones” (E03; E06). Representa una forma de utilizar las donaciones sin que los estudiantes sientan o crean que las merecen solo por su condición económica, “hay que ganarlos”, señala el director del programa. Los Hermosipesos como actantes movilizan a los estudiantes hacia una conducta cordial y respetuosa con sus compañeros, ayudar y enseñar a sus pares, hacer sus tareas, tener buenas notas en su educación formal, participar en clase, ayudar a mantener la limpieza en las aulas, aprender a tocar una melodía, tocar en eventos, entre otras. Estos son intercambiables por alimentos, ropa, útiles escolares, juguetes, paseos recreativos, etc., que el programa recibe como donaciones de redes externas:

- 1) La universidad de Sonora donó algunos útiles escolares como mochilas y cuadernos que quedaron de un evento, por lo que se realizó un bazar, pero 13 estudiantes no sabían así que no llevaron sus Hermosipesos o eran de nuevo ingreso y no tenían, por lo que pidieron prestado a sus compañeros, aun cuando no los conocían. 7 de los estudiantes regalaron los Hermosipesos a sus compañeros sin pedir que se los regresan, 4 de ellos compraron lo que sus compañeros deseaban, pidiéndoles regresar en el próximo bazar los Hermosipesos; y otros 2 estudiantes pidieron su “dinero” para el siguiente domingo (N 328).
- 2) Por ejemplo, si te aprendes una canción te dan 100 Hermosipesos...pero igual te duele porque es tu dinero, y para los viajes también, si quieres ir con tu esfuerzo para ganar esos Hermosipesos lo tienes que pagar, y no son nada baratos, ya Fabio (director del programa) quiere 3500 Hermosipesos por el viaje a Econatura. Significa mucho esfuerzo para aprenderte las canciones de memoria (E07).
- 3) Ya no me importa mucho los Hermosipesos porque ya no los da casi. Aparte de que nosotras las que estamos en la casa de la cultura nos deberían de dar dinero siempre, porque siempre aprendemos cosas nuevas, canciones nuevas y así, pues, por eso podemos ir porque, aunque no nos paguen, siempre estamos trabajando. Ya no me importa tanto, antes si me importaba mucho, pero ya no, porque, si me gusta el dinero y todo, pero como que ya con el esfuerzo que ponemos en la casa de la cultura, ya casi no nos da (E07).

En la primera narración se muestra la adscripción de la Universidad de Sonora con el programa y, además, la generación de interesamientos que movilizan a los estudiantes y mantienen el ensamblaje de la red. En el segundo, se da cuenta del esfuerzo en el aprendizaje de las melodías como una traducción movilizadora por los Hermosipesos como actantes y, a la vez, se deja ver el valor otorgado a tal esfuerzo. Caso contrario sucede en el tercer ejemplo. Los Hermosipesos como actantes que estabilizan la red se desvinculan con los estudiantes que llevan más tiempo en el programa, dejando de operar en ellos. Esto implica que los Hermosipesos solo funcionan como un actante e interesamiento inicial, y que, cuando estos dejan de operar debe haber un reemplazo que mantiene estabilizada la red.

Otro mecanismo que suple a los Hermosipesos para mantener los interesamientos en una etapa posterior fue la adscripción a otras redes. Tales como la de la Casa de la Cultura o la del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Estado de Sonora. Estas redes generan eventos que tienden a estabilizar la red de Hermosiarte, sea como viajes a diferentes lugares del Estado de Sonora (Onavas o Álamos en Sonora). Estos viajes implican la movilización de otras redes a través de la donación de recursos y la participación de otros actantes como el museo, la iglesia, la comunidad de residentes americanos o de los residentes del lugar. También implican la adscripción con otras redes familiares, escolares y de relaciones de amistad, las cuales estabilizan y mantienen unida la red del programa.

Otro tipo de recursos son los discursivos, los cuales ponen en evidencia la agencia de diversos actantes (amigos, maestros, padres de familia, etc.) quienes fortalecen los procesos educativos musicales (Sorensen, 2009). En este caso, representan otra forma de suplir los interesamientos iniciales enunciados más arriba. Se trata de las palabras o gestos de motivación que obtienen los estudiantes como producto de su esfuerzo en el aprendizaje y dominio de su instrumento. Por ejemplo, los discursos que los estudiantes obtienen por parte de los docentes en el programa, de sus profesores de la educación formal, de sus amigos, de su familia o del público en general. En cualquiera de los casos se genera una serie de adscripciones y traducciones que se producen cuando los estudiantes demuestren sus

aprendizajes en clase, con sus amigos, en conciertos o eventos, en videos colocados en las redes sociales, etc.:

Siempre me siento emocionada por que están mis amigas, me gusta mucho dar conciertos porque siento mucha emoción al ver que las personas van a vernos y ver qué es lo que hacemos, me motiva que mi mamá siempre este en todos los conciertos y me gusta verla ahí aplaudiendo por mí y por todas y pues así (E02). Yo pensaba al principio me gustaba mucho y no se me hacía difícil porque nomas iba, agarraba el instrumento, practicaba un ratito y lo dejaba, ahora duró dos o tres horas y me siento cansada, pero me gusta porque sé que en esas tres horas no fueron “de oquis” (en vano), en esas tres horas voy a aprender algo. En mi casa practico y los vecinos se quedan como de que oh que bonito toco, y las personas quieren que toque en navidad o así en sus casas...he tocado en la casa de mi hermana y esa vez me gustó mucho. Me dijeron que tocaba muy bonito, que le echaba muchas ganas que ellos sabían que yo podía (E03).

Otros de los actantes en la red son los docentes, sin ellos no podría ser sostenido el programa de educación a través de la música. Esto genera una controversia ya que el programa, al no contar con recursos financieros no puede establecer relaciones laborales estables, por tanto, los docentes suelen ser voluntarios con alguna carrera o conocimientos en la música. Sus asociaciones con la red limitan la expansión y estabilización del programa:

El director de Hermosarte trabaja con maestros voluntarios, y, en ocasiones, cuando cuenta con recursos de algún proyecto o donación él menciona que les ofrece “una ofrenda de amor” como pago representativo por su apoyo. Sin embargo, cuando no se les brinda ese apoyo, algunos deciden retirarse como fue el caso del maestro de Batería (N25).

### *Configuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje en red*

Una de las formas en que el programa ha afrontado esta controversia es a través de los estudiantes como “docentes entre pares”. Los estudiantes de los niveles avanzados enseñan a los estudiantes de violín principiante quienes no tienen un maestro:

Esta situación llevó a que un grupo de 4 niñas de violín principiante a armar su propio salón de clases con sillas y un tripié que utilizaron para detener su cuaderno de notas musicales, en una suerte de improvisación de partituras con dibujos de las cuerdas del violín las cuales indican las notas y posición de los dedos al tocar. Entre ellas mismas se ayudaron a leer las notas, a acomodar adecuadamente el violín en los hombros y presionar las cuerdas correctamente; parecía que ninguna sabía con certeza cómo hacerlo, pero lo que creían saber lo compartían. No había alguien que dirigiera o se impusiera ante las demás, simplemente cada una iba ayudando cuando veía que otra tenía dificultad (N 347). La enseñanza con las estudiantes de violín avanzado es una práctica autorregulada aun cuando nadie les observa. El aprendizaje es por imitación y se reproducen prácticas similares a las empleadas por la docente de violín avanzado, como el enfoque en la postura, escuchar las notas, la colocación de los dedos, etc., pero en un ambiente más flexible entre pares. “Estás aquí ahora jugamos”, “viniste a aprender para que luego estés con nosotras (formar parte de violín avanzado)”, “tú puedes hacerlo, pero escucha más”, son solo algunas frases utilizadas por las estudiantes de violín avanzado cuando enseñan a sus pares. Las estudiantes de violín principiante no saben solfeo así que las avanzadas cantan las notas para que las aprendan (como ellas a su vez lo aprendieron de sus maestros en la casa de la cultura) (N382).

En las narraciones anteriores se muestra la forma en que los estudiantes (aún sin instrucción y ante las carencias), crean sus propios centros de aprendizaje, como aulas improvisadas en espacios compartidos como resultado del interesamiento en la música. Las estudiantes de violín avanzado conscientes de los distintos intereses de los estudiantes de

violín principiante proponen su ensamblaje de interesamientos que sientan el equilibrio entre aprender y jugar y la estabilidad de la red. Finalmente, se ejemplifica cómo reproducen y traducen los conocimientos adquiridos para que sus pares puedan adquirirlos, en un proceso de transformación mutua (Nespor, 2012). Por otra parte:

Casi no me gusta enseñar, está padre enseñar porque comparto mis conocimientos, pero a mi parecer no soy buena maestra y por eso no me gusta cuando tengo que enseñar porque no sé hacerlo. Cuando enseño a alguien sé que tengo que enseñarle por que no sabe y tengo paciencia en ese aspecto porque empecé yo también así y pienso que debo tener paciencia por que alguna vez la tuvieron conmigo (E02). A veces ayudo cuando falta la maestra, Fabio (director del programa) nos pone a los más chiquitos para que vayamos a practicar con ellos, eso me estresa porque los chamacos se ponen a jugar entre ellos y cuando les sale bien ya pues dicen ya pude hacer eso y quieren ir a lo que sigue, pero si, si me estresa. Si me gusta enseñar pero no con los niños chiquitos, prefiero de mi nivel porque prestan más atención y son más disciplinados, no todos pero algunos (E08).

Los estudiantes enseñan a sus pares como una acción provisoria promovida por el programa en un intento de expansión y estabilización de la red. Sin embargo, no está libre de convertirse en una controversia. Aunque representa una oportunidad para los estudiantes al reforzar sus propios conocimientos, también representa el desafío de estar frente a una situación desconocida y, en ocasiones, fuera de su control. Cuando la práctica se realiza de forma natural, no forzada, el conocimiento y las experiencias fluyen y posibilitan una traducción adecuada entre los participantes (Fenwick y Edwards, 2010); pero cuando ellos sienten la obligación de hacerlo se estresan, pierden interés y no lo realizan adecuadamente. El estudiante de violín principiante resuelve en las mismas circunstancias y la red se desestabiliza de ambos lados (estudiantes de violín avanzado y principiantes). En general, los estudiantes se muestran abiertos y dispuestos a apoyar a sus compañeros, por lo que resultaría útil establecer consensos y ensamblar interesamientos para evitar la desestabilización en la red.

Cada uno de los grupos de Hermosiarte (violín avanzado y principiante) van construyendo asociaciones que modifican sus propias interacciones en su ensamblaje; como cadena de actantes e interacciones que influyen sobre la formación del estudiantado y de los problemas o controversias que la propia interacción produce. Dentro de las clases de música se establecen acciones que traducen las interacciones del docente u otros actantes (humanos o no humanos) como contribuciones a la formación de los estudiantes.

Si bien los intereses iniciales de los estudiantes al ingresar al programa no se ensamblaban totalmente con los intereses de este, al pasar el tiempo e introducirse en el mundo de la música, los estudiantes modifican sus trayectorias hacia los propósitos centrales de Hermosiarte. Al crear el interés en el objeto de estudio se produce el interés en el aprendizaje del mismo, lo que a su vez moviliza las interacciones de los estudiantes para su logro pese a las controversias o limitaciones que se puedan presentar, lo cual se traduce en prácticas que promueven el autoaprendizaje y la participación activa de los estudiantes:

- 1) Ahora lo disfruto más. Cuando fui a una orquesta ya entendía cuando eran notas altas o bajas, o cuando unos violines tocan algo y otros otro, y ya estoy más enrolada en ese mundo. Antes igual me gustaban, pero ahora las entiendo y las aprecié más (E02). Antes ni pensaba que yo podía hacer algo así y ahora estoy como los de las grandes orquestas tocando y viajando, quiero aprender más (E06).
- 2) Aun cuando no asiste el docente a clases, los mismos estudiantes de violín avanzado se organizan y ensayan individualmente o en pequeños grupos de 3 o 4 personas (E10; N550)
- 3) Aunque el director del programa no pudo ir a los puntos de encuentro donde recogen a los estudiantes, ellos ya se encontraban ahí para asistir al programa (N 147). Ya empiezan ustedes por su cuenta, ya no esperan a que Fabio este en los puntos de partida, ustedes ya lo saben hacer, se levantan temprano, se acuestan temprano el sábado en la noche para que el domingo puedan estar listos felicidades [los niños comienzan a aplaudir], un aplauso para ustedes (F147).



Como parte de la enseñanza del dominio instrumental del violín (en este caso), las actividades se dividen en al menos cuatro momentos: clases grupales, sesiones individuales, ensayos antes de presentaciones y conciertos de cámara. En cada una de ellas intervienen actantes, intereses y recursos distintos que producen traducciones específicas que no se limitan a los objetivos planteados de cada sesión, sino que incluyen su traducción y adscripción a otras redes.

Clases grupales. Representa el momento en que todas las estudiantes del grupo ensayan juntas. En estas, el rol del docente asume dos posicionamientos distintos: una al dirigir puntualmente a las estudiantes a través de instrucciones, y otra, al ser guía del proceso dejándolas aprender por sí mismas. El objetivo del primer posicionamiento es que las estudiantes aprendan a tocar el violín; el objetivo del segundo es que las mismas estudiantes puedan y deseen aprender y mejorar por sí mismas.

Desde el primer rol, la intervención docente está orientada a dar instrucciones específicas como “nos pasamos del diapasón”, “se necesita más arco”, “no aprieten tanto las cuerdas”, “afinen los violines”, “corrigen la postura y sostengan más arriba el violín”. Cuando señala cada uno de estos aspectos, aunque resulten puntuales a una estudiante produce la autorreflexión por parte de las demás y se traduce en que todas corrijan ese aspecto. Las instrucciones modifican las prácticas y con su ejercicio prolongado se adquiere el dominio del instrumento musical. Se trata de una serie de interacciones verbales/discursivas (enunciados performativos) que funcionan como actantes, los cuales se ponen en movimiento para transformar la práctica del estudiante (Austin, 1955; Biesta, 2007).

Desde el segundo rol, la docente se convierte en el instrumento de los actantes no humanos los cuales median el aprendizaje, o bien en su asociación. Según Escudero (2018), representan un trabajo colaborativo entre actantes humanos y no humanos. Por ejemplo, la docente toca el piano y el sonido sirve para que las estudiantes afinan sus violines; o cuando toca la melodía en el piano incorrectamente y luego correctamente; o cuando una estudiante se equivoca, la docente regresa a esa parte de la melodía y la estudiante debe estar atenta para

movilizarse junto con el sonido del piano, ya sea que toque otra melodía o la repita. El sonido que produce el piano se transforma en el actante que lleva a los estudiantes a modificar su ejercicio. En este mismo sentido, se producen prácticas de atención focalizada y de escucha activa, las cuales les permiten a las estudiantes corregirse en el momento mismo del ensayo al detectar sus propios errores, como una habilidad autorreflexiva adquirida a través de estas prácticas. Lo mismo ocurre cuando la docente, a falta de metrónomo, utiliza una pluma que golpea contra el mesabanco, cuando aplaude, el sonido de su voz al cantar las notas musicales o cuando entona los números 1, 2, 3, 4 para marcar el tempo.

Sesiones individuales. El autoaprendizaje aparece como una traducción de la interacción entre la docente y las sesiones individuales, en las cuales la docente les señala a las estudiantes los puntos que deben corregir o mejorar con el fin de que superen sus dificultades individuales. Ello sirve como referencias para practicar en tiempos libres, además de un tipo de motivación que vuelve tangible o práctico aquello en lo que deben focalizar. Una instrucción específica de un conocimiento a través de enunciados performativos, como ensayar determinado fragmento de una melodía moviliza al estudiante para dominarlo y generar asociaciones con sus pares para ensayar juntos o compartir experiencias.

Ensayos antes de presentaciones. Este tipo de ensayos sirve para preparar a las estudiantes ante el público. Para ello se preparan pequeños conciertos que se llevan a cabo entre los mismos estudiantes o entre compañeros de otros grupos en el mismo programa. Tienen el objetivo de que las estudiantes se sientan más seguras de sus conocimientos y habilidades para tocar el violín, y a la vez, les ayude a disminuir el “pánico escénico” preparándose para su exposición pública. Las estudiantes E03, E07, E10 y E12, expusieron su temor a tocar en público, por miedo a equivocarse y ser juzgadas, sin embargo, declararon que este tipo de ejercicios les han ayudado a desenvolverse mejor en su escuela formal cuando deben exponer algún tema. Esta actividad permite que los estudiantes se ensamblen a otras redes.

Por otra parte, las partituras representan un actante que les indica a las estudiantes cómo tocar determinada melodía. En los conciertos, aunque las partituras se encuentran frente a ellos, la docente les recomienda a las estudiantes aprenderlas de memoria para no depender de estas. Al presentar los exámenes al término de cada libro Suzuki (como cambio de nivel de aprendizaje), se les pide igualmente tocar todas las melodías del libro de memoria. Esto genera el desarrollo de tal habilidad que posteriormente es traducida en los ámbitos más cercanos donde se desenvuelven los estudiantes como la educación formal. En el ejemplo anterior, las notas y dibujos como partituras se convierten en un actante no humano, como trazos escritos que guían y promueven el autoaprendizaje, y, a la vez, representa un disparador que establece la forma de proceder en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Escudero, 2018; Latour, 2013).

Conciertos de cámara. Los conciertos representan el momento en que las estudiantes demuestren los conocimientos adquiridos al público en general. Se encontró que, en estos eventos asisten personas cercanas y ajenas a los distintos ámbitos donde se desenvuelven los estudiantes, padres, hermanos, tíos, vecinos, maestros de la educación formal, compañeros de clase, amigos, público desconocido, etc., quienes como actantes a través del empleo de enunciaciones y gestos promueven la reafirmación de las capacidades de un estudiante para un logro en específico; se traducen en motivaciones e interesamientos que los impulsan a mejorar; generan un mayor interesamiento en el programa y conlleva a la adquisición de autonomía en su aprendizaje generando el mantenimiento de la red:

Cuando voy a tocar me siento nerviosa, pero yo sé que me va a salir bien, estudié con la maestra y me dijo que todo salió bien...y ensayo siempre en mi casa (E12). Se siente muy bonito, así cuando te aplauden tus amigos y tus compañeros, sientes que lo que haces está bien (E06). Mi papá dice que toco bien y que si ya me comprometí en entrar a Hermosarte, que le tengo que echar ganas y seguir (E05). Una vez mis maestros de la secundaria fueron a verme cuando toque en las fiestas del Pitic...me emocionó mucho verlos y le eche más ganas (E03). En clase de música los compañeros no sólo señalan los errores de los otros, también remarcan sus aciertos,

lo que produce un sentimiento de autoconfianza que los motiva y genera un ambiente armonioso que propicia la convivencia (N340).

Además, vincular la red del programa de Hermosiarte con redes similares como la Casa de la Cultura se traduce en que más personas y organizaciones conozcan el programa y se vinculen en consecuencia. No solo se trata del vínculo, sino de las aportaciones de las otras redes, que, en este caso, se traducen en conocimientos musicales que permiten a los estudiantes actuar en diversos escenarios.

Rastrear en detalle los interesamientos, actantes, asociaciones, traducciones e inscripciones que produce la EAM pone en evidencia la movilización del programa como una red en la que se adscribe más que solo conocimiento de música o agentes humanos, como otras redes, otros vínculos, múltiples adscripciones y traducciones, etc. Muestra los complejos y entramados flujos entre los puntos de pasaje obligado, los cuales resultan indivisibles para la comprensión de la red. Aun cuando en este estudio se intentan fragmentar para hacerlos visibles.

#### **4.2 Centro de traducción: familiar**

Para la presentación de resultados se siguió el orden preestablecido en el apartado 4.0 seccionándolos en movimientos que generan inscripciones y movimientos que estabilizan/desestabilizan o desvanecen la red. En cada uno de estos se describen los actantes, interesamientos, controversias, traducciones y adscripciones más destacadas como puntos de pasaje obligados.

La familia representa el centro de traducción o primer pasaje obligado por el cual se establece el vínculo con el programa. Los estudiantes son menores de edad, lo que implica que requieren del permiso de sus familiares (padre, madre, tutores) para inscribirse. La conexión con esta red se establece a través de los estudiantes, pero implica ensamblar los interesamientos familiares con los del programa para permitirles su inscripción. En la figura

5, abajo, se presentan algunas de las controversias del entorno familiar que se ensamblan en el programa a través de la creación de interesamientos como propuestas del director de Hermosiarte.

