X Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos (JEPE)

Instituto de Desarrollo Económico y Social – IDES

Buenos Aires, 28, 29 y 30 de octubre de 2020.

TÍTULO: Jóvenes en Orquestas Infanto-juveniles. Análisis de la experiencia educativa en la Orquesta y sus relaciones con la escuela.

AUTORA: Lic. Viviana Valenzuela. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires vivianavalenzuel@gmail.com

Palabras clave: jóvenes / orquestas infantojuveniles / experiencia educativa / identidad / proyecto futuro

Introducción

En esta ponencia se presentan resultados de la investigación "Jóvenes en Orquestas: Construcción de identidad y proyectos de futuro" (Beca de doctorado UBACyT 2014-2019)[1]. Sus objetivos son explorar la construcción de trayectorias de vida y proyectos de futuro, en jóvenes en situación de vulnerabilidad social que participan en Orquestas Infanto-Juveniles (Valenzuela y Aisenson, 2016, 2018)[2]. Este programa, en el marco de políticas públicas con

[1] Tesista: Valenzuela, Viviana. Tesis: Jóvenes en Orquesta: construcción de identidad y de proyectos de futuro. Directora: María Eduarda Duarte (Universidad de Lisboa, Portugal); Co-directora: Gabriela Aisenson (Universidad de Buenos Aires); Consejera de Estudios: Susana Seidmann Universidad de Buenos Aires). Beca UBACyT 2014-2019.

[2] Esta línea de investigación forma parte de una más extensa que lleva adelante hace más de una década el Grupo de Investigaciones e Intervenciones en Psicología de la Orientación [GIIPO] de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, que busca comprender la construcción de proyectos de futuro e identidad en jóvenes en diferentes situaciones de vulnerabilidad social (con trayectorias educativas discontinuas, en situación de calle, en conflicto con la ley penal, madres adolescentes), a partir de proyectos subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (Dirigidos por la Prof. Dra. Gabriela Aisenson y co-dirigidos por el Mg. Leandro Legaspi). GIPPO forma parte del Grupo UNESCO Lifelong Guidance and Counseling, que se dedica a promover un sistema integrado de actividades de investigación, formación, información y documentación de la orientación educativa y profesional, entre investigadores y

finalidad socio-educativa, inscribe su actividad en escuelas y centros educativos que presentan indicadores elevados de repitencia y abandono escolar, apuntando a mejorar las trayectorias escolares discontinuas y fragmentadas de niños, niñas y jóvenes de la comunidad en la que se insertan, ofreciendo un espacio de pertenencia para apropiarse de contenidos educativos y culturales (Antello y Zanelli, 2004; Atela, 2005; Finnegan y Serulnikov, 2015; Ministerio de Educación de la Nación Argentina [MENA], 2014; Wald, 2009; Villalba, 2010). Las actividades de la propuesta permiten el desarrollo de la enseñanza musical a través de una práctica orquestal.

La temática de interés se aborda desde la Psicología de la Orientación, que, en el plano de la investigación, se interesa en comprender el peso de los determinantes sociales en el relato biográfico de las trayectorias, la posibilidad de proyectarse a futuro y dialécticamente a estos procesos, la construcción identitaria. Para esta presentación se tomaron específicamente los interrogantes que se desprenden de uno de los objetivos del estudio, vinculado a la experiencia educativa en la Orquesta y, específicamente, a las relaciones identificadas con la experiencia educativa en la escuela.

Planteo del problema

En la Argentina, fundamentalmente a partir de la crisis del empleo de los ´90, se hizo notoria la creciente demanda de escolarización de la población. A ello se ha sumado en el año 2006, la obligatoriedad del nivel secundario (Ministerio de Educación de la Nación Argentina [MENA], 2006) lo que ha llevado a que gran parte de la población joven se incorpore en el sistema educativo. Sin embargo, en los albores del Siglo XXI, debemos considerar dos cuestiones. En primer lugar, obligatoriedad no implica necesariamente la universalización. En segundo lugar, masividad no implica igualdad de calidad educativa para todas las personas (Filmus, 1999; Kessler, 2002; Tenti Fanfani, 2003).