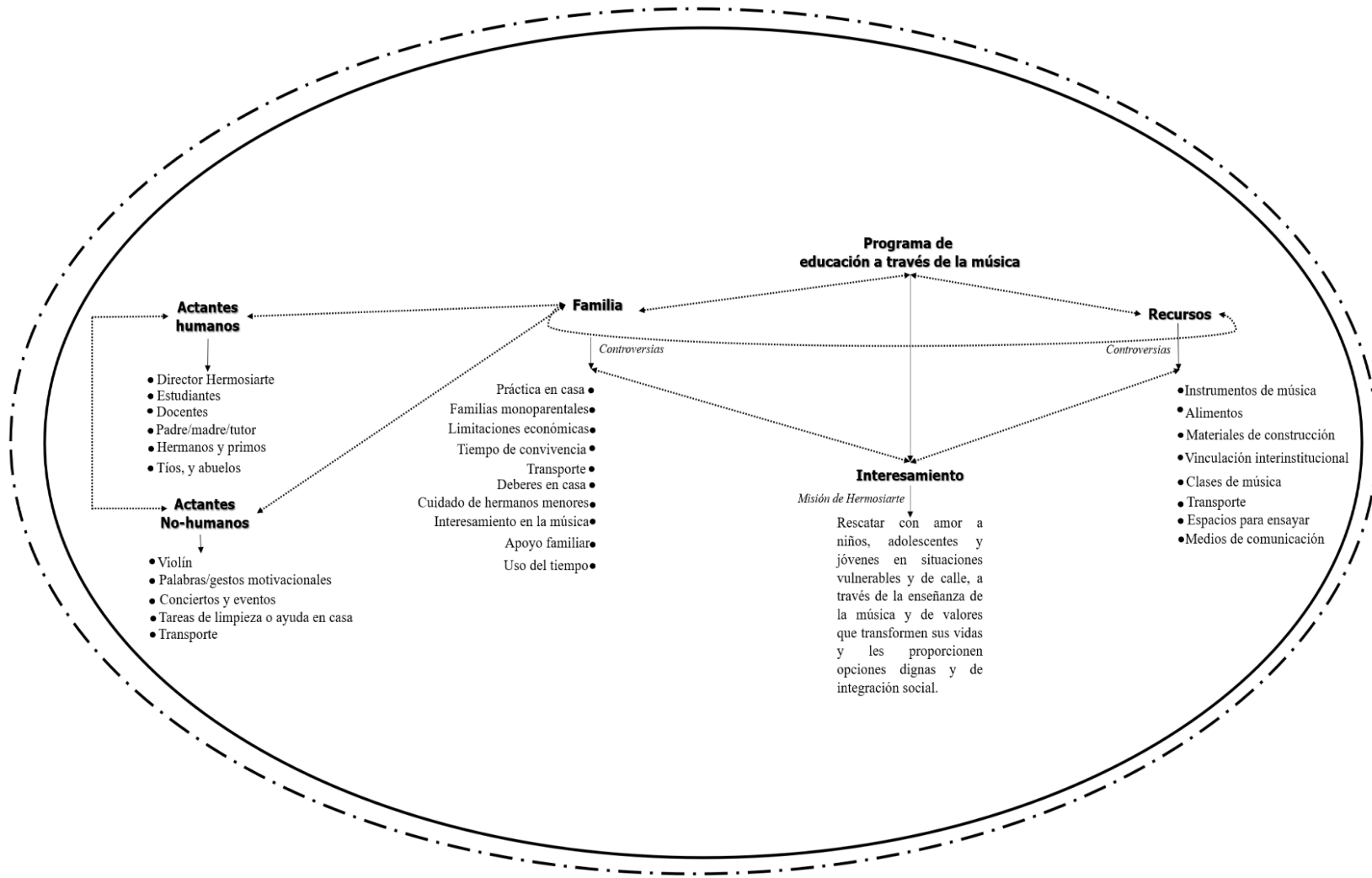
#### ***4.2.1 Movimientos que generan inscripciones***

Los interesamientos se refieren a que el programa desvía los intereses de la familia por los de este (Latour, 2013). Sin embargo, en ocasiones, el programa absorbe los intereses de la familia para adscribir a los estudiantes. Esos interesamientos pueden ser materiales o inmateriales. Esto se debe a que el contexto familiar donde se desenvuelven los estudiantes cuenta con escasos recursos económicos, en este sentido, los interesamientos versan en solventar parcialmente necesidades básicas de la familia como alimentación, vestido, vivienda y salud a cambio de adscribir a sus hijos en la red de Hermosiarte. La educación en estos espacios pasa a ser un bien de lujo no disponible para todos.

En la sección 1.3 se describió de manera general el contexto de los estudiantes, el cual es precario. Se observa que al menos el 63.8% de los estudiantes que atiende Hermosiarte se encuentran en nivel de bienestar D y E (menor calidad de vida). Referente a la composición familiar se encontró que el 64% de los estudiantes no cuentan con una figura paterna, por lo que viven con su madre, abuelos, tutores e, incluso, en internados; y, aun cuando 61.5% de los estudiantes viven con 5 o más personas, las casas se componen en un 85.5% de dos o menos dormitorios. El 51% de los estudiantes reportan no practicar música en casa haciendo la observación de que, aunque quisieran, no pueden hacerlo porque no cuentan con un instrumento propio. Ello limita su educación musical, practicando solo en el tiempo que pasan en el programa con el instrumento, el cual resulta insuficiente si se toman en cuenta las propias limitaciones del programa antes descritas (Instalaciones, maestros, instrumentos, entre otros).

**Figura 5**

Movimientos en la red generados desde las controversias en el centro de traducción familiar. Elaboración propia.



Lo anterior permite reconocer y explicar la asociación de la familia en la red del programa. Antes de que comenzara Hermosiarte, algunos de los padres y sus hijos del Guayacán asistían al programa “EnCausa”<sup>20</sup> del ayuntamiento de Hermosillo relacionado con el combate a la pobreza. En este, los padres o tutores asistían a clases de oficios para el trabajo y se les otorgaba un apoyo económico por su participación, mientras que sus hijos, en las mismas instalaciones, participaban en alguna de las actividades propuestas por ese programa, entre las que se encontraba la opción de educación a través de la música:

La primera que conoció a Fabio fue mi mamá y de ahí lo conocí yo y ahí empezó todas las clases. Por el programa EnCausa mi mamá conoció a Fabio [ahora director de Hermosiarte] él trabajaba en el ayuntamiento o algo así. Ellos capacitaban a los papás y ahí íbamos también (E12). Tomaba todos los talleres y mi mamá también iba a clases conmigo, nosotras éramos por edades, hacíamos ejercicio, jugábamos con nuestros compañeros y así. Me sentí muy feliz porque estaba muy chiquita, hace como 5 años que fue eso. También iban a EnCausa mi mamá y mis hermanos, íbamos todos los días. Algunos de ahí se quedaron aquí en Hermosiarte (E10). Estaba padre porque ya tenía más cosas que hacer, es que, al principio, estaba en violín los 8 meses de EnCausa porque decía que no me podía quedar afuera porque iba mi mamá también, tenía que entrar también yo a algo, y ya me decían veinte, veinte, veinte, pero no me gustaba, pero ya después de los 8 meses me gustó y no me quería salir, pero se acabó el programa y ya seguí en Hermosiarte (E09).

Las narraciones anteriores permiten observar los pasajes por los que fluyen y se adscriben recursos como parte de los beneficios educativos: el programa EnCausa y las familias. Se destaca el reconocimiento de la educación a través de la música como alternativa del gobierno en un programa para el combate a la pobreza y su introducción a los padres de familia como alternativa de cambio. El apoyo económico recibido como una especie de beca

---

<sup>20</sup> A través de la Secretaría de Desarrollo Social, impulsado por el Ayuntamiento de Hermosillo, surge el programa EnCausa cuyo objetivo se centra en reducir la brecha de desigualdad y pobreza mediante la capacitación para el trabajo y el fomento cultural. Ver más en: <https://sedesson.gob.mx/tag/encausa>

se convierte en el actante que moviliza a las madres de familia para asistir a ese programa y a sus hijos con ellas. Ante el reconocimiento de las condiciones que imposibilitan separar a las madres de familia de sus hijos se crean mecanismos útiles que adscriben y benefician a ambos en el programa y hacen posible la estabilización de la red de EnCausa.

Además, se observa cómo, a partir del interés de combatir a la pobreza, organismos públicos crean programas de apoyo que generan redes y movilizan a la población; sin embargo, cuando los recursos económicos dispuestos se agotan, el programa desaparece. Aun así, el desvanecimiento de esa red sirve como punto de partida para el ensamblaje de otra, la de Hermosiarte. Esta retoma los vínculos con las familias en esa comunidad y da consecución a los conocimientos musicales adquiridos por los estudiantes. Para Latour (2013), esto representa pasar de una red a otra a través de la cadena de traducciones y adscripciones, las cuales disponen el pasaje y movilización de los actantes.

Desde el surgimiento de Hermosiarte, la familia no tiene un rol activo dentro de este, aun así, el programa le brinda apoyo con recursos necesarios para que sus hijos puedan asistir. Sin embargo, esta es una cuestión muy compleja, ya que al considerar a la familia, especialmente a las monoparentales que tienen dos o más hijos las actividades se dispersan, los recursos resultan insuficientes, la transportación a las distintas actividades se complejizan, el tiempo entre el trabajo y la atención a los hijos en ocasiones no encaja. Todos estos elementos limitan la participación de los estudiantes en actividades del programa.

Instrumentos, transporte, vestimenta, alimentación, clases gratuitas de música, eventos de recreación, apoyo en la educación formal con materiales escolares y apoyo en el proceso de inscripción, son formas en que Hermosiarte crea y ensambla interesamientos con la red familiar de sus estudiantes a través de las donaciones y sus vínculos con otras redes. Este tipo de apoyos se hacen extensivos a toda la familia de los estudiantes de Hermosiarte, lo que produce la creación de redes de apoyo dentro de la comunidad del Guayacán.



Tal es el caso de la red que configura “Doña Panchita” en el Guayacán, quien, como vocera de la comunidad, es el actante principal que moviliza e inscribe a sus miembros a HermosiarTE y es el medio por el cual el programa se inserta en la red familiar:

- 1) Un domingo en una junta en casa de Doña Panchita donde estaban todas las mamás de la colonia, mi mamá había ido y yo me quedé en la esquina porque vi a muchas personas, entre ellas mi mamá y ahí Fabio les estaba explicando todo de HermosiarTE y cómo eso nos ayudaba y a partir de ahí empezamos a ir (E03). Estaba en mi casa, estábamos afuera barriendo el patio y Fabio estaba ahí en que con mi nana (Doña Panchita), y nos preguntó si queríamos meternos a violín y nos apuntaron ahí y pues aquí sigo...mi nana decía que le echara ganas para seguir ahí (E04).
- 2) HermosiarTE recibió donación de alimentos y despensas las cuales fueron repartidas a las familias de los estudiantes en la casa de Doña Panchita, quien organizó a las mamás (N 493). Fabio, a través de vídeos subidos en redes sociales muestra la situación de las familias de sus estudiantes e invita a la población de Hermosillo a apoyarlos con donaciones específicas que ellos requieren, incluyendo material para construir sus viviendas, alimentos, ropa, etc. (N 378)<sup>21</sup>

Estas narraciones visibilizan las asociaciones, traducciones y adscripciones que se producen desde distintas redes, las cuales se vinculan entre las interacciones de los actantes en un espacio físico y, además, gracias a videos que como actantes movilizan instituciones y personas, ensamblándose a la red a través de donaciones que estabilizan el vínculo entre la familia y HermosiarTE. Para Nespor (2012), es un movimiento en cadena que articula entidades materiales y humanas que facilitan la estabilización de la red.

---

<sup>21</sup> Ejemplo de videos realizados por HermosiarTE para apoyar a los estudiantes y sus familias:  
<https://www.facebook.com/hermosiarTE.hermosillo/videos/1572861376181015>  
<https://www.facebook.com/1591883491084800/videos/484074718950668>  
<https://www.facebook.com/watch/?v=416406896064475>;  
<https://www.facebook.com/1591883491084800/videos/361054668677558>;

El apoyo de la familia en el aprendizaje musical resulta tan importante como en cualquier otro programa educativo. En este sentido, las creencias e intereses de los padres son mecanismos que funcionan como actantes en el quehacer de sus hijos que crean vínculos con Hermosiarte:

Pues me interesé en aprender música porque veía los conciertos de las orquestas en la televisión y una vez le pedí a mi mamá que me llevara a verlo en un concierto y fuimos a la casa de la cultura...yo quería estar ahí así que estaba buscando así donde pudiera estudiar y vi a niños tocando un día en un hábitat y pregunte y me inscribieron...(además) mi mamá dice que son profesionales y que son personas de bien (E05). Los que tocan o cantan ganan mucho dinero y hacen algo que les gusta y a mí me gusta tocar el violín (E11). Los músicos son muy inteligentes porque también saben tocar, te ayuda a ser mejor en las matemáticas y así, por eso mi mamá me apoya pero sin que deje la escuela (formal) tampoco (E12). A mi madre le molestan muchas cosas mías, al inicio le molestaba que tocara guitarra... ella sentía que era distracción para la escuela y luego comencé a tomar mis gustos propios me empezó a gustar el rock y a mi hermano también le gustaba el rock y decía, no te vayas a ser una drogadicta o cosas así...te vas a ser una vaga y vas a ser una rebelde...pero cuando elegí el violonchelo fue súper diferente, antes de que yo comenzara con la música mía, me decía (su madre) que bonito el violonchelo y le llamaba mucho la atención y cuando me dieron la noticia que iba a comenzar a tener clases, fue como que, wow que bien que mi hija haga eso, y cuando tuve mi primera clase y mi maestra tuvo una muy buena impresión de mí y le conté y vi cómo se puso, la veía al borde de las lágrimas, así como que al fin mis hijos pueden hacer algo bien, que les guste y estoy muy orgullosa de ti y te voy a ver crecer (E01).

A través de estas narraciones se deja ver cómo el interés individual se ve mediado y ensamblado por los intereses de algún miembro de la familia, lo que a su vez, moviliza al estudiante a inscribirse en redes de educación a través de la música como Hermosiarte. Las madres particularmente tienen un rol participativo y decisivo en este aspecto. Y, el tipo de

instrumento, se relaciona con ideas culturales enunciadas arriba (los grandes músicos, ganar dinero, el tipo de instrumento, festivales importantes) que a su vez movilizan tales interesamientos. No es lo mismo aprender a tocar guitarra que aprender a tocar violín o violonchelo como instrumento orquestal, al considerar su efecto en el comportamiento de los estudiantes y su utilidad en un futuro profesional según las ideas de esta y otras madres de familia; quienes, de cierta forma condicionan su apoyo según el instrumento elegido<sup>22</sup>.

Inscribirse en la red de Hermosiarte y asistir a las clases de música representa para la familia de los estudiantes el uso útil de su tiempo. En uno de los ensayos en el Guayacán donde se reunieron los estudiantes y sus madres, entre ellas comentaban: “mi hija ya se presentó en las fiestas del Pitic”, “me da gusto lo que hace Fabio con los niños, les ayuda a hacer algo”, “si, ya no andan en la calle ni de oquis (en vano) en la casa”, “les ayuda a hacer algo útil y no andar de vagos”, “no andan como los morrillos (niños y adolescentes) del barrio drogándose” (N 359). Mientras que los estudiantes reiteran que parte de los motivos por los cuales forman parte de Hermosiarte son su familia y el uso de su tiempo:

Mi mamá decía que nosotros siempre estábamos acostadas y ella quería que nosotros estuviéramos haciendo algo, no todo el tiempo acostados viendo la tele. Así que nos mandó a un centro AMA [centro de gobierno que apoya gratuitamente a comunidades con escasos recursos económicos] donde hacíamos muchas actividades, ahí donde desayunábamos, hacía manualidades, te ayudaban con las tareas y todo ahí y pues ahí duramos un tiempo y como era de dos pisos a Fabio le estaban prestando el piso de arriba, y nosotros estábamos en el centro AMA abajo, así que Fabio una vez habló con la directora del centro AMA, si podría enseñarles música por un tiempo a los niños que ella estaba atendiendo ahí y a nosotros nos metieron en música un tiempo, pero eso no significaba que estábamos en Hermosiarte, pues estuvimos ahí un tiempo y Fabio se dio cuenta que mi hermana y yo tuvimos un gran nivel, se nos facilitaba mucho la música, así que decidió meternos en Hermosiarte. Ahí empezamos nuestra

---

<sup>22</sup> Hecho solo aplicativo a las madres del grupo de violín avanzado en el cual se recuperaron las voces de la familia a través de las entrevistas con los estudiantes.

carrera con la música (E11). Antes, si no viniera a Hermosarte me la llevaría en la calle jugando con los chamacos y no le gustaba mucho a mi mamá que anduviera así en la calle mucho rato (E09). Antes de Hermosarte pues no hacía nada, no más estaba pues así de oquis (sin hacer nada), y ya pues una vez mis primas entraron a violín y ya pues me contaron y a mi mamá y así ya no ¿que no quieres entrar? pues ya me alborote y ya pues fui a violín...pues sirve mucho la verdad (E06).

Tanto lo que expresaron las madres de familia como los estudiantes dejan ver sus interesamientos y las traducciones en las que transitan, como un antes y después de formar parte del programa; así como la búsqueda de apoyo en otros centros de traducción (como AMA). Y, se visibilizan otras adscripciones que ayudaron a expandir y mantener la red de Hermosarte con ese centro.

#### ***4.2.2 Movimientos que estabilizan/desestabilizan o desvanecen la red***

Inscribirse en Hermosarte implica para las familias otros usos del tiempo de sus hijos. Por un lado, ya no pueden trabajar o no lo hacen tan seguido, lo que se traduce en menores ingresos para la familia. Según lo reportado en las fichas de inscripción del programa el 11.3% de los estudiantes trabajan, los cuales, en su totalidad se ubican en alguno de los niveles antes descritos de menor bienestar según AMAI: E, D, D+. Esto genera el desvanecimiento de la red, al desvincularse de ella:

Antes mis hermanas venían aquí pero se salieron porque a ellas se les hizo un poco cansado y por qué trabajan y ya no pueden venir para acá. Creo que se salieron por que una se sentía cansada por la escuela y por qué se metieron a trabajar y la otra niña (hermana) por que le ayudaba a mi hermana en el trabajo y se salió, pero a mí no me dicen nada de que no les ayudo o algo (E03).

Igualmente, tiene diversas implicaciones en los usos del tiempo en actividades en la familia: por ejemplo, la disminución del trabajo doméstico como la limpieza o el cuidado de hermanos menores y el incremento en el tiempo de la práctica de su instrumento.

Mi mamá ahora que estoy estudiando el violonchelo dice que está orgullosa de mi pero a la vez como que le molesta porque ahora siempre estoy ocupada practicando en la casa o en la escuela o con mis compañeros y ya no voy con ella al mandado (de compras) ni le ayudó tanto a limpiar ni eso (E01). Cuando empecé a ir a violín fue que me separé un poco de la casa y fue que empecé más con mi violín porque a veces le ayudaba mucho a mi mamá y ahora le ayudo poco a limpiar, a lavar los trastes, ya no tengo tanto tiempo. Ella dice que no es justo para ella, que no todo se lo deje a ella porque la mayoría del tiempo tengo que ir a hacer trabajos y a violín (E03). La maestra (de violín avanzado) cuando nos ensaya (en las sesiones individuales) nos dice que te falta practicar x cosa y dice que tenemos que practicarlo en nuestras casas. Así que ya lo práctico eso que me dice en mi casa o aquí (en Hermosiarte). En mi casa practico como unos 20 minutos al día. Pero a veces tengo muchas tareas o debo llevar a mi hermana a la escuelita y así (E10).

Lo anterior se relaciona con los resultados de la investigación realizada en el programa “Sinfonía por el Perú”, el cual evidenció que este tipo de educación a través de la música ayuda a reducir el tiempo que trabajan los estudiantes tanto fuera como en casa (Banco Interamericano, 2014).

Por otra parte, la red familiar o el tiempo de convivencia en la familia se ve afectado. Reuniones familiares, fiestas, salidas familiares de recreación y esparcimiento se superponen por las clases, eventos o actividades de Hermosiarte. El interesamiento del programa, en estos casos desvía los intereses de la familia:

Pues regularmente los domingos es cuando solemos ir con mis abuelos a visitarlos pero ya los domingos vengo acá (Hermosiarte) y ya nomas van ellos (E01; E05; E06;

E08). Mi familia es cristiana y los domingos íbamos a la iglesia en la mañana y en la tarde nos juntábamos en casa de un familiar. Ahora vengo todos los domingos aquí y soy la única que se salió de la iglesia por venir acá (E02). En la música siempre mi mamá me deja venir porque es algo que sabe que me gusta y pongo de prioridad el violín en vez de otras cosas como ir al cine o a la comida con ellos. Ellos si se agüitan porque quieren que vaya con ellos, pero mi mamá me deja venir (E07).

Sin embargo, aun cuando se desestabiliza la red familiar debido a la participación de los estudiantes en Hermosarte, la red familiar se estabiliza a través del fortalecimiento de sus vínculos generados por medio de la traducción de nuevas dinámicas de convivencia. Ya sea al asistir a eventos y conciertos en los que los estudiantes participan o por el reconocimiento público que generan sus logros.

Estas nuevas formas de convivencia producen un sentido de orgullo en los padres que se traduce en palabras y gestos (discursos performativos) que motivan a los estudiantes a continuar con su aprendizaje en el mundo de la música. En palabras de Hennion (2017), responde a un “performance, con efectos imprevisibles, no deducibles de una suma de factores causales” (p.6). Esto se relaciona con el resultado de otras investigaciones que aluden a que la educación a través de la música aporta “mayor cohesión familiar” y “aumento de la percepción del apoyo familiar” (Rincón, y Serrati, 2017; Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal, 2015; Wald, 2015).

### **4.3 Centro de traducción: educación formal**

Para la presentación de resultados se siguió el orden preestablecido en el apartado 4.0 seccionándolos en movimientos que generan inscripciones y movimientos que estabilizan/desestabilizan o desvanecen la red. En cada uno de estos se describen los actantes, interesamientos, controversias, traducciones y adscripciones más destacadas como puntos de pasaje obligados.

La educación formal como centro de traducción se refiere a la educación obligatoria del Estado, en particular en los niveles de primaria y secundaria (a los cuales asisten la población de interés en este estudio). Aguirre (2009), señala que “hay una escuela fuera de la escuela y, en consecuencia, es preciso repensar en cada caso la relación de los saberes escolares con el resto de los saberes del ecosistema de comunicación” (p. 54). La educación no formal es uno de esos ecosistemas reconocido aquí como centro de traducción (Latour, 2008).

#### ***4.3.1 Movimientos que generan inscripciones***

Hermosiarte como programa de educación no formal establece vínculos con la educación formal en un sentido complementario que entrelaza interesamientos en común (Sirvent, 2009). Esto resulta vital cuando se considera que las asociaciones establecidas en la red de educación formal potencialmente refuerzan o diluyen la participación de los estudiantes en el programa de educación a través de la música, así como en otras actividades complementarias no escolarizadas, puesto a que ponen en juego actividades, usos del tiempo, intereses diferenciados y otras redes decisivas como las familiares. En palabras de Fenwick y Edwards (2010), las interacciones se movilizaron en relación a los interesamientos ensamblados con otras redes, transformándolos y transformándose en consecuencia (ver figura 6).

Desde la educación formal se encontró que moviliza ciertas interacciones que permiten al programa de Hermosiarte operar; que el programa de Hermosiarte moviliza conocimientos y habilidades útiles a los objetivos de la educación formal; y que, además, a través de distintas interacciones se moviliza una adscripción tripartita entre la educación formal-familia-educación no formal, lo que promueve la estabilización del ensamblaje de las redes.

La educación formal se flexibiliza para apoyar a las estudiantes de violín avanzado cuando deben faltar a clases, cuando se les dificulta entregar tareas, cuando deben hacer

exámenes o cuando tienen eventos o conciertos cercanos relacionados con su participación en Hermosiarte. Además, los inscribe en el turno más conveniente para realizar las actividades de la educación no formal (en este caso del turno vespertino al matutino<sup>23</sup>). Para ello, el director de Hermosiarte negocia los intereses de la educación formal con los directores de las escuelas a las que asisten las estudiantes<sup>24</sup> y los ensambla con el interesamiento de Hermosiarte. Los siguientes puntos (1 y 2), explicitan algunas de las controversias y movimiento de las interacciones que promueven los actantes humanos y no humanos, así como las adscripciones que tales movimientos generan:

- 1) Docente de violín avanzado: ¿todas quedaron en la mañana? [en la escuela EFO, sí, responden las estudiantes], pero me va a faltar E05 a ver que va a pasar con ella [es la primera estudiante en pasar al bachillerato, y ha quedado en la tarde] (N37). Ya Fabio va a cambiar a E05 de escuela para que esté en el turno de la mañana y quiero que quede en mi salón (E06).
- 2) Fortalezco mis estudios porque me ha ayudado en la escuela a tener buenas calificaciones en muchas materias, por ejemplo cuando voy al salón algunos maestros me dicen que tengo 10 [la exentan de examen o de hacer trabajos cuando da conciertos] porque me dicen que toco muy bonito y así (E03). Ahora tengo mejores calificaciones en artes, siento el apoyo de los maestros si falto por cosas del violín me dicen que me justifican y así (E08). En el viaje a la ciudad de Álamos una estudiante estaba muy estresada, llorando durante la hora de la cena porque no había realizado su tarea y el autobús regresaría a tiempo para que asistiera a la escuela al día siguiente, por lo que Fabio llamó a la directora de la escuela para pedirle más tiempo para que la estudiante pudiera entregar su trabajo, quien accedió y, a la vez, se lo comunicó al docente encargado. La estudiante se tranquilizó y al llegar a la escuela el docente la había exentado de presentar el trabajo por lo que no tuvo que realizarlo (N308).

---

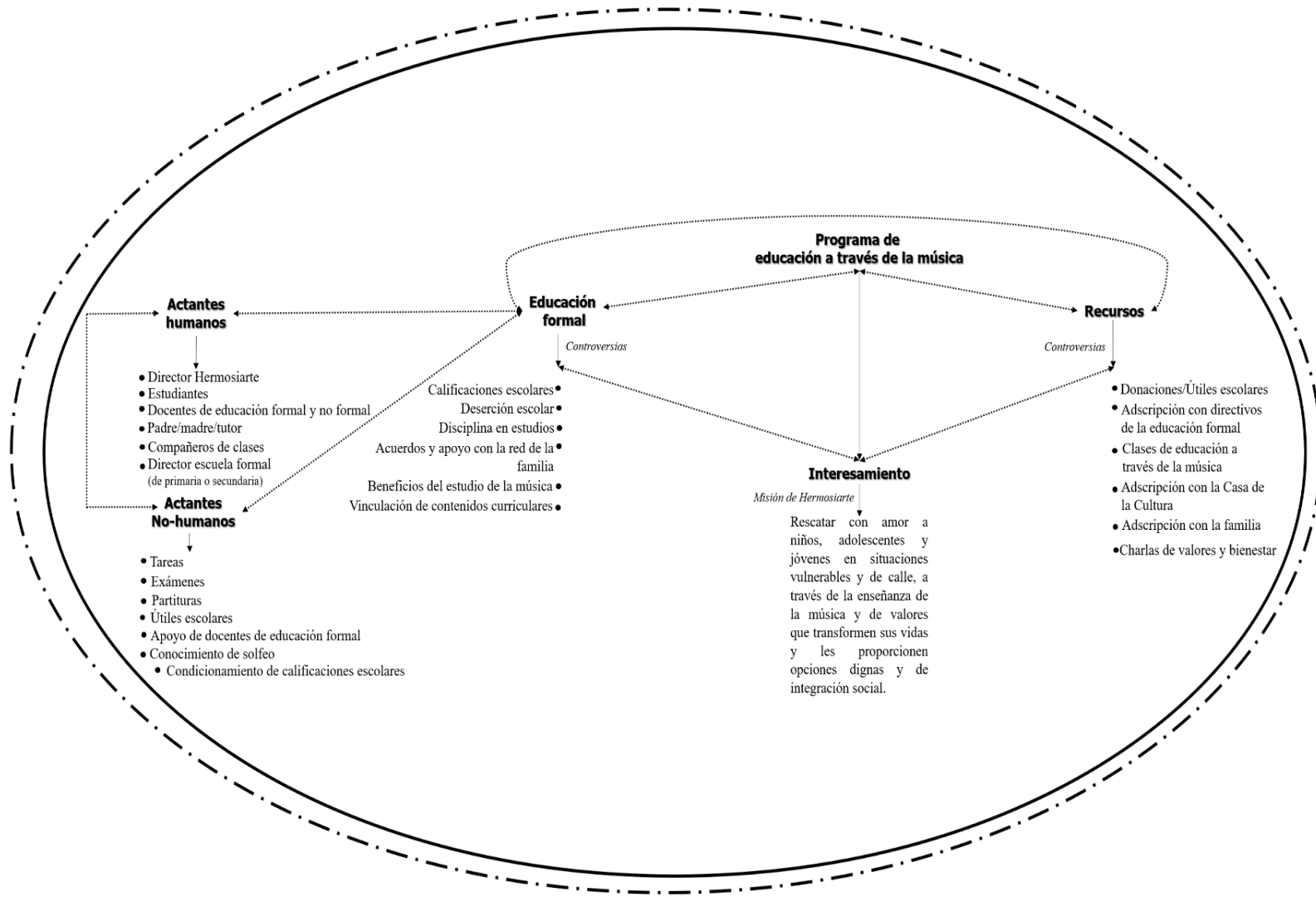
<sup>23</sup> Esto se debe a que el turno (matutino o vespertino) responde a un proceso más o menos aleatorio por parte de las escuelas; y que, las actividades y eventos de Hermosiarte son en su mayoría durante las tardes.

<sup>24</sup> Establecer relación con la educación formal resulta simple en el sentido de que los estudiantes pertenecen a las mismas escuelas (en su mayoría), puesto a que viven en la misma zona escolar.



**Figura 6**

Movimientos en la red generadas desde las controversias en el centro de traducción de la educación formal. Elaboración propia.



- 2) Las estudiantes salieron temprano de clases a petición de Fabio con autorización de los directores de las escuelas de educación formal, debido a que presentaron un pequeño concierto en el Centro de Rehabilitación e Inclusión Infantil Teletón (CRIT Hermosillo) (N124).

Por otra parte, las estudiantes de violín avanzado generan nuevas dinámicas y ambiente en el salón de clases de la escuela formal. Movilizan interesamientos entre sus compañeros y modifican la relación con sus docentes; lo que se traduce en reconocimiento, apoyo y motivación, no solo en las tareas y trabajos, sino como apoyo moral:

Mi maestro de arte dice que así siga y que no deje el violín que luego voy a tener buen futuro para más adelante y así los chamacos dicen que toco bien padre, me siento halagada. (E08). En sí ahora me andan hablando cada rato de que tocó el violín, tal que lo di al profe y el maestro si pues si me apoya mucho el maestro en la escuela si me dice pues estás enferma por ejemplo yo tenía pensado ir el viernes a la escuela y me dijo que no porque iba a tocar en la tarde, me dijo que descansa. (E11). Tocamos en el auditorio y fueron dos maestros [de la escuela formal], me dijo que bueno que estés tocando y que vas bien en las materias de matemáticas (E07). Ahora todo el tiempo me dicen que lleve el violín a la escuela, me dicen tráetelo... ahí voy enseñando poquitas canciones y así, de rebelde le digo que sí que les digo que anden con cuidado porque es el único violín que tengo... siento que soy importante porque yo les enseño, que se algo que los demás compañeros de mi clase no (E12). El maestro que si cómo es Hermosiarte, quién es Fabio, y así me preguntan y yo les explico que acepta a todos los niños gratis, así le dije pues sí y dijo el maestro a mis compañeros que busquen a Hermosiarte en Facebook para que ellos también puedan tocar un instrumento y no anden en la calle (E02).

Por otra parte, para cumplir las negociaciones con la educación formal, Hermosiarte debe movilizar ciertas interacciones y adscribirse a otras redes para cumplir con los acuerdos

pactados, entre los que se encuentra la vinculación de los estudiantes a la educación formal y el apoyo para que mantengan “buenas calificaciones” (aprobatorias).

Para cumplir con tales acuerdos, Hermosiarte moviliza las redes externas para obtener donaciones de artículos escolares como uniformes, útiles escolares como plumas, colores, cuadernos, mochilas, etc. En el ciclo escolar 2018-2019 la empresa LEONI en Hermosillo, la Fundación del Sagrado Corazón de Jesús de los Niños Necesitados de su Misericordia I.A.P. y la Universidad de Sonora, apoyaron con este tipo de recursos.

Además, personalmente Fabio ayuda a inscribir en la educación formal a los estudiantes que quieren inscribirse en Hermosiarte y que no están inscritos en ella: “llegaron cuatro estudiantes y los inscribí a la secundaria, una persona me ayudó a conseguirles las actas de nacimiento y ya juntamos todos los documentos administrativos para inscribirse, hablé con la directora y los aceptó. Les conseguimos sus uniformes, zapatitos, y sus útiles escolares y ahí siguen” (N 3105).

Por otra parte, para mantener las calificaciones aprobatorias, el director de Hermosiarte y la maestra de violín avanzado condicionan la participación de las estudiantes en conciertos, eventos y viajes con mantener buenas calificaciones en la escuela. Condicionante compartida con los padres de familia, la cual se transforma en el actante no humano inmaterial que moviliza las acciones de las estudiantes, al modificar sus prácticas de estudio, su participación y sus calificaciones, transformándose en buenas estudiantes en la educación formal o estabilizando este tipo de actuaciones. Además, es posible observar el ensamblaje con otras redes:

Cambió demasiado, se fueron arriba mis calificaciones, era como que antes en secundaria sacaba 7, 8, nunca saqué un 10 en la secundaria y cuando entré a la prepa súper abajo, fatal, reprobada, de no sé porque sigues aquí niña (pensaban sus maestros). Y cuando entré a música como que ya estaba más dispuesta y me gusta estar ahí y me motiva, me gustan los maestros y pues saco muy buenas calificaciones

ahora (E01). Mejore las calificaciones que tenía bajitas (E05). Pues la maestra (de violín avanzado) dice que tenemos que salir bien en las calificaciones para que podamos dar conciertos y así...mi mamá me dijo que, si bajo calificaciones me va a sacar de Hermosarte, así que a veces pido ayuda a mis compañeras de la escuela (educación formal), con las tareas cuando no voy o así (E06).

Las estudiantes reportan algunos beneficios de la educación a través de la música, los cuales les han servido para subir o mantener sus calificaciones. Estos concuerdan con los hallazgos en el desarrollo cognitivo y social de las investigaciones revisadas (Albright, 2012; Banco Interamericano, 2014; Benz, Sellaro, Hommel y Colzato, 2016; Banco Interamericano, 2014; Degé, Wehrum, Stark y Schwarzer, 2011; Dominguez, 2004; Freer y Evans, 2017, etc.). A diferencia de esas investigaciones que deducen los efectos de la música y los estudian a partir de ello, en esta investigación se recuperan desde las voces de los estudiantes y se rastrean las vías que lo posibilitan. No se pretende decirles cómo es su mundo, sino dejar que ellos lo muestren (Latour, 2013).

- 1) Se me facilita más comprender las matemáticas y a la vez siento que es más ágil mi mente porque cuando estás en un concierto siempre tienes que estar alerta de aquí de allá y aquí donde estas tocando tú (E01). En la escuela siento que me sirve más para estar alerta y prestar más atención porque antes nunca me interesaba nada y siempre me pierdo mucho cuando estoy pensando y de repente me acuerdo que estaba en la clase. En la escuela me ha ayudado en matemáticas con solfeo, por las notas por que las cantas con ritmos. Además, estás viendo como 5 cosas a la vez haciéndolas a la vez, pones atención en 5 cosas a la vez, eso ayuda a que tu cerebro esté trabajando, y ayuda a que mentalices más rápido, si te dejan una cuenta la haces rápido (E09). En la escuela ahora tengo más agilidad en las matemáticas, en memorizar las cosas, en la comprensión de español la lectora... Antes era media calladita bueno ahora que ya conversó más, antes era más seria (E08).

- 2) En todos los festivales de la escuela tocó ahí cuando hay una canción que dice en el día de la primavera o algo así y no me sé esa canción, busque YouTube las notas y ya la sacó y cuándo está la maestra Karina (docente de violín avanzado), le digo si está afinada una nota y así le digo y la maestra me ayuda para sacarla mejor para que me salga mejor... antes no participaba en los eventos o hacía actividades extra escolares de la escuela, pero ahora ya sí, por ejemplo, en la escuela hacen como eventos de cantó, ahí porque nos vieron a nosotros, ya tenemos nuestras artistas aquí para concursar o si no nos meten en canto” (E11)
- 3) Me ha ayudado a tener más confianza...como cuando expongo en alguna materia (E04).
- 4) Me enseña a ser mejor persona individual y grupalmente, conviviendo todos juntos, aprendemos a trabajar en equipo, aunque casi no me gusta enseñar (E02)
- 5) en que mejoró mi convivencia, en que puedo ayudar a otras personas, en que puedo enseñar, los niños pueden saber que no solo uno puede sino todos, fortalezco mis estudios porque me ha ayudado en la escuela a tener buenas calificaciones en muchas materias (E03).
- 6) nos dan valores que tenemos que practicar, ser honesto, tener responsabilidad, tener respeto (E10).
- 7) También me ha ayudado porque puedo conocer a más personas, no solo a las que conocía antes. Me ayuda a ser más sociable y a entender a las otras personas. He aprendido muchas cosas como de los talleres, que cuentan historias y que tienes que reflejarte en ellas (E05).
- 8) Además hubo un curso así como que letras y aprender a escribir y a leer mejor pues, ahí fue cuando me creció un gusto muy grande por escribir y nos enseñó que eran los mini cuentos e hicimos un mini cuento ahí y eso se me quedó y comencé a escribir y es un poco bizarro lo que escribo pero siento que he logrado muchas cosas con ello, hace poco se lo mostré a mi maestro de literatura de la prepa (educación formal) y me dijo que mi cuento va a aparecer en la revista de la escuela y me sentí muy bien, ah que cool (E01).

En los ejemplos anteriores se destaca la atención focalizada/concentración, memorización, comprensión matemática y de lectoescritura, agilidad mental, manejo del estrés, perseverancia y paciencia. Esto a su vez se traduce en mejorar las calificaciones obtenidas en distintas asignaturas particularmente: matemáticas, español y educación artística.

#### ***4.3.2 Movimientos que estabilizan/desestabilizan o desvanecen la red***

Hermosiarte necesita de la adscripción tripartita entre la educación formal, la familia y la educación no formal que se ha señalado más arriba, ya que sin ella no tendría el apoyo suficiente para operar. Aun cuando el 85% de los estudiantes reportaron que sus padres no completaron su educación básica<sup>25</sup>, las estudiantes de violín avanzado visualizan un futuro profesional con incluso dos carreras profesionales: una de música y otra en otros campos de conocimiento no relacionados. La visión de los padres sobre las artes como carrera profesional resulta inviable o económicamente no redituable, lo que se traduce en los interesamientos de los propios estudiantes hacía consideraciones similares. Fenwick y Edwards (2010) y Aguirre (2009), lo consideran como resultado cultural de la desvalorización de las artes, sin por ello descartarla en el continuo de su educación:

Siempre me gustó el derecho y pensaba que iba a ser abogada, pero ya no. Ahora voy a estudiar violín para ser profesional y quiero estudiar también para doctora. Quiero estudiar las dos carreras (E09). Quiero tener la carrera de música y otra carrera, la de criminología. Si veo el violín como carrera, pero quiero tener dos carreras por si algún día no existiera el violín o algo pasara, tendré otra carrera (E12). Primero están mis estudios porque así puedo tener una carrera, y en violín también puedo, pero no aprendería nada de la escuela, y si me quiero salir de violín no quiero tener que empezar los estudios. Quiero ser criminóloga o doctora (E03). En el futuro quiero estudiar una carrera como nutrición y quiero ser maestra de la orquesta,

---

<sup>25</sup> Dato obtenido del registro de estudiantes de Hermosiarte (ver anexo 1).

apoyar así a una fundación como la de Fabio (E08). Me gustaría estudiar para profesional de violín, pero también me gustaría estudiar para maestra de secundaria o de Kinder (E10).

La red de relaciones tripartitas familia-educación formal-programa de EAM, además, se nutre de interacciones realizadas por el centro de traducción familiar las cuales permiten estabilizar los vínculos entre la educación formal y no formal. Entre ellos se encuentra el apoyo de los integrantes de la familia en las tareas escolares, en especial de la madre y la vinculación para conseguir apoyos que permitan a los estudiantes continuar con sus estudios en la educación formal:

- 1) Cuando vamos a tener concierto y ocupó ensayar (educación no formal) y no voy a la escuela mi mamá le lleva un cuaderno al maestro (de la educación formal) y me apunta lo que tengo que hacer y de ahí voy al día siguiente cuándo vamos a dejar a mi hermana y mi mamá se lo da. Ya el maestro me la revisa, me traen el cuaderno de regreso y hago las tareas en mi casa (E11). En la escuela a veces le pido ayuda a mi mamá, que me ayude a investigar las cosas que tengo que investigar cuando tengo que ensayar y cuando llego ya tengo las cosas nomas para terminarla (E03)
- 2) Fabio: shhh [silencio], siguiente punto, las becas, esta semana estamos haciendo la registración para becas y empezamos en la casa de Julio, Julio ¿dónde está? [Julio se para], bueno, ya saben, escuchen, se están haciendo las registraciones para la convocatoria de las becas, no es un hecho, no es algo que estamos diciendo que les van a dar la beca, van a participar en la convocatoria para secundaria y primaria para poder buscar esa beca [de gobierno], se hizo la registración en casa de Julio, la mamá de Julio, Lupita nos apoyara con eso, ya sabe cómo hacer el acomodo, como hacer la registración [registro en portal virtual], por lo que tienen que ir nuevamente a la casa de Lupita [en el Guayacán] para que ella les ayude (N 449).