Con miras a generar espacios facilitadores del ingreso, permanencia y finalización de la escolaridad de los/las jóvenes, así como de generar alternativas para la inclusión social y de minimizar el impacto de las condiciones restrictivas de vida, en el marco políticas públicas, se implementan programas educativos más novedosos -vinculados a las artes, el deporte y la recreación, entre otros-. Uno de estos programas es el de Orquestas Infanto-Juveniles. Se inscriben en lo que se denomina educación más allá de la escuela, donde suceden experiencias educativas diversas. Los proyectos tienen un nivel de estructuración y organización, aunque

---

profesionales de Europa, África, América Latina y otras regiones del mundo. Asimismo, forma parte de la Red UNITWIN de cooperación de Universidades que, bajo el auspicio de UNESCO, trabaja sobre la temática de trabajo decente y las intervenciones para la construcción de la vida.

es dinámica por su propia propuesta, y permite una redefinición constante de sus objetivos y procesos. Tienen un alto grado de formalización en los niveles sociopolítico e institucional, y un menor grado de formalización del proceso de enseñanza y aprendizaje (Sirvent et al., 2009).

Distintas investigaciones han mostrado el soporte que brindan algunas instituciones comunitarias para facilitar tareas de construcción de trayectorias satisfactorias (G. Aisenson et al., 2012, 2014, 2018; Maddonni, 2014; Valenzuela et al., 2018). Se constituyen en redes de apoyo que permiten construcción de identidades valoradas y de apertura del horizonte de posibilidades, favorecen el despliegue de narrativas de superación de situaciones de origen marcadas por privaciones, y, en definitiva, se alinean con las premisas de equidad. En este marco, el interés reside en explorar y analizar la experiencia de jóvenes que participan en el programa socio-educativo de Orquestas Infanto-Juveniles. Se plantean como objetivos conocer algunos procesos psicológicos relacionados a los sentidos asignados a la experiencia, a la elaboración de anticipaciones de futuro, en el marco de la construcción de su identidad. Se presentan como interrogantes principales de la investigación: ¿qué sentidos le otorgan a su participación en la Orquesta?; ¿cómo se entrama esta experiencia en las trayectorias de vida?; ¿qué posibilidades abre en términos de proyectarse al futuro y de construir identidades valoradas?. Particularmente, este trabajo se centrará en resultados a partir de uno de los objetivos específicos: identificar y comparar la experiencia educativa en la Orquesta Infanto-juvenil y en la escuela.

Metodología.

La investigación se plantea desde una aproximación cualitativa. Su enfoque interpretativo ubica al observador en el mundo para interpretar ciertos fenómenos en función de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2012). En este abordaje el investigador es el instrumento fundamental, y es su inmersión en el campo lo que garantiza la validez de sus datos, porque "comprender lo que se dice" precisa participación y no mera observación (Vasilachis de Gialdino, 1992).

El campo de trabajo fue abordado desde el enfoque etnográfico, que es privilegiado para comprender los sentidos que los actores sociales asignan a las experiencias de vida y construir conocimiento en esta disciplina de estudio (Duarte y Cardoso, 2014). Se ha buscado la significación de los hechos sociales que se buscan comprender, en la mirada de sus propios miembros (Guber 2014), atendiendo a sus voces particulares acerca de los fenómenos de interés. Se han privilegiado técnicas de recolección de datos no directivas, ubicando la

centralidad no en la persona del investigador sino en los actores sociales. Las técnicas seleccionadas fueron la entrevista narrativa y la observación participante. Se ha procurado la participación en el campo estudiado por un tiempo relativamente extenso y sostenido, recogiendo información de diferentes tipos que permitiera iluminar los procesos que se han elegido estudiar (Hammersley & Atkinson, 1994), utilizando la reflexividad como herramienta para transitar desde los propios esquemas de conocimiento hacia los marcos referenciales de los actores sociales.

El trabajo de campo.

El estudio se llevó a cabo durante los años 2016 y 2017 en dos Orquestas del conurbano bonaerense (Buenos Aires, Argentina): la *Orquesta Infanto-Juvenil de Hudson* y la *Orquesta La Sonora de la IAPI*. Las Orquestas fueron seleccionadas a través de interlocutores clave en contacto con diferentes Orquestas y sus directores, y se tuvo en cuenta que la población que asistiera fuera mayoritariamente en situación de vulnerabilidad social, como también que hubiera cantidad considerable de jóvenes que cumplieran con los criterios de inclusión en el estudio. Esta tesista asistió a las actividades de ambas Orquestas durante el 2016, participando entre una y dos veces por semana en las diversas tareas que se llevaban a cabo (clases de instrumento, ensayos generales, charlas de los docentes con los padres, kermese, conciertos, capacitaciones y visitas de invitados que llegaban por parte de los diferentes niveles de gestión, entrega de instrumentos, etc.). En esa etapa, se realizaron entrevistas y se confeccionó un diario de campo para registrar a experiencia.