#### **4.4 Centro de traducción: relaciones de amistad**

Para la presentación de resultados se siguió el orden preestablecido en el apartado 4.0 seccionándolos en movimientos que generan inscripciones y movimientos que estabilizan/desestabilizan o desvanecen la red. En cada uno de estos se describen los actantes, interesamientos, controversias, traducciones y adscripciones más destacadas como puntos de pasaje obligados.

Las relaciones entre amigos constantemente se agrupan y reagrupan, formando nuevas redes que permiten a los estudiantes afrontar los problemas de la familia y la educación formal y no formal. Se trata de una red que emerge desde otras redes, y, a su vez, provocan que otras se establezcan, se desestabilicen o desvanezcan. A continuación se describen los principales actantes, intereses y controversias encontradas en las relaciones de amistad como centro de traducción adscrito a Hermosiarte (ver figura 7, abajo).

##### ***4.4.1 Movimientos que generan inscripciones***

Se encontró que todos los estudiantes expresaron su interés en inscribirse o continuar en Hermosiarte para “hacer más amigos” (E02; E03; E07; E08, E09; E11; E12); para “acompañar a sus amigos”, puesto a que ellos ya estaban en Hermosiarte (E03, E04, E08, E10); o, “para conocer más personas” (E01; E05; E06). Se reflejan como intereses para inscribirse en la red, o como beneficios percibidos por su pertenencia a esta. Se muestran las adscripciones como redes ensambladas con la familia y la educación formal.

Cuando entré a Hermosiarte pues me sentí bien porque estaba ahí con mis primas [Familia] y con mis amigas que viven ahí por la casa (E06). Me ayuda a hacer amigos y llevar una convivencia más saludable (E03). Siempre tuve a mi grupo de amigos, pero no tenía tantos como ahora (E07). Pues las amigas que tengo son de aquí [Hermosiarte] o de la escuela [educación formal], pero unas son las mismas porque estamos en la misma escuela y dos están en mi salón (E10). Me gusta Hermosiarte



porque puedo estar con mis amigas y también tocan y entre todas nos ayudamos y estamos riéndonos y así de cuando nos equivocamos (E02). Cuando fuimos a Econatura casi no conocía a nadie era nueva pero ahí ya empezamos a jugar y luego se hicieron mis amigas y ahora estamos juntas a veces cuando tenemos tiempo libre en Hermosiarte porque ellas están en el salón de guitarra y yo pues en violín (E11).

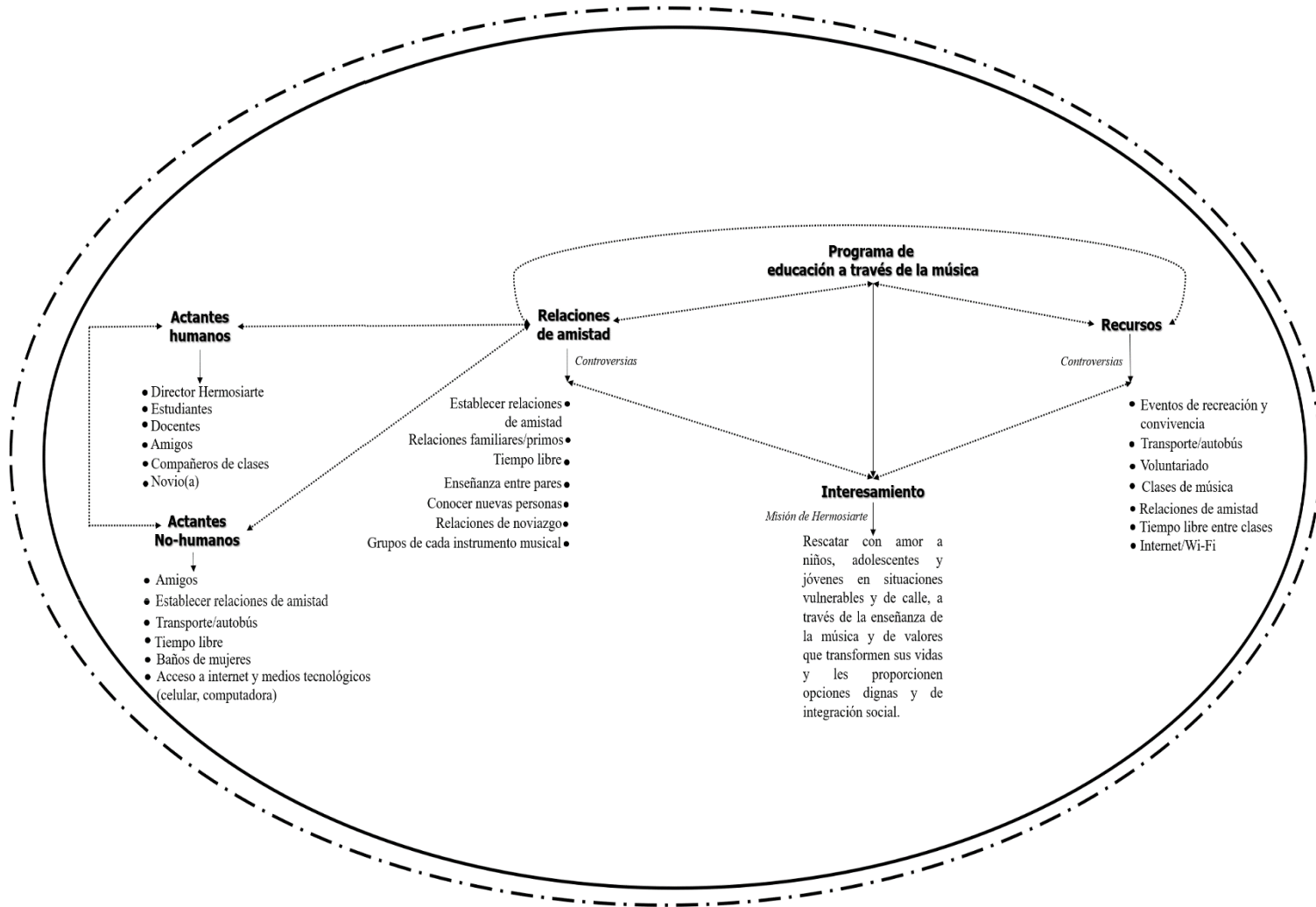
#### ***4.4.2 Movimientos que estabilizan/desestabilizan o desvanecen la red***

Entre los resultados encontrados, destacan las relaciones de amistad por representar el principal interesamiento de los estudiantes, las cuales atraviesan transversalmente las distintas redes, ya que su ensamblaje emerge y se nutre principalmente de las inscripciones que generan. Desde la familia, las relaciones de amistad comienzan a entablarse con los primos y los hermanos; desde la educación formal y no formal, con sus compañeros de clase. Entre más tiempo y experiencias comparten con los otros se fortalece y estabiliza esta red. Las relaciones de amistad como red tiene el potencial de ensamblar, estabilizar, desestabilizar o desvanecer adscripciones e interacciones, no solo desde su propio centro de traducción, sino de todo aquel en el que se vincule, de ahí su importancia para la red de Hermosiarte en general.

Un ejemplo de las distintas configuraciones que este centro de traducción es capaz de producir se refleja cuando un grupo de amigos (vecinos entre sí, quienes juegan usualmente en la calle juntos) se unieron a Hermosiarte. Ellos contaban con nociones de cómo tocar la guitarra por haber llevado clases dentro de las actividades extraescolares en la educación formal. Al llegar a Hermosiarte, este grupo junto con otros estudiantes formaron el grupo de “guitarra avanzada” lo que integró, expandió y estabilizó la red de Hermosiarte al tener otro grupo con un nivel de conocimiento avanzado, además del de violín. Uno de estos nuevos estudiantes estableció una relación de noviazgo con una de las estudiantes de violín avanzado. Ambos grupos dieron un concierto como parte de los eventos de las fiestas del Pitic, lo que se tradujo para el programa de Hermosiarte en un mayor reconocimiento público. Sin embargo, después de ocho meses el grupo de guitarra avanzada se desintegró.

**Figura 7**

Movimientos en la red generadas desde las controversias en el centro de traducción de las relaciones entre amigos. Elaboración propia.



El director de Hermosarte considera que se debió porque “cuando terminaron el noviazgo...no querían hacerse conflicto [los estudiantes] y el chico dejó de venir al programa, por tanto sus amigos también” (N 361). En una entrevista posterior con la ahora exnovia se corroboró la historia, quien agrega “dejaron de venir porque ya no estarían juntos [los amigos]” (E04).

Este breve relato muestra el movimiento en la red, en cómo un interesamiento (compartir más tiempo con los amigos en distintos ámbitos donde se desenvuelven) moviliza las prácticas instrumentales, clases, presentaciones, y establece lazos tan duraderos como el tiempo que dure ensamblado. Cuando los amigos ya no están juntos el interesamiento se desvincula, lo que genera el desvanecimiento del grupo y la desestabilización del programa (González y De Gunther, 2020, p.42).

Los siguientes relatos muestran las diferentes formas en que las relaciones de amistad generan movimientos de estabilización, desestabilización o desvanecimiento en el programa de Hermosarte desde la descripción de los principales actantes, interesamientos, controversias, traducciones y adscripciones:

- 1) Me voy a la parada donde se espera el camión y de ahí recoge a todos los niños y me vengo y siempre dan pláticas y luego si no llega la maestra todavía práctico o le pido ayuda a alguien y ya que llega la maestra a veces está ocupada con las avanzadas y yo me pongo a practicar y hago amigos (E05). En el camión [que transporta a los estudiantes de su casa a Hermosarte y de regreso], venimos haciendo relajo y platicamos con mis amigas (E07).
- 2) Pues me gusta que podemos aprender, qué hicimos amigos y pues he aprendido a tratar con más personas, a trabajar en equipo, a como aprender a estar con personas que no solamente me caen bien a mí, a tolerar, a tolerar, a valorar (E06). Me ha ayudado pues a valorar más lo que tengo...pues porque veo a los niños en la situación que viven, pues me da mucha tristeza y yo digo, que estoy haciendo sintiéndome triste por mí, porque no tengo esto o no tengo el otro y ellos son

felices con lo que sea (E01); hay niños de todos [niveles económicos]...y pues eso nos enseña a ser mejores personas individual y grupalmente, conviviendo todos juntos (E02).

- 3) Mis mejores amigas son las de aquí, con ellas me las llevo a todos lados. Ensayamos (violín) en casas de unas o nos vamos al cine, o vamos una plaza, al mall, o andamos juntas a veces en pijamadas, o nos juntamos nomas en una casa y hacemos comida juntas o así...a veces que tenemos tarea [educación formal] también la hacemos juntas (E02). Cuando salimos a fiestas como el día del niño o navidad me la llevo jugando con mis amigos, así nos juntamos en grupos, también juego con los demás pero más con mis amigas (E12).
- 4) Hay dos grupos de estudiantes que pareciera que su interés principal es la convivencia con sus compañeros. Continuamente interrumpen sus sesiones de clases. Los estudiantes hombres usualmente juegan videojuegos con los celulares utilizando el internet del centro, mientras que las estudiantes mujeres buscan cómo pasar el tiempo, ya sea encerrándose en una pequeña oficina para hablar de novios o de sus problemas familiares, o bien en el jardín para platicar a solas con sus amigas.
- 5) Después de constantes ensayos la maestra Carina [violines avanzados] decide descansar a las niñas este domingo en Hermosarte, señalándoles que no habrá clase y que descansen en casa. Sin embargo, todas fueron, seis de ellas llegaron con la misma camiseta blanca que decía Hermanas por enfrente y su nombre por atrás en letras negras.

En el primer punto, el autobús no solo representa un medio de transporte, sino un actante que genera el actuar de los estudiantes, al tener que “levantarse temprano para no perderlo y poder ir a Hermosarte” (E05). También, representa un actante dentro del cual se establecen y movilizan las relaciones de amistad entre los estudiantes que asisten al programa. El recorrido del autobús al programa y regreso a sus casas dura alrededor de 1 hora. Tiempo utilizado para convivir. Juegos, pláticas, comer el desayuno juntos, compartir e intercambiar

objetos y experiencias son solo algunas de las actividades que suceden a bordo, las cuales, llevan a transformar y mantener sus relaciones.

En el segundo inciso se reconoce la interacción con distintas estudiantes en el programa, los cuales son de diferentes edades, sexo, comportamientos, personalidades, etc., pero que trabajan sobre un interesamiento en común, el de Hermosiarte. Por lo que, los estudiantes generan ciertos valores y habilidades que les permiten convivir entre la heterogeneidad y el reconocimiento de sus participantes. Tal como señalan las investigaciones de Carabetta, Rincón, y Serrati (2017) y Giraldez (2003) estos resultados solo se posibilitan cuando los intereses y afinidades de los estudiantes se alinean y ensamblan con los del programa de educación a través de la música, cuando se logra, Alemán, Duryea, Guerra, McEwan, Muñoz, Stampini y Williamson (2017) insisten en que produce un ambiente de convivencia armonioso en el que se desarrollan habilidades y conexiones cognitivas y prosociales, como queda evidenciado en las narraciones anteriores.

En la tercera narración, las relaciones de amistad ensambladas en el programa trascienden las delimitaciones espaciales del mismo y se transportan a otros sitios de interés en un esfuerzo por convivir y pasar más tiempo juntos. Tales interacciones al movilizarse se adscriben a otros centros de traducción como la familia o los espacios de recreación proporcionados como parte de las donaciones de redes externas adscritas a Hermosiarte durante ciertas festividades.

En la cuarta narración, Hermosiarte funciona como un espacio para establecer y estabilizar redes de amistad, sin embargo, conlleva una controversia en la que los estudiantes sobreponen sus intereses al interesamiento del programa y genera la desestabilización de este cuando no asisten a sus clases de música. Los intereses de convivencia y relaciones de amistad no están en contra de los interesamientos del programa, pero requieren de negociación entre ambas partes. Cuando un interesamiento de una red se sobrepone al de otro sin considerar los acuerdos establecidos desestabiliza el vínculo y potencialmente se romperá.

Tal como ocurrió con las instalaciones de Hermosiarte y el cambio de intereses del propio programa o del gobierno que lo proporcionaba (véase en sección 4.1.1.2.).

Finalmente, se encontró que las relaciones de amistad en el programa crean sentido de pertenencia, de apoyo, se vuelven parte de su familia, tal como lo expresaron explícitamente las estudiantes de violín avanzado en la quinta narración descrita arriba. Morales (2015) y Borzacchini (2004), encontraron el mismo resultado, explicándolo como las relaciones de amistad que generan una “segunda familia” en la que encuentran refugio y apoyo no obtenido en otras redes.

Aunado a lo anterior, Hamilton (2012), indica que, cuando el programa crea interesamientos y conecta a los actantes, esto produce que se socave la asociación de los actantes en otras redes. Un claro ejemplo de ello se encontró cuando los mismos estudiantes debían tomar una decisión respecto al uso de su tiempo, puesto a que no pueden participar en distintos ámbitos a la vez. Esto solo es posible cuando los interesamientos se mantienen ensamblados, generando con ello la estabilización de la red.

- 1) Otros niños no son mis amigos porque son más grandes que yo y no juegan lo que yo juego, porque ellos pensaban en jugar fútbol y así y a mí no me gustaba así que no tenía amigos, ahora más que los de aquí [de Hermosiarte] (E05).
- 2) Pues, mis amigos eran los del Guayacán, de la calle, y pues yo los domingos iba a la iglesia en la mañana y pues, ahora mis amigos son más los de aquí Hermosiarte, me llevó más con ellos y ahora los domingos en la mañana vengo acá a Hermosiarte. Y casi no veo a los amigos de allá del Guayacán porque la mayoría no vienen, pero si veo a los que asisten acá. Casi todos mis amigos vienen acá (E09).

En la primera narración se muestra la forma en que pueden o no crearse inscripciones en la red entre amigos. Si no existen intereses en común (como en el juego), difícilmente se vincularon. Así mismo, la edad juega un rol importante al respecto, puesto a que los intereses

cambian con la edad. Esto se deja ver en las relaciones que se establecen cuando las estudiantes dan clases a sus pares. Cuando se relacionan con las más jóvenes suelen distraerse con más facilidad y sus intereses se centran en el juego y la convivencia; mientras que cuando enseñan a pares cercanos a su edad se les facilita enseñarles porque comparten un objetivo en común (enseñar-aprender a tocar el violín) y sus intereses se ensamblan con mayor naturalidad.

Por otra parte, en la segunda narración se hace visible la desvinculación o deterioro de las relaciones de amistad si no pasan tiempo juntos. Las actividades extracurriculares limitan el tiempo de convivencia con los amigos o vecinos externos al programa, por lo que, al pasar su tiempo libre en actividades del programa se desvinculan de las relaciones de amistad o de otras redes como la iglesia y se inscriben a la del programa, igual como se mostró en una de las narraciones anteriores con respecto a la relación de noviazgo entre estudiantes. Si los estudiantes se involucran en otras actividades extracurriculares que superpongan las actividades de Hermosiarte, los estudiantes se desvinculan; tal como ocurrió cuando algunos estudiantes comenzaron a ir a trabajar para ayudar a su familia, aunque seguían en Hermosiarte, su participación se volvió cada vez más esporádica hasta que lo abandonaron.

Los intereses cambian o se superponen, lo que implica la inscripción y desvinculación entre redes, desvaneciendo unas y estabilizando o creando a otras debido a la interacción entre los actantes, las controversias e interesamientos que emergen y a las traducciones y adscripciones que resultan de ellas (Latour, 2008; 2013). El desvanecimiento de la red que configuraba el proyecto “EnCausa” en el que trabajaba Fabio Murillo representó el inicio y creación de Hermosiarte.

#### **4.5 Ensamblar la red de Hermosiarte**

El ensamblaje de la red de Hermosiarte “implica reconocer en el mapeo de las controversias: familia, escuela, amigos, programa, etc.; la posibilidad de reensamblar lo social, de relacionar

sin unir, de mantener la contabilidad lógica del dominio al que pertenecen los objetos que se han mezclado” (González y De Gunther, 2020, p.41). Se trata de comprender cómo en ese ensamblaje se asocian los elementos heterogéneos, humanos y no humanos, así como las relaciones socio materiales complejas que producen sus interacciones al vincularse (Fenwick y Edwards, 2010).

El ejercicio analítico, que se presentó en los apartados anteriores, fue producto de un trabajo etnometodológico, el cual utilizó la teoría del actor red para explorar las formas o métodos por los cuales un programa no formal de educación a través de la música modifica o es modificado por otros centros de traducción que se entretajan entre sí para estabilizarse a través de interesamientos comunes. En la figura 8 se han reunido los principales elementos que configuran y movilizan la red de Hermosiarte.

El ensamblaje de la red de Hermosiarte es una representación de las interacciones generales que estabilizan un programa de educación a través de la música. Muestra cómo, a través del movimiento de la red soportado en diversas interacciones se posibilita el aprendizaje, se fortalece la educación formal y los lazos familiares y de amistad. Resulta útil para identificar en los escenarios educativos los actantes, interesamientos y controversias que posibilitan el desarrollo de programas educativos desde escenarios educativos no formales.

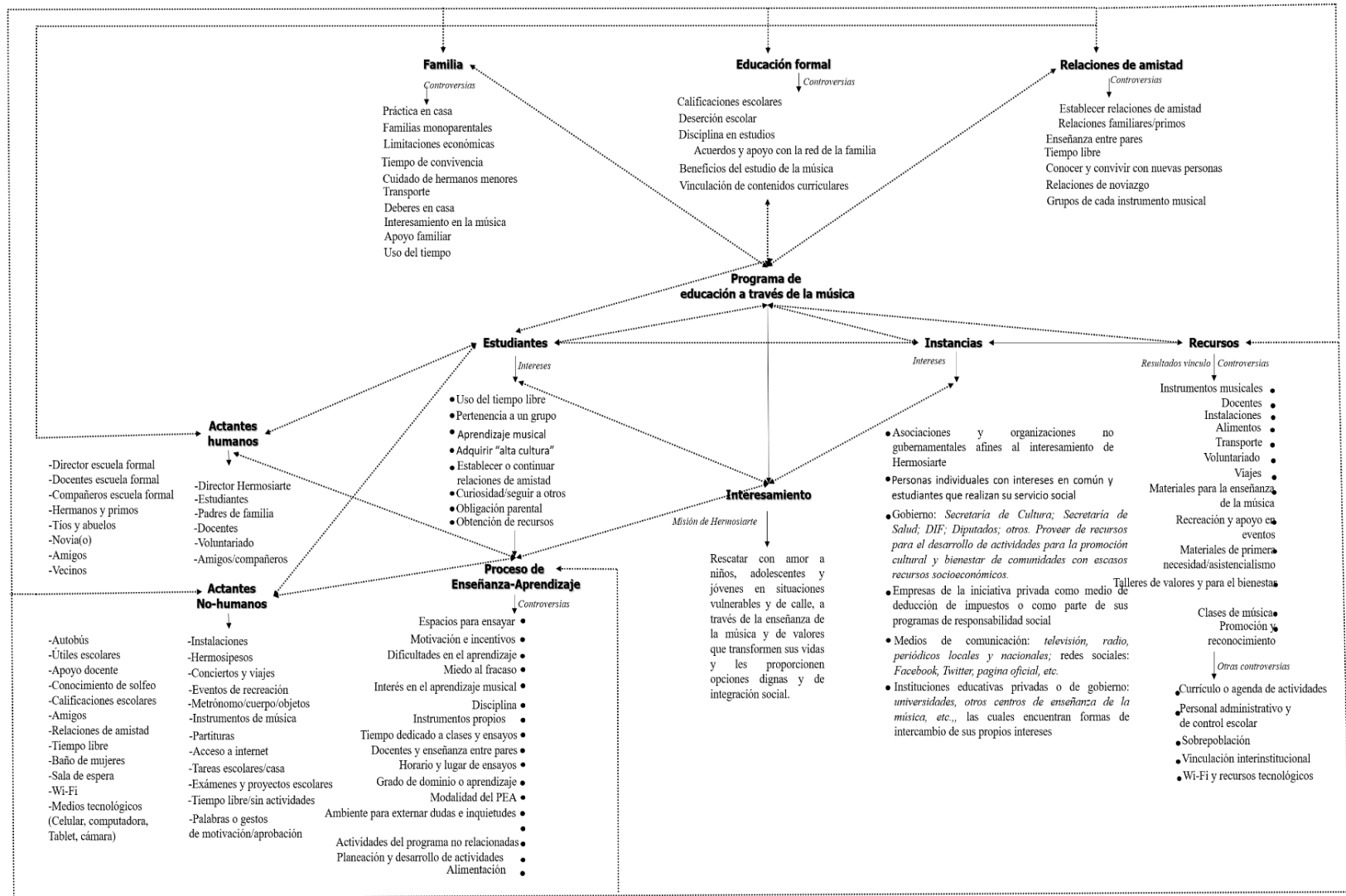
Los principales hallazgos en la configuración de la red de Hermosiarte se presentan a continuación. Se han organizado en función de las diversas redes analizadas que se ensamblan con el programa: familiar, educación formal y de relaciones de amistad. Como se ha expresado más arriba, cada una de ellas es una red independiente que cuenta con su propio desarrollo, para el caso de esta investigación, se parte desde la red que genera el programa.

El programa educativo de Hermosiarte es un punto de pasaje obligado y el actante principal en la red es el director del programa. A través de las interacciones que opera el director de Hermosiarte se generan los movimientos que ensamblan y movilizan la red. Sin su participación la red carece de sostenimiento aun cuando cuente con otros actantes en ella.



**Figura 8**

Red de elementos heterogéneos que configuran al programa de Hermosiarte. Elaboración propia.



Esto se evidenció cuando él atendía asuntos personales o salía de viaje y el programa y sus partes dejaba de operar. Por lo que se debe buscar sumar a otros actantes que permitan sostener y estabilizar la red aun cuando su director se ausente, con el fin de que el programa sea a mediano o largo plazo sustentable y sostenible. Hamilton (2012), propone que los docentes puedan ser la opción más viable para lograrlo, puesto a que representan otro de los puntos de pasaje obligado por el cual los estudiantes generan y movilizan sus interacciones dentro del programa. Un ejemplo de ello, es la maestra de violín avanzado, quien en ausencia del director asumía parcialmente el mantenimiento de la red del programa.

El conjunto de recursos que se ponen en movimiento para llevar a cabo una clase de educación a través de la música (instalaciones, instrumentos de música, docentes, etc.) se traducen en la clase de música misma, la cual, adquiere valor como recurso y como actante, que no existe por sí sola, sino en dependencia de los actantes que la configuran, sin que por ello se pierdan las particularidades de cada uno de ellos ni su vinculación a las redes a las que pertenecen (Latour, 2013).

Lo mismo ocurre con los actantes no humanos inmateriales como las palabras o gestos de aprobación o motivación o el interesamiento de “hacer amigos”, donde el programa inscribe y moviliza interacciones que los hacen emerger y, a la vez, su creación moviliza otras interacciones que estabilizan la red del programa. Además, la ausencia de ciertos recursos como la falta de instrumentos se vuelve un actante que moviliza a los estudiantes para subsanar esa necesidad, al organizarse en pequeños grupos y compartir el mismo instrumento, sus experiencias y conocimientos, transformando a los estudiantes en consecuencia.

Los centros de traducción externos o redes externas a través de las cuales el programa obtiene los recursos con los que opera, se ensamblan a través de vínculos intermitentes e inestables. Esto se traduce en la búsqueda constante de adscripciones con otros centros para que la red no se desvanezca, sino que existan otros vínculos que puedan reemplazar los

anteriores, manteniendo con ello su estabilidad. Hermosiarte es una red dentro de una constelación de redes, sin sus vínculos se imposibilita su existencia.

La familia, por otra parte, sobresale sobre los otros centros de traducción por su poder e influencia sobre los hijos, al limitar o posibilitar su inscripción en otras redes, es un centro de pasaje obligado, cuyo actante principal suele ser la madre. Una vez adscritos al programa los estudiantes van desarrollando disciplina y conocimientos en la música, los cuales exponen públicamente y se traducen en el orgullo y reconocimiento de quienes han visto los cambios producidos en ellos. A su vez, las enunciaciones performativas generadas a través de palabras o gestos de aprobación o admiración constituyen una fuerza suficiente para que el estudiante se descubra importante y capaz. Esto lo lleva a querer descubrir nuevas redes de adscripción que lo lleven a él y a su familia a la superación, con base en las múltiples oportunidades que la enseñanza de la música o el programa de Hermosiarte a través de sus demás actividades les brinda.

La educación formal como centro de traducción adscrito al programa de educación a través de la música se relaciona de forma tripartita con la red de la familia, puesto que representa una condición para la inscripción de los estudiantes. Además, por medio de la enseñanza de la música los estudiantes reportan adquirir beneficios que ellos mismos narran como apoyo para su educación escolarizada formal. Director y docentes son los actantes principales. Su apoyo produce la estabilización de las redes en que se movilizan los estudiantes, incluyendo la del programa.

Las relaciones de amistad representan el principal interesamiento que moviliza las interacciones y adscripciones de los estudiantes. Los actantes principales en esta red son los amigos o la posibilidad de establecer este tipo de relaciones. Las relaciones de amistad parecieran funcionar como un mecanismo estabilizador del mundo en el que están inscritos. Un mundo compartido por sus pares.

Partiendo de las observaciones anteriores es posible afirmar que los elementos socio materiales, humanos y no humanos, a través de los flujos de las interacciones generadas por su ensamblaje, producen efectos en red que transforman a los estudiantes. Además, al movilizarse en otras redes, generan formas de inclusión que amplían la visión de su mundo y de sus oportunidades. Transformaciones que pueden ser rastreadas más allá del espacio y tiempo del programa de educación a través de la música. De ahí que sea posible inferir que la educación a través de la música promueve, en alguna medida, transformaciones sociales y culturales.

Para Ianni (2003), las transformaciones individuales conducen a cambios sociales en una interacción recíproca. En este sentido la sociedad o comunidad no puede transformarse por sí misma sino a través del cambio de los propios individuos en interacción con lo otro y los otros. Por lo cual, según Dirlam (2017), es necesario construir pequeñas situaciones culturales desde múltiples perspectivas que medien los recursos detonantes para suscitar tales cambios. Desde este sentido, Hermosiarte se convierte en la red que los propicia.

## **Capítulo 5**

### **Una red, múltiples configuraciones**

El estudio sobre la red que configura a Hermosiarte como un programa de educación a través de la música (EAM), ha permitido realizar un análisis comprensivo sobre los elementos materiales y discursivos que la configuran. Es un estudio que analiza los cambios en red que le dan vida al programa. Hermosiarte es una red ligada a otras redes, o si se prefiere, es una red dentro de un universo de redes que se movilizan a partir de interacciones con otras redes para estabilizarse y alcanzar sus objetivos: familia, educación formal, relaciones de amistad, instituciones públicas y privadas, voluntariado, organismos no gubernamentales, entre muchas otras.

El reconocimiento de la red que configura al programa de Hermosiarte implica el uso de recursos teóricos y metodológicos distintos a los tradicionalmente utilizados en la investigación educativa. En este estudio, se ajusta y utiliza la teoría del actor-red (TAR), que si bien proviene de la sociología, la antropología y la filosofía, ya otros investigadores han hecho esfuerzos de adecuación al ámbito educativo, que también se retoman en este estudio. Si bien, la TAR no es una teoría del aprendizaje, explora las formas de representación de la realidad centrada en el análisis de las interacciones entre lo humano y lo no humano (sujetos, objetos, discursos). Se considera aquí una opción útil para estudiar la educación a través de la música en el campo educativo, ya que permite reconocer un fenómeno desde su configuración en red. Vale la pena precisar que el interés se centra en configurar la red mientras ésta se está configurando en movimiento. Es decir, no se trata de describir una red ya existente, sino de describir cómo una red se va configurando.

A través de la teoría del actor-red se encontró: 1) que es posible “ordenar la realidad” como una red, 2) reconocer los cambios o transformaciones como beneficios derivados de las interacciones de los participantes y sus vínculos con el programa analizado. Tales aportaciones se encuentran implícitas y casi ocultas en la cotidianidad de sus prácticas, sin embargo, develar este conocimiento resulta útil para el fortalecimiento de las bases de la

EAM y de los principios políticos, sociales, culturales y educativos que sostienen su implementación y reproducción.

A continuación se exponen con mayor detalle las conclusiones de esta investigación. Se destacan los principales hallazgos desde las categorías analíticas de la TAR: actantes, adscripciones, interesamientos, controversias y traducciones, ejemplificándolas desde las redes analizadas: familiar, educación formal y de relaciones de amistad. Además se presentan las principales aportaciones de la TAR en el campo de la investigación educativa. Finalmente, se plantean algunos de los retos enfrentados en esta investigación, así como consideraciones para estudios futuros.

### **5.1 Centros de traducción desde sus múltiples configuraciones**

Las redes familiares, de educación formal y de las relaciones de amistad, fueron presentadas en este trabajo como enlace del programa Hermosiarte. Si bien, cada una de estas redes se distingue particularmente de las otras, en el momento de su ensamblaje resultan casi indivisibles. En el cuarto capítulo, al presentar los resultados se hace un esfuerzo por exponerlos de manera independiente; sin embargo, se encontró que los movimientos en red son similares y que un intento por desarticularlos, aun cuando sea para su explicación, resulta improductivo para la comprensión de la configuración de la red, el contenido de cada red cambia, más no así la forma en que se configura. Se puede decir entonces que en toda red existen movimientos derivados de actantes, adscripciones, interesamientos, controversias y traducciones.

En cada red existen actantes principales que establecen lazos o vínculos “fuertes” quienes mantienen ensamblada la red; en el caso de Hermosiarte, es sin duda, su director, al asumir liderazgos y posicionamientos que promueven la adscripción de su red con otras y, a través de ello, la expansión del programa; en el caso de la familia, es la madre quien organiza y promueve las actividades familiares, incluyendo la participación de sus integrantes en otras redes; en el caso de la educación formal es igualmente su director. En las relaciones de

amistad, suele existir un integrante que dirige las acciones del grupo, quien podría ser reconocido como el actante principal al mantener unida a la red, sin embargo, esta red depende de las adscripciones e interacciones que un estudiante realice en vinculación con otras redes, por lo que la red se generará en la medida en que éste se movilice; el propio estudiante se vuelve el actante principal de la red que configura para sí, ya que es él quien elige inscribir o desvincular a otros de su red de amistad. En cualquiera de las redes, si el actante principal se desvincula, esta potencialmente se desestabilizará y desvanecerá hasta que otro actante asuma los roles de los principales y la vuelva a estabilizar (Latour, 2008; 2013).

Los lazos o vínculos “fuertes” descritos en el párrafo anterior se relacionan directamente con las adscripciones. Se encontró que existe un efecto en el que los actantes principales tienden a fortalecer ciertos vínculos o relaciones con otras redes o actantes externos. El vínculo que adscribe a otras redes puede decirse que es “fuerte” si la red que se enlaza busca su estabilización, ya que hará lo posible por mantener este lazo para no desvanecerse como red (Latour, 2008; Hennion, 2017); en contraparte, el vínculo es “débil” cuando solo se adscribe a otra red con la intencionalidad temporal de apoyarse entre sí u obtener algo como producto de la relación. Los vínculos que se establecen entre el programa con la red familiar, de educación formal y de las relaciones de amistad se mantienen debido a que estas buscan seguir generando movimientos en sus interacciones para estabilizarse en red, de ahí que tales redes destaquen con gran valor su ensamble con el programa.

Otra de las aportaciones de la TAR son los interesamientos, los cuales promueven la adscripción de múltiples redes. Los interesamientos surgen con el fin de estabilizar determinada red (Latour, 2013). Sin embargo, como parte de los resultados se encontró que la creación de interesamientos beneficia tanto a la red que los propone como a las redes con las que se vincula en un intercambio recíproco. Cuando los intereses de dos redes se unen y se adscriben entre sí modifican sus funciones al transformar las formas en que interactúan, proceso durante el cual tienden a revalorar sus vínculos con otras redes. Lo anterior constata la idea de que una red nunca llega a ser una entidad completa y estable, si el interés cambia

el vínculo también, si es que no logra mantenerse ensamblado con el interesamiento inicial (Escudero, 2018). La red se estabiliza en tanto los interesamientos permanezcan ensamblados y se movilizan a los actantes y las interacciones en la red. En cuando dejan de operar se debilita el ensamblaje de los interesamientos y provocan el desvanecimiento de las redes. La configuración de una red siempre dependerá de otras como centros de traducción vinculados, así como del sostenimiento de los interesamientos que las unen, los cuales, al igual que la red, se encuentran siempre en movimiento, ensamblándose y desensamblándose.

Por otra parte, se encontró que las controversias se diferencian en cada red en cuanto a su contenido, pero tienen en común su base; es decir, surgen de intereses particulares, los cuales movilizan a sus actantes con el fin de subsanarlos, ya sea a través de la adscripción a otras redes o mediante la traducción de sus interacciones. En cualquiera de los casos, la red se transforma. En la familias con escasos recursos económicos por ejemplo, una de las controversias se basa en el apoyo asistencial requerido, el cual, al menos parcialmente han encontrado a través de su adscripción y participación continua con la red de Hermosarte; en la educación formal, una de ellas está en tratar de disminuir la deserción escolar, asociándose igualmente al programa analizado, el cual, a su vez, adiciona nuevas reglas y prácticas en su actuar para subsanar las necesidades de esa red; o bien, las relaciones de amistad, siempre en búsqueda de expandirse, o por lo menos estabilizarse, buscando en otras medios útiles a estos intereses como los eventos de recreación que ofrece el programa analizado.

Por su parte, las traducciones transforman el contenido del pasaje de una red a otra. Son un efecto del movimiento generado por los intereses y controversias como resultado de las interacciones entre redes (Turkle, 2007). Las traducciones, representan transformaciones visibles en el hacer de los actantes. En la familia se ven reflejadas cuando el tipo de relación cambia en función de sus adscripciones e intereses, por ejemplo, en lugar de ayudar con labores domésticas, los hijos se enfocan en practicar su instrumento; en la educación formal, un ejemplo simple puede apreciarse en el proceso que pasa un estudiante al dominar un nuevo conocimiento o habilidad, su adquisición lo transforma; y, en las relaciones de amistad, cuando sucede algún conflicto las interacciones entre sus integrantes cambian en respuesta a



este, traduciendo sus interacciones en consecuencia. Analizar las traducciones permite no solo observar lo que cambia, sino el proceso que origina su modificación y los medios utilizados para su logro.

Reconocer a los actantes, interesamientos, controversias, traducciones y adscripciones de una red permite comprender cómo en un grupo particular circulan y se transforman sus vínculos e interacciones. Esta perspectiva analítica, basada en la teoría del actor-red posibilita articular y ordenar los flujos de la acción y, a la vez, reconocer que nada está establecido o dado con anterioridad, sino que su existencia es performativa, siempre y cuando se vincule con otros grupos o redes.

Ha de considerarse que los procesos educativos de la EAM no se generan de forma seccionada o parcializada, sino en red. Por lo tanto, se precisan articular distintas redes que dirijan acciones coordinadas para guiar el actuar de los estudiantes. De ahí que solamente a través de la vinculación de programas e instituciones educativas formales y no formales, de la familia, y de las relaciones de amistad, entre otras, sea posible comprender la red que configura Hermosiarte.

La teoría del actor-red considera que los cambios que se producen en “la sociedad” representan parte de las transformaciones que suceden en el interior de las redes que la configuran (Latour, 2013). En este sentido, realizar propuestas para transformar “lo social” o “lo cultural” no sería distinto a proponer cambios en las redes familiares, escolares, de amistad u otras. Para ello, resulta necesario comprender la forma en que se vinculan entre sí. La presente investigación contribuye a ello.

Tras analizar el programa de Hermosiarte es posible señalar que el aprendizaje musical promueve ciertas habilidades como el trabajo en equipo, la escucha activa, la memorización, la disciplina, etc., hallazgos igualmente encontrados en otras investigaciones (Albrigh, 2012; Cabanac, Perlovsky, Bonniot-Cabanac, y Cabanac, 2013; Courey, Balogh, siker y Paik, 2012), útiles a otras redes como la educación formal o incluso al campo laboral.

Cuando las prácticas que producen tales beneficios se asocian a otras redes y sus participantes interactúan entre sí, es cuando potencialmente podría hablarse de aportaciones sociales o culturales; por ejemplo, cuando la disciplina de ensayar el instrumento es llevado a las casas de los estudiantes y los padres escuchan el avance de sus hijos, esto genera que se transformen sus ideas preconcebidas de la música y modifiquen sus prácticas hacia ella, produciendo en consecuencia cambios deseables como el fomento de la música y su interés en las artes y la cultura en general, cambios que se aplican y reproducen mediante el interesamiento de los demás integrantes de la familia, aun cuando sea solo uno de sus hijos quien asista al programa de EAM.

En este sentido, se insta a pensar las transformaciones sociales y culturales no solo como efectos de un programa de educación a través de la música, sino desde las redes que configuran el fenómeno que se desea intervenir. De esta forma, si se quiere introducir la noción de la importancia de la música en el desarrollo de las personas por ejemplo, habría que plantear prácticas que la fomenten la articulación desde las diferentes redes: en la familia, a través de los estudiantes con tareas que apoyen su estudio en casa involucrando a sus miembros; en la educación formal, desde su práctica en la asignatura de artes; desde las relaciones de amistad, planteando actividades culturales abiertas al público las cuales promuevan la convivencia y participación entre amigos, etc.. Si bien estas ideas no son nuevas y se aplican día con día con fines mercantiles o políticos a través de los distintos medios de comunicación (Sandoval, 2015), resulta indispensable que las redes que intervienen un fenómeno se organicen hacia intereses en común y actúen a partir de éstos. El análisis de la transformación social y cultural por tanto, inminentemente tendría que considerar el estudio de las redes vinculadas con el fenómeno analizado, ya que tales cambios son el resultado de las interacciones en red.

El conjunto de acciones que se ejercen desde el programa de Hermosarte entrelaza otras redes en ámbitos cercanos de los estudiantes, las cuales se vinculan a través de intereses en común. Es desde este ensamblaje que se posibilitan transformaciones sociales o culturales. Como lo indica Wald (2015), las transformaciones de vida (individuales y colectivas) pueden

ser influenciadas solo bajo ciertas circunstancias en las que se promueve su ocurrencia; esto es, bajo “la existencia de una afinidad electiva que provoca una retroalimentación entre los valores y prácticas promovidas por los proyectos y los criterios de orientación moral en los que han sido socializados los jóvenes que se acercan y permanecen en ellos” (p. 28). Partiendo de lo anterior, Latour (2008), siguiendo a Tarde, señala con mucha claridad que lo social no es un sustrato desde el cual se puedan explicar los fenómenos sociales, sino que estos surgen a través de las interacciones entre los actantes. Comprender la configuración de las redes es comprender las transformaciones que ocurren en la sociedad.

## **5.2 Aportaciones al conocimiento desde el ensamblaje de la red**

Aunque la teoría del actor-red no es una teoría educativa, existen esfuerzos relativos por parte de Fendwick y Edwards, Escudero, Nespor, entre otros, para comprender complejidades cuando se narran historias educativas y hacer visible a través de ellas los distintos elementos que intervienen, por más heterogéneos o ajenos a la historia (o la red educativa) que parezcan. Como adelantaba Fenwick y Edwards (2010), la TAR permite comprender el aprendizaje como una red y las formas en que se configura como un efecto de su ensamblaje. No obstante, sus alcances en la educación se amplifican, ya que pueden ser tan extensivos en tanto se amplíe el rastreo de los vínculos que configuran la red, posibilitando con ello la comprensión ampliada de un fenómeno desde la especificidad de sus partes. En este caso, para la comprensión de los ensamblajes que hacen emerger y estabilizar un programa de educación a través de la música. Por tanto, se considera que la TAR debiera explorarse aún más en el campo educativo desde diversos dominios del conocimiento, ya que ofrecen potencialmente recursos útiles para comprender cómo las cosas suceden, en lugar de intentar explicar por qué son como son.