En investigación cualitativa hay acuerdo que todo el proceso – desde la recolección, grabado, transcripción, lectura, codificación, generación de memos, matrices y creación de la teoría incipiente- se darán en una secuencia ininterrumpida y recurrente (Mendizábal, 2006), como un "zig-zag" al decir de Creswell (1998) a lo largo de todo el estudio, desde los datos hasta la escritura de resultados. Por ello, con algunos análisis preliminares realizados y algunas categorías definidas, se emprendió una segunda vuelta al campo: a mediados de 2017, la tesista retomó el contacto con ambas Orquestas, incluyéndose luego en las actividades semanales hasta fin de año. Durante ese tiempo, se realizaron nuevas entrevistas y registros de campo, y se "testearon" las incipientes conceptualizaciones con los actores sociales.

Finalmente, el registro completo de la participación quedó plasmado en un extenso diario de campo que incluye fotos y videos. Se entrevistaron 10 varones y 9 mujeres entre 15 y 19 años, que asistían a las actividades y, además, se obtuvo información a partir de 6 entrevistas grupales con papás, mamás, docentes y directores. Todos los discursos orales

fueron transcriptos de modo textual. Como fuentes secundarias de información, se analizaron artículos periodísticos, notas de medios (impresos, web, TV, radio), videos disponibles en la plataforma Youtube, sobre el programa de Orquestas y sobre las de este estudio en particular.

Se realizó un análisis del contenido temático mediante un proceso inductivo. Se consideraron los emergentes temáticos del discurso, así como el plano referencial (tonos de voz, gestualidad, silencios, reiteraciones, dudas, entre otras), para construir categorías conceptuales que fueran representativas del relato de los/las entrevistados/as. Para el análisis de los datos, se ha cuidado de sostener una perspectiva hermenéutica (Habermas, 1985): una interpretación se consideró apropiada si hubiera acordado con los significados otorgados por quienes fueron entrevistados/as. Ello fue posible a partir de la reconstrucción de los sentidos en conjunto con los actores sociales y de la reflexividad llevada adelante por esta tesista en el proceso de investigación.

Las Orquestas

La Orquesta de Hudson centra sus actividades en la escuela rural N°24 del paraje La Loma, de Hudson. La población que asiste a la misma está conformada por un 50% de familias agricultoras de origen boliviano que tienen sus emprendimientos en zonas aledañas a la escuela. Asimismo, asisten jóvenes del centro del paraje La Loma, el cual queda a más de 15 cuadras (la mitad pavimentadas y el resto de tierra), trecho que realizan caminando, pues no llegan colectivos hasta la escuela. Al momento del inicio del trabajo de campo, el número de niños, niñas y jóvenes participantes era de aproximadamente 80, las edades oscilaban entre 8 y 20 años.

Foto 01[3]

Niño llegando a la escuela N°24 para comenzar las actividades de la Orquesta de Hudson. Fotografía tomada el 25-6-2016.

jo fueron tomadas por la autora. Las imágenes fueron
o "documental". El procesamiento de las imágenes fue

Foto 02

Ensayo general de la Orquesta Infanto-Juvenil de Hudson, en el salón de usos múltiples de la escuela. Fotografía tomada el 9-4-2016.

La Sonora de la IAPI tiene sus actividades en el Centro de Integración Comunitaria del barrio Santa María IAPI. Este es un barrio popular de densa población, que recién en el año 2012 pudo recibir el agua corriente y sistema cloacal, aunque aún se registran casas con pozo ciego. Un poco más allá, la nombran la Villa de la IAPI, denotando la vulnerabilidad de la condición de vida de sus habitantes y la precariedad de las condiciones de la zona, la cual sufre frecuentes inundaciones en virtud de los dos arroyos que la cruzan y a la inmensa cantidad de basura en sus lechos[4]. A la Orquesta asisten chicos y chicas del barrio, alrededor de 50 participantes entre 8 y 18 años de edad.

Foto 03

El Barrio Santa María IAPI, yendo hacia el CIC. Fotografía tomada el 6-8-2016

Foto 04

Ensayo general de la Orquesta La Sonora de la IAPI en el salón de usos múltiples del CIC. Fotografía tomada el 15-9-2016.

[4] Información obtenida del Blog Nuestras Voces. (24 de septiembre de 2016). *Mi voz. Sumidos en el olvido* [Entrada de Blog de Facundo]. Recuperado el 15-6-2019 de http://www.nuestrasvoces.com.ar/mi-voz/sumidos-en-el-olvido/

Resultados.