Este posicionamiento sitúa a la teoría del actor-red como una teoría que no segrega ni oculta la complejidad de las interacciones dentro de los espacios educativos, ni menoscaba las interacciones de lo no humano. Escudero (2018), al respecto reconoce cómo en las teorías educativas se han desvalorizado tales principios, debido a su carácter antropocéntrico y su

dicotomía reduccionista, al centralizar a lo humano y delimitar sus particularidades; al poner “al objeto ante el sujeto, el cuerpo ante la mente, el entorno ante la persona, la tecnología ante la educación” (p. 153). De ahí que este autor explicita que la investigación educativa mejoraría su capacidad explicativa y de reacción si “admitiera que las asociaciones fundan lo social, y no al revés” (p.156). Esto implicaría tomar en consideración quién aprende de lo que aprende y los procesos a través de los cuáles aprende como indivisibles a los estudios educativos, como un continuo de la singularidad y multiplicidad simultánea que ocurren dentro de un fenómeno.

Sin embargo, una de las problemáticas para realizar estudios sobre educación a través de la música o las artes en general, reside en la falta de reconocimiento ontológico para pensarla y analizarla como una entidad en red, que no es por sí misma, sino que se nutre de territorios dispersos en los que se disputa su propiedad: cultura, educación, políticas sociales, etc. A partir de la TAR es posible reconocer al contexto, no como una explicación *per se* de la ocurrencia de la red, ni como entidad suspendida en “lo social”, sino desde la unidad de sus partes, elementos que la van configurando desde sus efectos en el entramado de relaciones que generan, sean estos elementos humanos o no humanos. En este sentido, no se trata del análisis de una red que ya está dada, sino del análisis de su configuración.

El análisis de la configuración de la EAM desde el programa de Hermosiarte resultó útil para comprender las formas en cómo opera y se mantiene para cumplir con los propósitos de enseñanza-aprendizaje de la música. Ello representa una aportación práctica al campo educativo para mejorar o estabilizar los procesos de Hermosiarte o bien para su reproducción en programas similares. Retómese el ejemplo de la implementación de los “hermosipesos” como actante e interesamiento para la inscripción de los estudiantes; en determinado momento, cuando los estudiantes adquieren un nivel de conocimiento avanzado los hermosipesos dejan de operar. Reconocer lo anterior permite proponer la creación de nuevos interesamientos que se ajusten a los nuevos intereses de dichos estudiantes, con el fin de estabilizar la red y prevenir la desarticulación de sus miembros.

La teoría del actor-red se presenta aquí como una visión alternativa en donde el aprendizaje es un efecto de la composición y movimientos de la red que establece un programa o institución, por tanto el aprendizaje se considera un elemento performativo. Aunque dentro del programa analizado existen procesos muy estables en cuanto a su composición y organización, esta teoría se enfoca en aquellos procesos inestables derivados de las controversias, por ejemplo, cuando la red se expande o contrae, cuando se inscriben otros actantes o cuando los interesamientos que la componen se debilitan o desvinculan.

Promover el uso de la TAR en el campo educativo no significa sustituir otros posicionamientos, ni tampoco presentarla como la gran narrativa que pretender solucionar las dificultades que enfrenta la investigación educativa, debido a que presenta sus propias limitaciones, siendo útil para responder algunas preguntas como las formas en que se configura y opera un fenómeno, pero improductiva para responder otras como la confirmación de hipótesis o la exploración de categorías preestablecidas.

Una de las de las principales críticas hacia esta teoría se relaciona con su posicionamiento de simetría, lo que para Larrión (2019) significa incurrir en “sinsentidos”, ya que implícitamente se incurre en la aserción de intencionalidades como principio cognitivo del actante no humano. Sin embargo, como se ha mostrado en el cuarto capítulo, los actantes no humanos ejercen interacciones que movilizan, organizan y median acciones en el hacer de lo otro y los otros, transformándose a sí mismos y a los participantes, en consecuencia poseen roles principales dentro de la configuración de la red, cuya ausencia lleva a desestabilizarla o desvanecerla, tal como ocurrió con las instalaciones del programa. Si bien es posible tomar en cuenta el planteo de Larrión, resulta necesario reconocer la existencia de otras ontologías como alternativas de estudio. Quizás una solución posible al sinsentido de la simetría se encuentre al replantear nuevas formas de comprender la intencionalidad, no solo como una prescripción de lo humano.

Para la investigación educativa esta teoría implica una proposición diametralmente opuesta a los estudios que se acercan a la realidad desde objetos definidos o con atributos

inherentes. La TAR, en este sentido, permite analizar fenómenos complejos, híbridos e incluso desordenados o confusos, ya que visibiliza las configuraciones desde los vínculos, participantes e interacciones que les dan forma a un fenómeno con el fin de comprenderlo, descubrir sus inconsistencias, problemáticas o aciertos en sus dinámicas de articulación y desarticulación, las cuales suelen pasar desapercibidas en la cotidianidad de las prácticas y discursos. Comprender la realidad significa reconocer todos los elementos que la componen y la forma en que se relacionan. Desde el campo educativo según señala Escudero (2018), implica “no separar al que aprende de lo que aprende, ni de las cosas con las que aprende” (p. 159).

### **5.3 Consideraciones para otros estudios y futuras líneas de investigación**

La presente investigación es producto de un proceso formativo doctoral, y, por tanto, durante éste, fue necesario ir respondiendo a las demandas académicas solicitadas. Una de ellas respondía a plantear un trabajo de tesis bajo ciertos marcos para realizar investigación, incluyendo la selección y justificación de categorías a priori. Esto representó una de las primeras dificultades que implicó una posterior ruptura en los esquemas para pensar cómo se hace investigación en el campo educativo. En habla anglófona el término sería “to think outside the box” (Paul y Elder, 2003), y representa una invitación hacia el lector, los docentes u otros estudiantes hacia la reflexión sobre otras vías posibles para acceder al conocimiento, así como al sostenimiento de sus posicionamientos, pese a las polémicas que pudieran generar. Si bien implica riesgos, también la oportunidad de aportar otras posibilidades de análisis y con ello, de innovación. Si el campo de la investigación se nutre de otros campos como la psicología, la antropología, la sociología, la pedagogía, etc., la TAR ofrece un mecanismo de articulación interdisciplinar.

Por otra parte, los principios metodológicos de la teoría del actor-red utilizados en este estudio (enfoque etnometodológico desde un análisis inductivo-abductivo), permitieron rastrear los elementos de la red; además de recuperar la voz y el conocimiento de los actantes sobre su propia realidad (Escudero, 2018). Sin embargo, ello conlleva que el estudio necesite abarcar de forma más global un fenómeno, requiriendo múltiples recursos humanos y

financieros que permitan recolectar los datos de los distintos vínculos que componen al objeto de estudio en un mismo momento, al considerar que sus elementos se encuentran en constante movimiento y transformación. De ahí que se haya presentado en este trabajo la delimitación de las redes que se siguieron, sin alcanzar a mapear de forma global u homogénea todas las unidades que le componen, pero sí lo suficiente como para comprender su funcionamiento y los cambios que producen (Law, 1999). Como estrategia para estudios posteriores, se recomienda el análisis de las diferentes redes por separado, seguido del análisis de su articulación.

Otra de las dificultades más importantes en el desarrollo de este trabajo fue la organización, selección y análisis de los datos. En este estudio se retomaron las categorías propuestas por la teoría seleccionada, y a partir de ellas se examina la información. Aunque puntualmente esta estrategia resultó útil para los fines de esta investigación, se considera para estudios posteriores utilizar la codificación axial o abierta con el fin de encontrar nuevas categorías (Sandín, 2010), y a partir de ellas, ubicar los aspectos teóricos de actantes, interesamientos, controversias, traducciones y adscripciones. Así mismo, se opone a este estudio cualquier intento por sintetizar o autorizar narraciones particulares, ya que limita la comprensión del fenómeno en red desde las potencialidades que los datos ofrecen al conocimiento.

Como parte de este trabajo se seleccionaron solo los datos que mostraron movimientos visibles en la red, observando su recurrencia en los puntos de pasaje obligado; sin embargo, existen otros actantes, agencias, interesamientos y controversias que, en determinado momento, generan movimientos los cuales en esta tesis quedaron invisibilizados, sin que ello implique que carecen de importancia en la configuración de la red. De ahí que se considera importante generar mecanismos de análisis particulares para el seguimiento de tales movimientos, así como de estancias más prolongadas en el campo. Ha de considerarse igualmente que la movilización de la red es constante, por lo que sólo hasta su desvanecimiento podría visibilizarse como una fotografía más o menos completa.

Es importante señalar que debido a las limitaciones en la realización de este estudio, algunos aspectos específicos pudieran ser analizados con mayor profundidad:

- Desde la red de la familia queda pendiente ahondar en las interacciones de la madre, con el fin de reconocer cómo opera la red desde este actante detectado en la investigación como actante principal en el mantenimiento de la red familiar.
- En la educación formal se precisa reconocer a profundidad el rol del director y sus intereses, y de los roles de docentes y compañeros de clase, en relación con la promoción y estabilización de redes externas como los programas de educación no formal.
- La red de relaciones de amistad resulta única por sus propiedades para estabilizar, expandir, desestabilizar o desvanecer otras redes, por tanto, se considera necesario realizar estudios futuros centrados en esta dimensión de análisis, con el fin de reconocer sus alcances al interactuar con otras redes.
- En los estudios relacionados con la educación a través de la música aún queda pendiente seguir avanzando en el reconocimiento de otras dimensiones o redes que igualmente se ensamblan con ella, con el fin de comprender su configuración y las vías por las cuales generan la inclusión y apertura de oportunidades para los estudiantes. En este estudio destacaron otras redes como las universidades, la Casa de la Cultura, asociaciones como la Fundación del Sagrado Corazón, voluntarios e instituciones públicas y privadas como la Secretaría de Salud o la empresa Leoni, entre otras, pero no fue posible analizar sus vínculos en profundidad.

Considerando lo anteriormente expuesto, resulta necesario reflexionar sobre nuevos procedimientos de investigación que lleven a descubrir las implicaciones de la educación a través de la música, siendo aún “un camino que hay que transitar” (Águila, Núñez y Raquimán, 2011, p. 28). Si bien, esta investigación representa un esfuerzo por contribuir a ello, es sólo un punto de partida, el cual pretende aportar evidencias que ayuden a sentar bases en los modos de pensar, y las formas de movilizar la acción educativa, cultural y la política social. Desde estos sentidos, la teoría del actor-red se plantea como una invitación



para intervenir y no solo pensar, como dijera Fenwick y Edwars (2010), concluir es también comenzar, abrir, conscientes de que no es el final, solo una pauta desde la cual partir.

#### **5.4 Reflexiones finales**

Desde el constructivismo social, Kant proponía que el pensamiento constituye todo lo que existe en el mundo e impone las categorías para hablar de él. Desde el realismo moderno, Descartes lo refleja en la frase “cogito ergo sum”<sup>26</sup>. Retomando estas ideas, es posible observar que la realidad no opera de forma similar, permanece invisible, desapercibida, hasta que devela su configuración desde las interacciones que la movilizan, la realidad no preexiste. A partir de los resultados en la presente investigación, se propone que el conocimiento de la realidad puede partir desde cualquier punto, no tiene centro ni periferia, y que las categorías para su análisis surgen a partir de su observación (Latour, 2013), tal como lo demuestra la configuración de la red de Hermosiarte.

Para reconocer cómo opera un fenómeno se responde desde las disciplinas, desconectándolas de la realidad y recortando con ello los dominios del saber. La estructura del pensamiento elegida para pensar sus problemas siempre será una opción dentro de un vasto campo de dominios específicos. La idea propuesta en esta investigación es tratar de buscar alternativas para pensar, para conocer, para develar lo que sucede.

La teoría del actor-red, por tanto, no diferencia las categorías de acción y cognición, permite revelar la continuidad y cambios dentro de la singularidad o multiplicidad de un fenómeno. En este estudio, desde la TAR es posible afirmar que se ha logrado cumplir con el objetivo de esta tesis al posibilitar el análisis de la configuración de la red que genera el programa de educación a través de la música Hermosiarte, a partir de las distintas redes que lo integran: familia, educación formal, y relaciones de amistad. Como se ha expuesto en capítulos anteriores, la problemática de estudio se planteó desde la educación a través de la música y el reconocimiento de lo que promueve y posibilita. Los resultados demuestran que

---

<sup>26</sup>Traducido del latín como “pienso, por lo tanto soy”.

los beneficios de la EAM pueden ser recuperados desde el análisis de los cambios que promueve, los cuales, a la vez, no pueden ni deben retomarse desde categorías prescriptivas, puesto a que se caería nuevamente en el recorte de las artes, un tema problemático entre los artistas, docentes y encargados de la materia. Lo anterior implica para la EAM y para la investigación educativa, buscar métodos de análisis que permitan analizar fenómenos en movimiento, y la TAR es una alternativa para dicho propósito.

Se precisa destacar la riqueza de los datos obtenidos a través de la teoría del actor-red. El bagaje de conocimientos adquirido por medio de la experiencia de la observación participante en la red analizada, permite reconocer que cada fenómeno de estudio es único, y quizás irrepetible, debido a que su configuración depende de las redes significativas humanas y materiales con las que se vincula; significados que son revelados por la singularidad y multiplicidad del fenómeno en constante movimiento y transformación. Esta visión general y a la vez particular desde las partes que lo configuran, abre un mundo de posibilidades y áreas por explorar.

Considerando todo lo anteriormente descrito, es pues, la teoría del actor-red la propuesta de este estudio para la innovación educativa, introducida como una corriente poco usual para este campo de análisis. Su selección surge ante la necesidad de buscar otros lentes para abordar lo parcelado, lo inestable, lo cambiante, características que definen la emergencia y constitución de la educación a través de la música. Aunque no existe un consenso sobre lo que es innovación, aun menos si se trata en el ámbito educativo, más allá de las variaciones que puedan encontrarse entre diversos autores de forma general, aquí se concibe como una transformación sustantiva no solo de las prácticas educativas, sino de la vías por las que son analizadas (Elliot, 1993; Fullan, 2002). Esto ofrece una visión distinta a la presentada por las teorías tradicionales de innovación educativa, destaca por su marco ontológico diferenciado, el cual permite observar cómo se produce la innovación a través de los cambios sucedidos como parte de los procesos educativos (Fullan, 2017; Hargreaves, 2003). Se trata de una propuesta para pensar cómo se constituye la realidad desde otras

lógicas del pensamiento, es decir, pensar formas posibles de reconocer cambios educativos en movimiento.

## Bibliografía

- Abad, J. (2011). Propuestas de Arte Comunitario en contextos escolares. En J. Abad, C. Ballester y V. Calvo (Eds.), *Formas de expresión y creaciones propias. La competencia cultural y artística* (pp. 5-44). Ministerio de Educación de España.
- Águila, D., Núñez, M., y Raquimán, P. (2011). Las artes en el currículo escolar. En Giráldez, A., y Pimentel, L. (coords): *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid: OEI. P.21-29.
- Aguirre, I. (2009). Culturas juveniles y ambientes escolares. En Jiménez, L., Aguirre, I., Pimentel, L. (coords.): *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, OEI-Fundación Santillana. P.41-57.
- Aguirre, I., y Giráldez, A. (2009). Fundamentos curriculares de la educación artística. En A. Giráldez y L. Pimentel (Eds.): *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 75-88). Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Aguirre, I. (2009). Culturas juveniles y ambientes escolares. En A. Giráldez y L. Pimentel (Eds.): *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 41-57). Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Albrigh, R. (2012). *The impact of music on student achievement in the third and fifth grade math curriculum*. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Northcentral University.
- Alemán, X., Duryea, S., Guerra, N., McEwan, P., Muñoz, R., Stampini, M. y Williamson, A. (2017). The effects of music training on child development: a randomized trial of El sistema in Venezuela. *Prev Sci.* 18, 865-878. <http://doi.org/10.1007/s11121-016-0727-3>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México. Buenos Aires. Barcelona: Paidós.
- Arendt, R. J. (2008). Maneiras de pesquisar no cotidiano: contribuição da teoria do ator-rede. *Psicología y Sociedade* (20).
- Artículo 3ro. Constitucional. Diario Oficial de la Federación, Estados Unidos Mexicanos. 05 de febrero de 2017.

- Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión [AMAI]. (2018). *Índice de Niveles Socioeconómicos. Regla 6x7*. <http://bit.do/fsdUq>
- Austin, J. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Chile: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Recuperado el 20 de abril de 2020 de: <http://www.seminariodefilosofiadelderecho.com/BIBLIOTECA/A/austincomohacer cosasconpalabras.pdf>
- Baker, G., y Frega, A. (2016). Los reportes del BID sobre El Sistema: nuevas perspectivas sobre la historia y la histografía del Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. *Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 4(2). 54-83. DOI: 10.21932/epistemus.4.2751.2
- Banco Interamericano. (2014). Evaluación de impacto del programa Sinfónica por el Perú. Grupo de análisis para el desarrollo. <http://bit.do/fsdWw>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. México: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL. Recuperado de: [http://www.oei.es/historico/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf)
- Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Recuperada el 20 de marzo de 2020 de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es).
- Beveridge, S. y Knox, D. (2017). Popular music and the role of vocal melody in perceived emotion. *Psychology of music*. 46(3), 411-423. <http://doi.org/10.1177/0305735617713834>
- Benz, S., Sellaro, R., Hommel, B., y Colzato, L. (2016). Music Makes the World Go Round: The Impact of Musical Training on Non-musical Cognitive Functions—A Review. *Frontiers in Psychology*, 6. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.0202>.
- Biesta, G. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. Recuperado de:

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ofs&AN=508007059&site=ehost-live>

- Bunge, M. (1999). *Buscar la filosofía en las ciencias sociales* (T. Aguilar., Trans.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Colección Aprendizaje n° 125. Ed. Visor, Madrid.
- Borzacchini, C. (2004). *Venezuela en el cielo de los escenarios*. Caracas: Banco del Caribe.
- Bourdon, S., Charbonneau, J., Cournoyer, L. y Lapostolle, L. (2007). *Famille, Réseaux et persévérance au collégial*, Québec, Canadá:ERTA.
- Button G., Crabtree A., Rouncefield M., Tolmie P. (2015) *Ethnography, Ethnomethodology and Design*. In: *Deconstructing Ethnography*. Human-Computer Interaction Series. España: Springer, Cham. p.133-155.
- Cabanac, A., Perlovsky, L., Bonniot-Cabanac, M.-C., y Cabanac, M. (2013). Music and academic performance. *Behavioural Brain Research*, 256, 257–260. <http://doi.org/10.1016/j.bbr.2013.08.023>
- Callon, M., Law, J., Rip, A. (1986) (eds.), *Mapping the Dynamics of Science and Technology*. *Sociology of Science in the Real World*. Londres: Macmillan.
- Candela, A., Naranjo, G., De la Riva, M., Moreno, J., y Rey, J. (2020). Teoría del Actor-Red y contextos escolares. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(86), 689-717. Recuperado en 09 de enero de 2021, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662020000300689&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000300689&lng=es&tlng=es).
- Carabetta, S., Rincón, C, y Serrati, P. (2017). Entrevista con J. Abreu y E. Méndez, de ‘El Sistema’ de Orquestas (Venezuela). *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2 (2), 131-146.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Fin de milenio*. (Vol. 3). Madrid: Alianza Editorial.
- Cejas, M. (2005). *La Formación por competencias: Una visión estratégica en la gestión de personas*. *Visión Gerencial*. Año 4, N° 1 Vol 4. Universidad de Los Andes. Mérida.

- Cole, M. (1995). Culture and cognitive development: from cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture and Psychology*. 1, 25-54.
- Courey, S., Balogh, E., Siker, J., Paik, J. (2012). Academic Music: Music instruction to engage third grade students in learning basic fraction concepts. *Educational Studies in Mathematics*. Recuperado el 10 de enero del 2018 de: <http://www.artsedsearch.org/study/academic-music-music-instruction-to-engage-third-grade-students-in-learning-basic-fraction-concepts/>
- Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G., y Stewart, D. (2010). Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. *Journal of Applied Arts & Health*. 1(1), 19–34. <http://doi.org/10.1386/jaah.1.1.19/1>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2013). Panorama social de América Latina. Chile: Naciones Unidas.
- Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal. (2015). *Evaluación externa de resultados y satisfacción de la estrategia de reconstrucción del tejido social a través de la música: orquesta sinfónica Esperanza Azteca Tepito, 2014*. SEDESO. Recuperado el 20 de septiembre de 2017 de: [http://data.evalua.cdmx.gob.mx/docs/evaluaciones/externas/2015/inf\\_oseat\\_2015.pdf](http://data.evalua.cdmx.gob.mx/docs/evaluaciones/externas/2015/inf_oseat_2015.pdf)
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2018a). Estadísticas de pobreza a nivel municipal. Recuperado el 14 de enero de 2021 de: [https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Sonora/Paginas/Pobreza\\_2018.aspx](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Sonora/Paginas/Pobreza_2018.aspx)
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2018). Informe de evaluación de la política de desarrollo social. Recuperado el 20 de noviembre del 2018 de: [https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/IEPSM/Documents/RESUMEN\\_EJECUTIVO\\_IEPDS2018.pdf](https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/IEPSM/Documents/RESUMEN_EJECUTIVO_IEPDS2018.pdf)

- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2010). Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales: Sonora. Recuperado el 12 de enero del 2019 de: [https://www.cultura.gob.mx/encuesta\\_nacional/#.YG3Wx-hKj8B](https://www.cultura.gob.mx/encuesta_nacional/#.YG3Wx-hKj8B)
- Christophersen, C. (2015). Changes and challenges in music\_education: reflections on a Norwegian arts-in-education programme, *Music Education Research*, 17(4), 365-380, <http://doi.org/10.1080/14613808.2014.930119>
- Courey, S., Balogh, E., Siker, J., Paik, J. (2012). Academic Music: Music instruction to engage third grade students in learning basic fraction concepts. *Educational Studies in Mathematics*. Recuperado el 10 de enero del 2018 de: <http://www.artsedsearch.org/study/academic-music-music-instruction-to-engage-third-grade-students-in-learning-basic-fraction-concepts/>
- Cook, T., Roy, A. y Welker, K. (2017). Music as an emotion regulation strategy: An examination of genres of music and their roles in emotion regulation. *Psychology of Music*, 030573561773462. <http://doi.org/10.1177/0305735617734627>
- Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G., y Stewart, D. (2010). Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. *Journal of Applied Arts & Health*. 1(1), 19–34. <http://doi.org/10.1386/jaah.1.1.19/1>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2013). Panorama social de América Latina. Chile: Naciones Unidas.
- Coombs, H. (1978). *La crisis mundial de la educación*. España: Editorial Península.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4<sup>ta</sup> ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Custodio, L. (2016). Cómo abordar la extrema pobreza desde la política social, en *Serie Estudios sobre la pobreza y las desigualdades no. 3*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Danowski, D., y Viveiros de Castro, E. (2019). ¿Hay mundo por venir? Ensayo sobre Los miedos y los fines (R. Álvarez, Trans. 1a ed.). Buenos Aires: Caja Negra.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva York, McGraw-Hill.



- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Dewey, J. (2008): *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Degé, F., Wehrum, S., Stark, R. y Schwarzer, G. (2011). The influence of two years of school music training in secondary school on visual and auditory memory. *European Journal of Developmental Psychology*. 8(5), 608-623.
- Degé, F., Wehrum, S., Stark, R. y Schwarzer, G. (2011). The influence of two years of school music training in secondary school on visual and auditory memory. *European Journal of Developmental Psychology*. 8(5), 608-623.
- Díaz del Corral, P. (2005). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. ISBN: 84-669-2708-5
- Dirlam, D. (2017). Teachers, learners, modes of practice. Theory and methodology for identifying knowledge development. Nueva York, USA: Routledge.
- Domínguez, A. (2004). Aprendizaje, convivencia e integración a través de las artes. *Migraciones*, 15, 301-311.
- Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*. 191, 15-34.
- Eisner, E. (2004). *Lo que la educación puede aprender de las artes*. En *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Elfland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona, Editorial Paidós Ibérica.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escudero, N. (2018). Redefinición del “aprendizaje en red” en la cuarta revolución industrial. *Apertura*, 10(1), 149-163. <http://doi.org/10.18381/Ap.v10n1.1140>
- Fenwick, T. y Edwards, R. (2010). *Actor-network theory in education*. New York: Routledge.
- Fenwick, T. y Edwards, R. (2012). *Researching education through actor-network theory*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.

- Freer, E., y Evans, P. (2017). Psychological needs satisfaction and value in students' intentions to study music in high school. *Psychology of Music*. 030573561773161. <http://doi.org/10.1177/0305735617731613>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Nuevo Siglo. Madrid, España.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2016). *Estado mundial de la infancia 2016: una oportunidad justa para cada niño*. Recuperado el 10 de diciembre de 2018 de: <https://www.unicef.org/spanish/sowc2016/>
- Fox, S. (2009). Contexts of Teaching and Learning: An actor-network view of the classroom, en: Ri. Edwards, G. Biesta y M. Thorpe (editores). *Rethinking Contexts for Learning and Teaching*. London: Routledge.
- François, C., Chobert, J., Besson, M. and Schön, D. (2013). Music training for the development of speech segmentation. *Cerebral Cortex*. 23(9): 2038-2043.
- Freilich, M. (1970). *Marginal natives: Anthropologist at work*. Nueva York: Harper y Row.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. 16º ed. Siglo XXI, Madrid.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2017, Mayo, 18). "Nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo". (Archivo de video). Recuperado el 10 de septiembre de 2017 de: <http://redglobal.edu.uy/language/es/michael-fullan-en-el-foro-de-innovacion-educativa-ceibal10/>
- Fundación Batuta. (2017). Orquestas Infantiles y Juveniles de Colombia. Recuperado el 06 de enero del 2018 de: <https://www.fundacionbatuta.org/>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. (Pérez, H. trad.). España: Anthropos. (Obra original publicada en 1968).
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.

- Ginzburg, C. (1989). Morelli, Freud y Sherlock Holmes: indicios y método científico. En U. Eco y T. A. Sebeok (Eds.), *El signo de los tres: Dupin Holmes y Pierce* (pp. 116-163). Barcelona: Lumen.
- Giráldez, A. (2003). La educación musical a las puertas del siglo XXI. *Eufonía, didáctica de la música*, 27, 69-76
- Giráldez-White, L. (1959). The concept of culture. *American Anthropologist* 61, 227-251.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- González-González, E., De Gunther-Delgado, L. (2020). Programas educativos musicales en la educación no formal para la atención a jóvenes en vulnerabilidad socioeconómica. Configuración de una red de traducciones e intereses. *Electronic Journal of Music in Education*. 46, 34-49. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.16310>
- Grimson, A. (2008). Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad. *Tabula Rasa*. 48(8), 45-67.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Grao: Barcelona.
- Gromko, J. y Poorman, A. (1998). The effect of music training on preschoolers' spatial-temporal task performance. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 173-181.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury: Sage
- Hamilton, M. (2012). Unruly practices: what a sociology of translations can offer to educational policy analysis, en T. Fendwick y R. Edwards (editores). *Researching education through actor-network theory*. Reino Unido: Wiley-Blackwell.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorroutu.
- HermosiArte. (2015). *Asociación artística Hermosiarte*. Recuperado el 15 de octubre de 2017 de: <http://hermosiarte.com>

- Hernández, A., García, E., Rodríguez, J., Dabdoub, L., Roldán, M., Quiroz, M., Castillo, O., Torres, R., Morales, S. (2011). *Las artes y su enseñanza en la educación básica*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Hudziak, J., Albaugh, M., Ducharme, S., Karama, S., Spottswood, M., Crehan, E., Evans, A., y Botteron, K. (2014). Cortical thickness maturation and duration of music training. Health promoting activities shape brain development. *J Am acad child adolesc psychiatry*. 53(11), 1153-1161. <http://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.06.015>.
- Hennion, A. (2017). *De una sociología de la mediación a una pragmática de las vinculaciones*. Retrospectiva de un recorrido sociológico dentro del CSI. *Cuestiones de sociología*, 16, páginas.
- Hudziak, J., Albaugh, M., Ducharme, S., Karama, S., Spottswood, M., Crehan, E., Evans, A., y Botteron, K. (2014). Cortical thickness maturation and duration of music training. Health promoting activities shape brain development. *J Am acad child adolesc psychiatry*. 53(11), 1153-1161. <http://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.06.015>.
- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. En Ruz, R y Coquel, J. Editores: *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago: Ministerio de Educación - Organización de Estados Iberoamericanos.
- Instituto Sonorense de Cultura. (2016). *Programa estratégico para la cultura y las artes Sonora 2016-2021*. Recuperado el 20 de febrero del 2018 de: <http://isc.gob.mx/programaestrategicoISC-descargable>
- Instituto Sonorense de Cultura. (2016). *Programa estratégico para la cultura y las artes Sonora 2016-2021*. Recuperado el 20 de febrero del 2018 de: <http://isc.gob.mx/programaestrategicoISC-descargable>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Censo de población 2020. Recuperado el 10 de abril de 2021 de: <https://www.inegi.org.mx/>
- Larrión, J. (2019). Teoría del actor-red. Síntesis y evaluación de la deriva postsocial de Bruno Latour. *Revista Española de Sociología*, 28(2). 323-341. DOI:10.22325/fes/res.2019.03
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.

- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica* (V. Goldstein, Trans. 3a ed.). Buenos, Aires: Siglo XXI editores.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires, Manantial.
- Latour, B. (2010). *Cogitamus Seis cartas sobre las humanidades científicas* . (A. Bixio, Trans.). Barcelona: Paidós Editores.
- Latour, B. (2013). *Investigación sobre los modos de existencia. Una antropología de los modernos* (A. Bixio, Trans. 1a ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Leroux , k. y Bernadska, A. (2014) Impact of the Arts on Individual Contributions to US Civil Society, *Journal of Civil Society*. 10(2), 144-164. <http://doi.org/10.1080/17448689.2014.912479>
- Lucchini, G., Cuadrado B., y Quiroga, P. (2011). Aspectos afectivos y sociales atribuibles a la participación de la Orquesta de Curanilahua. Fundacion Educacional Arauco. Recuperado el 10 de enero de 2018 de: [www.fundacionarauco.cl/file/file\\_7017\\_informe\\_orquesta.pdf](http://www.fundacionarauco.cl/file/file_7017_informe_orquesta.pdf)
- Lago, P. (2008). La música como ciencia, arte y cultura que aglutina, y como lenguaje que nos universaliza. *Revista Prodiemus*. Recuperado el 04 de diciembre del 2017 de: <http://aplicaciones02.fod.ac.cr/igccire/DOCS/Musicacomociencia.arteyetc.pdf>
- Law, J. (1992). Notes on the theory of the actor-network: ordering, strategy and heterogeneity. *Systems Practice* (5), 379–393.
- Law, J. (1999) After Ant: Complexity, naming and topology, en: J. Hassard y J. Law (eds), *Actor Network Theory and After*. Oxford, Blackwell Publishers/The Sociological Review, pp.1–14.
- Law, J. (2016). Notes on the Theory of Actor-Network: Ordering, strategy, heterogeneity, en Richie Nimmo (ed.), *Actor-Network Theory Research*, 1(4). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Leyton, C. y Muñoz. (2016). Revistando el concepto de exclusión social: su relevancia para las políticas contra la pobreza en América Latina. *Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo*. 65. Recuperado el 10 de octubre del 2018 de: <http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma->

[democracia/articulos/065-junio-2016/revisitando-el-concepto-de-exclusion-social-su-relevancia-para-las-politicas-contra-la-pobreza-en-america-latina](#)

- Leroux, K. y Bernadska, A. (2014) Impact of the Arts on Individual Contributions to US Civil Society, *Journal of Civil Society*. 10(2), 144-164.  
<http://doi.org/10.1080/17448689.2014.912479>
- Lucchini, G., Cuadrado B., y Quiroga, P. (2011). Aspectos afectivos y sociales atribuibles a la participación de la Orquesta de Curanilahua. Fundación Educativa Arauco. Recuperado el 10 de enero de 2018 de: [www.fundacionarauco.cl/ file/file\\_7017\\_informe\\_orquesta.pdf](http://www.fundacionarauco.cl/file/file_7017_informe_orquesta.pdf)
- Keesing, R. (1993) "Teorías de la cultura", a H. M. Velasco (Comp.): *Lecturas de Antropología Social y Cultural*. Madrid, UNED, pp. 51-82.
- McGregor, J. (2004). Spatiality and the Place of the Material in Schools. *Pedagogy, Culture and Society*, 12 (3), p. 347-372.
- Marfil, R. y Álvarez, M. (2018). El software creativo en la educación artística: reflexiones y posibilidades en torno a the next Rembrandt. *Revista Communiars*. 1, 21-28.
- Matarasso, F. (1997). *Use or ornament?: the social impact of participation in the Arts*. Stroud: Comedia.
- Mawang, L. L., Kigen, E. M., y Mutweleli, S. M. (2018). Achievement goal motivation and cognitive strategies as predictors of musical creativity among secondary school music students. *Psychology of Music*. 030573561880583.  
<http://doi.org/10.1177/0305735618805837>.
- Miñana, C. (2000). Formación artística. Elementos para un debate, en *Formación artística y cultural. Memorias del Primer Seminario*, Bogotá: Ministerio de Cultura, p. 100-121
- Morales, W. (2015). *El acceso a la educación musical en comunidades en riesgo de exclusión social en México. Estudio sobre las orquestas infantiles y juveniles de los Núcleos Comunitarios de Aprendizaje Musical (NUCAM), inspiradas en el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperada el 28 de noviembre de 2018

- de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/333332/wamope1de1.pdf?sequence=5>
- Mohn, C., Argstatter, H., y Wilker, F.-W. (2010). Perception of six basic emotions in music. *Psychology of Music*. 39(4), 503–517. <http://doi.org/10.1177/0305735610378183>
- Ministerio de Educación de Perú. (2017). *Programa Expresarte*. Recuperado el 20 de octubre de 2017 de: <http://www.minedu.gob.pe/expresarte/>
- Mohn, C., Argstatter, H., y Wilker, F.-W. (2010). Perception of six basic emotions in music. *Psychology of Music*. 39(4), 503–517. <http://doi.org/10.1177/0305735610378183>.
- Mawang, L. L., Kigen, E. M., y Mutweleli, S. M. (2018). Achievement goal motivation and cognitive strategies as predictors of musical creativity among secondary school music students. *Psychology of Music*. 030573561880583. <http://doi.org/10.1177/0305735618805837>.
- Montenegro, I. (2005). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Editorial Magisterio. Colombia. Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes en Mexico.
- Nespor, J. (1997). *Tangled Up in School: Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Nespor, J. (2006) *Technology and the Politics of Instruction*. London: Routledge.
- Nespor, J. (2012). Devices and Educational Change. En T. Fenwick, & R. Edwards, *Researching Education Through Actor-Network Theory* (p. 1-22). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 10 de septiembre de 2017 de: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/la-agenda-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2016). *Educación 2030. Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al tercer estudio regional comparativo y explicativo*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). Santiago de Chile. Recuperado el 20 de enero de 2017 de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Recomendaciones-de-Políticas-Educativas.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016b). *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO. Francia. Recuperado el 20 de enero de 2017 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244957s.pdf>
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *2021 Metas Educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España: Cudipal. Recuperado el 20 de enero de 2017 de: [http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=111](http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=111)
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2018). *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado el 10 de noviembre de 2018 de: [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo social. En F. López, I. Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. Rencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, 46, 36-44.
- Pakulski, J. (1997) Cultural citizenship, *Citizenship Studies*, 1(1): 73–86.
- Pérez, M. (2018). Reseña de Ley General de Cultura y Derechos Culturales promulgada en México en 2017. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 10 de noviembre de 2018 de: <http://revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/63636/0>
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. (2013). Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 12 de noviembre de 2017 de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano. La verdadera riqueza de las naciones: caminos al desarrollo humano*. México, Ediciones Mundi-Prensa. Recuperado el 10 de diciembre del 2018 de: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2010\\_es\\_complete\\_reprint.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2010_es_complete_reprint.pdf)
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo social. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes, y M.J Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp.267-284). Madrid: Pirámide.
- Paul, R., y Elder, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado el 10 de julio del



2021 de: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

- Rocha, D. (2014). *Teatro foro: práctica pedagógica alternativa para la formación en ciudadanía y democracia en la educación media*. Maestría. Pontificia Universidad Javeriana: Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales.
- Rodino, A. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH*. 61, p. 201-223.
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de educación*, 9, 91-97
- Ruíz-Solórzano, J. (2016). Aproximación a la Epistemología de la Educación Artística. *Paideia Surcolombiana*. 11, 13-30.
- Ruth, N. (2018). If you wanna make the world a better place: Factors influencing the effect of songs with prosocial lyrics. *Psychology of Music*, 030573561876668. <http://doi.org/10.1177/0305735618766687>
- Sandín, M. (2010). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sandoval, E. (2015). Impacto de los medios de comunicación de masas sobre la opinión pública: ¿sobre los peligros de la asolecencia?. *Perspectivas psicológicas*, 11 (1), 37-49.
- Sarté, P., Ivaldi, E., Hernández, L. (2014). Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*. Madrid, España.
- Secretaría de Economía. (2017). 5to. Informe de labores 2016-2017. Recuperado el 02 de enero del 2018 de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/253421/Informe\\_de\\_Labores\\_S\\_E\\_2016-2017\\_web.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/253421/Informe_de_Labores_S_E_2016-2017_web.pdf)
- Sen, A. (2004). *Elements of theory of human rights*. Blackwell Publishing, Inc. 32(4), 315-356.

- Sirvent, M., Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S. y Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.
- Schäfer, K., y Eerola, T. (2018). How listening to music and engagement with other media provide a sense of belonging: An exploratory study of social surrogacy. *Psychology of Music*. 030573561879503. <http://doi.org/10.1177/0305735618795036>
- Schiavio, A., van der Schyff, D., Gande, A., y Kruse-Weber, S. (2018). Negotiating individuality and collectivity in community music. A qualitative case study. *Psychology of Music*. 030573561877580. <http://doi.org/10.1177/0305735618775806>
- Stevenson, N. (2003). *Cultural citizenship. Cosmopolitan questions*. Open University Press, McGraw-Hill Education. Library of Congress. UK.
- Schubert, E. (2007). The influence of emotion, locus of emotion and familiarity upon preference in music. *Psychology of Music*. 35(3), 499–515. <http://doi.org/10.1177/0305735607072657>
- Secretaría de Cultura. (2014). *Programa Especial de Cultura y Arte 2014-2018*. Recuperado el 03 de septiembre de 2017 de: <https://www.gob.mx/cultura/documentos/programa-especial-de-cultura-y-arte-2014-2018-peca>
- Secretaría de Educación Pública (2019). La música, pondrá la nota a la Nueva Escuela Mexicana. Boletín No. 103, Ciudad de México, 17 de julio de 2019. Recuperado el 01 de agosto del 2019 de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/477975/Boletín\\_SEP\\_no\\_103\\_-\\_La\\_musica\\_pondra\\_la\\_nota\\_a\\_la\\_Nueva\\_Escuela\\_Mexicana.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/477975/Boletín_SEP_no_103_-_La_musica_pondra_la_nota_a_la_Nueva_Escuela_Mexicana.pdf)
- Schubert, E. (2007). The influence of emotion, locus of emotion and familiarity upon preference in music. *Psychology of Music*. 35(3), 499–515. <http://doi.org/10.1177/0305735607072657>
- Schäfer, K., y Eerola, T. (2018). How listening to music and engagement with other media provide a sense of belonging: An exploratory study of social surrogacy. *Psychology of Music*. 030573561879503. <http://doi.org/10.1177/0305735618795036>

- Schiavio, A., van der Schyff, D., Gande, A., y Kruse-Weber, S. (2018). Negotiating individuality and collectivity in community music. A qualitative case study. *Psychology of Music*. 030573561877580. <http://doi.org/10.1177/0305735618775806>
- Sirvent, M. (2009). Memorias del seminario de educación no formal. Reconceptualizando la educación no formal, en Morales, M. (comp.), *Educación no formal. Aportes para la elaboración de propuestas políticas educativas*. UNESCO y Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo, Paraguay. ISBN: 978-9974-36-145-4.
- Soledad, M. y Carvajal, D. (2015). El arte como herramienta educativa: un potencial para trabajar la inclusión y la diversidad. *Revista para el aula*, 14 (pp.47-48). Santa Cruz de Tenerife: Ediciones IDEA.
- Sorensen, E. (2009). *The materiality of learning: Technology and knowledge in Educational Practice*. Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press.
- Stern, M. (2001). Social Impact of the Arts Project: Summary of Findings. Philadelphia: Universidad de Pennsylvania: Escuela de trabajo social.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós Básica.
- Trilla, J. (2009). *La Educación no Formal. Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación educativa*. Dirección Educativa del Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo. pp. 99-127.
- Turkle, S. (Ed.) (2007). *Evocative objects : things we think with*. Cambridge: The MIT Press.
- Villar, P., Luengo, M., Gómez, J. y Romero, E. (2003). Una propuesta de evaluación de variables familiares en la prevención de la conducta problema en la adolescencia. *Psicothema*, 15(4), 581-588.
- Wald, G. (2015). Proyectos de orquestas juveniles y procesos de transformación colectiva: dos estudios de caso en Buenos Aires. *Ciencias Sociais Unisinos*. 51(1). 19-31.

Wright, S. (2004) “La politización de la cultura”, a M. F. Boivin, A. Rosato & V. Arribas (Eds.): Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y cultural. Buenos Aires, Antropofagia, pp. 128-141.

Winner, E., T. Goldstein y S. Vincent-Lancrin (2014), *¿El arte por el arte? Resumen*, OECD Publishing

## Anexos

### Anexo 1

Registro de estudiantes del programa HermosiarTE



**HERMOSIARTE**

**Fundación para el fomento cultural y empresarial**

### REGISTRO DE ESTUDIANTES

Folio: \_\_\_\_\_

Fecha de ingreso: \_\_\_\_\_

Fecha de egreso: \_\_\_\_\_

Motivo de egreso: \_\_\_\_\_

Nombre completo: \_\_\_\_\_

CURP o Identificación: \_\_\_\_\_

Nombre de Padre/Madre/Tutor: \_\_\_\_\_

Número de hermanos/as \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento \_\_\_\_\_ Tipo de sangre \_\_\_\_\_

Alergias \_\_\_\_\_ Teléfono o forma de contacto \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_

En caso de emergencia llamar a: \_\_\_\_\_ Teléfono \_\_\_\_\_

#### Datos del programa

¿Ha tocado algún instrumento musical o tenido clases de música antes del programa?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Dónde? \_\_\_\_\_ ¿por cuánto tiempo? \_\_\_\_\_

**¿Por qué quisieras estudiar música? (marca con una "X" la que más te represente)**

( ) Por gusto ( ) Por qué alguien te lo pide ( ) Por qué quiero ser músico

( ) Por estar/hacer amigos ( ) Por hacer algo distinto ( ) otro especifique \_\_\_\_\_

Instrumento o área inscrito en HermosiarTE \_\_\_\_\_

Horas a la semana que asiste al programa \_\_\_\_\_ ¿Tienes el instrumento en casa? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Cuántas horas a la semana prácticas en casa? \_\_\_\_\_ horas

¿Tienes a alguien conocido o familiar en el programa? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿quien? \_\_\_\_\_

¿Cómo te enteraste de este programa? \_\_\_\_\_

#### Datos Personales

Edad: \_\_\_\_\_ 2) Género: Masculino \_\_\_\_\_ Femenino \_\_\_\_\_ 3) Trabajas: Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_ ¿En dónde? \_\_\_\_\_ ¿Cuántas horas diarias? \_\_\_\_\_

¿Tienes alguna discapacidad? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿cuál? \_\_\_\_\_

¿Ha recibido tratamiento psicológico y/o psiquiátrico? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Cuánto tiempo? \_\_\_\_\_ meses

¿Cuántas veces has consumido alcohol en el último mes? \_\_\_\_\_  
 ¿Cuántas veces has consumido drogas en el último mes? \_\_\_\_\_  
 ¿Cuántos de tus amigos consumen drogas? \_\_\_\_\_  
 ¿Pertenece a alguna pandilla? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ 8.1 ) ¿Hace cuánto tiempo? \_\_\_\_\_  
 ¿Algunos de tus amigos pertenecen a pandillas? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

<b>Antecedentes Escolares y culturales</b>	
Actualmente ¿asistes a la escuela? Si _____ No _____	
Nombre escuela _____	Grado que cursa _____
¿te gusta la escuela? Nada _____ Casi nada _____ Mas o menos _____ Bastante _____ Mucho _____	
Promedio general _____	Turno _____
¿Cuántas horas al día dedicas a estudiar en casa cosas de la escuela? _____	
¿Lees libros distintos a los de la escuela? Si _____ No _____	¿Cuántos al año? _____
¿Cuántas horas al día vez televisión o juegas videojuegos? _____	
Actividades extracurriculares (además de la escuela) que realiza	
1.-	
2.-	
3.-	
¿Cuáles de las siguientes actividades has realizado en el último año?	
Cine Sí _____ No _____	¿Cuántas veces? _____
Teatro Sí _____ No _____	¿Cuántas veces? _____
Museos Sí _____ No _____	¿Cuántas veces? _____
Ferias y exposiciones Sí _____ No _____	¿Cuántas veces? _____
Actividades deportivas Sí _____ No _____	¿Cuántas veces? _____
¿Realizas algún deporte? Si _____ No _____	¿cuál? _____

<b>Datos Socioeconómicos</b>		
¿Cuántas personas viven en tu casa (contándote)? _____		
¿A qué se dedican las personas que trabajan en tu casa? _____		
_____		
_____		
<b>Marca con una "X" la respuesta que corresponda (solo marcar una)</b>		
<b>Pensando en la persona que más ingresos recibe en tu hogar ¿cuál fue el último grado de estudios que completó?</b>		
( ) No estudio/hasta preescolar	( ) Secundaria completa	( ) Licenciatura completa
( ) Primaria incompleta	( ) Preparatoria incompleta	( ) Posgrado
( ) Primaria completa	( ) Preparatoria completa	(maestría/doctorado)
( ) Secundaria incompleta	( ) Licenciatura incompleta	
<b>¿Número de personas que trabajan en tu casa?</b>		

- Ninguna       2 personas       4 personas o más  
 1 persona       3 personas

**¿Cuántos baños completos con regadera e inodoro (escusado) hay en tu casa?**

- Ninguno                       1 baño                       2 baños o más

**En tu casa ¿Cuántos cuartos se usan para dormir, sin contar pasillos ni baños?**

- Ninguno                       2 cuartos                       4 o más cuartos  
 1 cuarto                       3 cuartos

**En tu casa ¿Cuántos automóviles o camionetas tienen?**

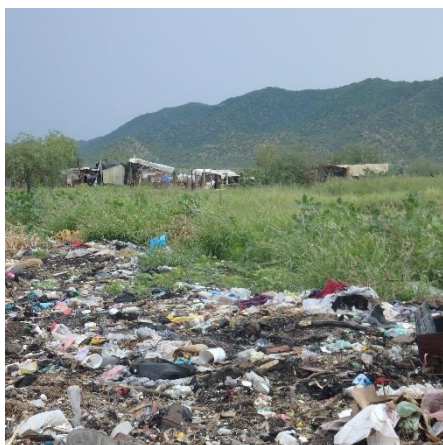
- Ninguno                       1 automóvil                       2 automóviles o más

**Sin tomar en cuenta la conexión a internet móvil que pudieran tener a través de los celulares, ¿en tu casa cuentan con conexión a internet?**

- No cuento con internet en casa       Si tengo acceso a internet en casa
-

## Anexo 2

*Fotografías del asentamiento del Guayacán tomadas en uno de los ensayos de Hermosiarte (Agosto, 2019).*





### Anexo 3ª

#### Preguntas del índice de Nivel Socioeconómico de AMAI 2018

Preguntas	Selección de respuesta	Puntuación
Pensando en la persona que más ingresos recibe en tu hogar ¿cuál fue el último grado de estudios que completó?	No estudio/hasta preescolar	0
	Primaria incompleta	10
	Primaria completa	22
	Secundaria incompleta	23
	Secundaria completa	31
	Preparatoria incompleta	35
	Preparatoria completa	43
	Licenciatura incompleta	59
	Licenciatura completa	73
	Posgrado	101
¿Cuál es el número de personas que trabajan en tu casa que sean mayores de 14 años de edad?	0	0
	1	15
	2	31
	3	46
	4 o más	61
¿Cuántos baños completos con regadera y retrete (escusado) hay en tu casa?	0	0
	1	24
	2 o más	47
En tu casa ¿cuántos cuartos se usan para dormir, sin contar pasillos ni baños?	0	0
	1	6
	2	12
	3	17
	4 o más	23
¿Cuántos automóviles o camionetas tienen en tu casa?	0	0
	1	18
	2 o más	37
Sin tomar en cuenta la conexión a internet móvil que pudieran tener a través de los celulares, ¿en tu casa cuentan con conexión a internet?	No tengo	0
	Si tengo	31

Fuente: AMAI (2018).

### Anexo 3<sup>b</sup>

*Lectura de los resultados del NSE 2018 AMAI.*

<b>Niveles</b>	<b>Puntuación</b>
<b>A/B.</b> Es el nivel con el más alto nivel de vida del país. Los hogares tienen cubiertas todas las necesidades de bienestar y es el único nivel que cuenta con recursos para invertir y planear para el futuro.	205+
<b>C+.</b> Los hogares tienen cubiertas todas las necesidades de calidad de vida, sin embargo, tiene limitantes para invertir y ahorrar para el futuro.	166 a 204
<b>C.</b> Los hogares se caracterizan por haber alcanzado un nivel de vida práctica y con ciertas comodidades. Cuenta con una infraestructura básica en entretenimiento y tecnología.	136 a 165
<b>C-.</b> Los hogares se caracterizan por tener cubiertas las necesidades de espacio y sanidad y por contar con los enseres y equipos que le aseguren el mínimo de practicidad y comodidad en el hogar.	112 a 135
<b>D+.</b> Los hogares tienen cubierto la mínima infraestructura sanitaria de su hogar.	90 a 111
<b>D.</b> Los hogares se caracterizan por haber alcanzado una propiedad, pero carece de la mayoría de los servicios y bienes satisfactorios	48 a 89
<b>E.</b> Este es el nivel con menos calidad de vida o bienestar. Los hogares carecen de todos los servicios y bienes satisfactorios.	0 a 47

Nota: Puntuación máxima 300 puntos, mínima 0. Fuente: AMAI (2018).

## Anexo 4

### Carta de consentimiento informado padres

#### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Quien suscribe (padre/madre o tutor) \_\_\_\_\_ a través de la presente **CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**, hago constar que autorizo mi consentimiento para que mi hijo(a) \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ años de edad se incluya como participante de estudio en el proyecto de investigación denominado: “Ensamblando la red: análisis de un programa de educación a través de la música desde los vínculos familiares, educativos formales y de amistad de adolescentes. Un enfoque desde la teoría del actor-red”, el cual es dirigido por el Dr. Leonel De Gunther Delgado y la Mtra. Elsa Natali González González de la Universidad de Sonora, cuyo medio de contacto para resolver dudas eventuales es a través de los siguientes correos electrónicos: Dr. Leonel De Gunther: [lgunther@capomo.uson.mx](mailto:lgunther@capomo.uson.mx) y Mtra. Natali González: [lcengg@gmail.com](mailto:lcengg@gmail.com).

Declaro haber sido informado acerca del propósito del proyecto de investigación antes citado y el manejo de la información que se derive de este. Manifiesto haber comprendido en su totalidad la información sobre el mismo, conociendo los riesgos y beneficios directos e indirectos de la participación de mi hijo(a) en el estudio, en el entendido de que:

- La participación de mi hijo(a) en el proyecto de investigación es completamente voluntaria y de buena fe.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación de mi hijo(a) en el proyecto de investigación en cuestión.
- Los datos obtenidos producto de la participación de mi hijo(a) serán resguardados con estricta confidencialidad, ocultando su identidad mediante un código o número clave. Así mismo podrán ser utilizados en cualquier tipo de publicación o medio de divulgación, siempre resguardando dicha confidencialidad.
- La participación de mi hijo(a) en el proyecto de investigación no repercutirá en las actividades ni evaluaciones programadas en el espacio educativo donde se desenvuelve y realiza la investigación.
- Podré retirar mi consentimiento en cualquier momento sin que repercuta en algún tipo de sanción o represalia, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva la cual se me brindará si lo considero pertinente en los correos antes señalados, revocando el consentimiento al regresarla completa a los mismos.
- Manifiesto **BAJO PROTESTA DE DECIR VERDAD**, que los documentos de identidad presentados en este acto para efecto de cumplir con los requerimientos, son legítimos, por lo que cualquier situación que pudiera llegar a suscitarse en relación a su autenticidad, será responsabilidad única y exclusiva de él (la) suscrito (a).

\_\_\_\_\_ Sonora a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2019

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del padre/madre o tutor  
que otorga el consentimiento

\_\_\_\_\_  
Tipo y número de identificación oficial  
de quien otorga el consentimiento

## Anexo 5

### Carta de consentimiento informado al director de Hermosiarte.



"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"

## UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Humanidades y Bellas Artes  
Departamento de Bellas Artes

Hermosillo, Sonora a 18 de octubre del 2018

**Fabio Murillo Sánchez**  
**Director de Hermosiarte**  
**Presente. -**

Tenemos el agrado de dirigimos a Usted con la finalidad de solicitarle su apreciable autorización para que su destacada institución forme parte del proyecto de investigación "la educación a través de las artes como dispositivo para la inclusión social de adolescentes en vulnerabilidad", el cual es dirigido por el Dr. Leonel De Gunther Delgado y la Mtra. Elsa Natali González González. Tal estudio se inscribe dentro de los proyectos de investigación del programa de Doctorado en Innovación Educativa (DIE) de la Universidad de Sonora.

El objetivo general consiste en comprender la influencia de la educación musical en adolescentes que viven situaciones de vulnerabilidad socioeconómica. Se pretende recabar información través de la observación en clase, así como entrevistas individuales y grupales, previendo que la duración del estudio sea entre 10 a 18 meses considerando su calendario de clases, siempre adaptándose a las condiciones y labores habituales de su institución, procurando no alterar el orden dispuesto. No constituye costo alguno para los participantes ni para su institución. Al finalizar la investigación se le entregarán las conclusiones de la misma.

De aceptar participar, se informará a su centro sobre la evolución del estudio en sus distintas fases, igualmente, se solicitará la autorización, previa al desarrollo de la investigación, a los padres/madres o tutores de los participantes seleccionados para las entrevistas, desarrollando el estudio solo con los docentes y estudiantes que acepten participar. Se garantiza el anonimato de los resultados obtenidos y su utilización exclusiva con fines científicos y pedagógicos.

Por lo anterior, solicitamos de la manera más atenta su autorización y colaboración, así como de la comunidad que representa para el desarrollo de esta investigación.

Sin otro particular, le saludamos cordialmente:

Dr. Leonel De Gunther Delgado

Mtra. Elsa Natalí González González



El saber de mis hijos  
hará mi grandeza  
**DEPARTAMENTO DE  
BELLAS ARTES**

Rosales y Luis Donaldo Colosio, Centro de las Artes. Colonia Centro, Hermosillo, Sonora. C.P. 83000  
Tels./Fax: (662) 259-21-39 y 259-21-41; Ext. 8139 y 8141. E-mail: bellasartes@capomo.uson.mx

## **Anexo 6**

### *Guion de entrevista*

#### **Datos generales:**

Fecha:

Hora:

Clave de estudiante:

Entrevistador:

Edad:

Sexo:

Escolaridad:

Grado:

Turno:

Puntuación AMAI:

Buen día, mi nombre es Natali González, vengo de la universidad de Sonora. Estamos realizando entrevistas a estudiantes del programa de educación musical de Hermosiarte al cual perteneces. El objetivo es comprender cómo estar en ese programa ha influido en tu vida diaria. La entrevista será grabada, pero todo lo que platiquemos será confidencial y solo usado con fines académicos. Te haré unas preguntas y quisiera nos platicaras lo más que puedas sobre cada una de ellas, no hay respuestas buenas o malas solo queremos conocer cómo ha sido estar en el programa desde tu propia experiencia.

#### **Datos del programa**

##### ***Antes del programa***

1. Cuéntame sobre antes de que entrarás a Hermosiarte, que hacías, quienes eran tus amigos, que pensabas de tocar un instrumento, cuéntame ¿quién era (nombre del estudiante) antes de estar en Hermosiarte? ¿qué solía hacer?

##### ***Al entrar al programa***

2. Cuéntame ¿cómo fue que conociste Hermosiarte ¿desde hace cuánto tiempo estas ahí? ¿por qué entraste? ¿cómo entraste? ¿habías llevado clases de música antes, dónde por cuánto tiempo? ¿cómo te sentiste cuando entraste?

##### ***Actualmente en el programa***

3. Platícame sobre Hermosiarte, ¿qué hacen ahí? ¿qué haces con tus compañeros? ¿qué hacen tus maestros? ¿qué te gusta? ¿qué podría mejorar? ¿cómo te sientes ahí?
4. ¿Qué piensas ahora que estas en Hermosiarte sobre las artes, sobre tocar un instrumento? Además de la música ¿aprendes otras cosas? ¿Cuáles?

#### **Datos familiares**

##### ***Datos generales***

5. Ahora cuéntame de tu familia ¿con quién vives? ¿cómo describirías a tu familia? ¿cómo es la relación con tus padres/tutores? ¿de tu familia con quien te sientes más cercano(a)?

##### ***Antes del programa***

6. Antes de entrar a Hermosiarte, ¿qué actividades hacían en familia?
7. ¿alguien de tu familia se interesaba por las artes o la música? ¿alguna vez te impulsaron a estudiar música o artes?
8. Antes de estar en Hermosiarte ¿tu familia te llevaba a alguna otra actividad aparte de la escuela como deporte o algún otro grupo?
9. Alguien de tu familia sabía tocar algún instrumento musical ¿cómo la aprendió?

### ***Al entrar al programa***

10. Al entrar a Hermosiarte ¿cómo reacciono tu familia? ¿qué hicieron o dijeron? ¿qué pensaban sobre que estudiaras música?
11. ¿algún miembro de tu familia te apoya para que sigas estudiando música? ¿Quién? ¿de qué forma de apoya?
12. ¿La relación con tu familia ha cambiado en algo desde que estas en Hermosiarte? ¿en qué?

### ***Actualmente en el programa***

13. ¿qué actividades han cambiado con tu familia? ¿suelen acompañarte a tus conciertos? ¿alguno de tus hermanos después de ti entró a Hermosiarte u otro programa de música o artes?
14. Ahora ya en Hermosiarte ¿prácticas tu instrumento en casa? ¿con que frecuencia? ¿con alguien más o sola? ¿qué dice tu familia por qué prácticas en casa?
15. ¿Sientes que la relación con tu familia ha cambiado en algo? ¿en qué? ¿Por qué crees que cambio/no cambio?

### **Datos escolares**

#### ***Antes del programa***

16. Antes de entrar en Hermosiarte ¿qué opinabas de la escuela? ¿cómo te sentías ahí? ¿Cómo te la llevabas con tus amigos? ¿Qué solías hacer ahí? ¿Cómo ibas en la escuela con tus calificaciones y tu relación con los maestros? ¿participabas en eventos escolares o festivales? ¿alguien o algo en la escuela te motivaba a estudiar música?

#### ***Al entrar al programa***

17. Ya que entraste en Hermosiarte cuéntame ¿cambio algo de lo que hacías en la escuela o con quienes te juntabas? ¿cambiaron tus notas escolares o tu relación con los maestros? ¿en qué forma? ¿participabas en eventos o festivales escolares? ¿en qué forma?

#### ***Actualmente en el programa***

18. Ya que estas en Hermosiarte y sabes tocar tu instrumento musical ¿consideras que te ha ayudado en algo en la escuela? ¿en qué?
19. Entre la escuela y el programa de música ¿Cuál te gusta más? ¿porqué?

### **Datos sociales 'amicales'**

#### ***Antes del programa***

20. Antes de entrar a Hermosiarte ¿quiénes eran tus amigos? ¿qué hacías con ellos? ¿cuánto tiempo a la semana se veían, y en dónde? ¿alguno de tus amigos toca algún instrumento musical? ¿alguno de tus amigos alguna vez motivo para que estudiaras música?

#### ***Al entrar al programa***

21. Al entrar a Hermosiarte ¿hiciste nuevos amigos? ¿qué haces con ellos? ¿se ven fuera de Hermosiarte ? ¿qué suelen hacer o platicar? ¿se ayudan entre sí? ¿de qué forma?

***Actualmente en el programa***

22. Ahora que estas en Hermosarte ¿cambiaron tus amistades? ¿por qué piensas que pasó/no paso eso? ¿Cuántos mejores amigos tienes, entre hombres y mujeres? ¿Cuántos de ellos asisten a Hermosarte? ¿Cuánto tiempo suelen salir juntos a la semana? ¿dónde se reúnen? ¿qué suelen hacer juntos? ¿qué piensan tus amigos de que estudias música?

***Contexto socioeconómico (calcular según AMAI 2018)***

1. Pensando en la persona que más ingresos recibe en tu hogar ¿cuál fue el último grado de estudios que completó?
2. ¿Número de personas que trabajan en tu casa?
3. ¿Cuántos baños completos con regadera y retrete (escusado) hay en tu casa?
4. En tu casa ¿cuántos cuartos se usan para dormir, sin contar pasillos ni baños?
5. ¿Cuántos automóviles o camionetas tienen en tu casa?
6. Sin contar en cuenta la conexión móvil (datos) que pudieras tener desde algún celular ¿en tu casa cuentan con internet?