Como fue mencionado, para esta ponencia se seleccionaron los resultados que responden a las preguntas de investigación sobre experiencia educativa en la Orquesta y en la Escuela. Dos son los interrogantes en este eje. En primer lugar, ¿cómo se desarrolla la experiencia educativa en la Orquesta? que organiza los resultados obtenidos en función a aquello que se consideran *aprendizajes* derivados del tránsito por la experiencia. En segundo lugar, ¿de qué manera se relaciona la experiencia educativa en la Orquesta con la experiencia educativa en la escuela?, que permite ordenar las narrativas en función a las posibles articulaciones entre ambas. Se pondrá mayor énfasis en el desarrollo de resultados de este último punto

Los aprendizajes identificados se han categorizado en dos. Los *específicos* son aquellos que responden a esta propuesta en particular: el aprendizaje del instrumento, de la música y de la práctica orquestal. Asimismo, se identificó el cuidado del instrumento como un aprendizaje que, si bien responde a la actividad que desarrollan en la Orquesta, supone sobre el resto de las cosas propias y ajenas un modo de tratamiento particular. Los *generales o transversales* están ligados a 1) la práctica sistemática o deliberada como una modalidad de trabajo, 2) la atención otorgada al autoconocimiento y la conformación del autoconcepto, que apuntan a aspectos cognitivos; 3) el trabajo con las emociones y la regulación interna, relacionado con el sentir; 4) el desarrollo del cooperativismo y sentido de comunidad, que implica como valores, la convivencia y el respeto. Estos aprendizajes se constituyen en competencias para la vida y el trabajo (Jacinto, 2018; Richardson, 2012), que se ponen en juego en los múltiples contextos y mejoran las oportunidades de inserción social.

Foto 05

Clase de guitarra en La Sonora de la IAPI: escuchando atentamente al profe y practicando. Fotografía tomada el 3-11-2016.

Foto 06

Clase de trompeta en la Orquesta de Hudson: evidencia de atención, concentración y práctica. Fotografía tomada el 25-11-2017

En términos de las posibles articulaciones entre Orquesta y Escuela, se reconstruyeron desde los relatos tres modos de entrecruzamiento. Por un lado, de *complementariedad*, que permite pensar en posibilidades sinérgicas entre ambos espacios. Por otro, de *contraposición*, que muestra cómo propuestas que recurren a metodologías específicas de aprendizaje -que amplían los márgenes de acción para que todos puedan acceder a ese conocimiento-, se constituyen en contrastes de una experiencia escolar vacía de sentido o identificada como fallida. Por último, la Orquesta como *experiencia orientadora*, apunta a la relación entre Orquesta y escuela, la primera facilitando transiciones tanto entre niveles escolares, como entre la escuela y otros ámbitos significativos. La Orquesta potencia la construcción de nuevas identidades, nuevos roles, que habilitan a pesarse a sí mismo de nuevas maneras. En los siguientes párrafos se desarrollarán estas tres relaciones, en articulación con los relatos de los/las entrevistados/as.

Complementariedad: la Orquesta contribuye a mejorar las trayectorias educativas

En algunos relatos se expresa una mejora de la experiencia escolar en coincidencia con la experiencia de Orquesta.

> La verdad es que me iba bastante mal, en segundo tenía nueve materias y me llevé siete, […]
> E_ Y por qué pensás que te iba bastante mal ¿qué pasaba?
> e_ Porque es la verdad, no hacía nada, faltaba, *pero a todo esto no conocía el contrabajo, o sea, no hacía nada, solo iba al colegio y no hacía nada*, eh… […] y cuando estuve a punto de repetir, porque yo nunca repetí, estoy bien digamos, y me asusté, porque no quiero repetir, no porque mi mamá me va a retar o algo, porque yo no quiero repetir, no quiero ser como los demás*, y ahí me…o sea, ya para todo esto yo ya conocía el*

> *contrabajo, lo conocía pero nunca había tocado y ahí me metí a la escuela 24, por la Orquesta,* me metí ahí por la Orquesta.. […] y ahí empecé, conocí nuevos chicos, la verdad es que son todos bastante buenos, mejoré las notas, mejoré un montón, no soy una buena alumna, como wow, pero mejoré un montón a comparación de cómo era allá, este año me había llevado dos materias y ya las levanté, hoy me dieron el boletín tengo casi todo 9, 8, 10 y la verdad es que levanté una banda en comparación […]
> e_ Eh…(silencio) bueno más que nada mi forma de pensar, porque yo no sé, como te decía *yo no le daba bolilla al colegio ni nada y ahora agarro y puedo leer clave de sol, puedo leer clave de do, puedo leer en clave de fa, que es como volver a leer, como tener un cuaderno y tenerlo en otro idioma* y decís ah bueno, y lo empezás a leer, *al estar estudiando el contrabajo me empezó a gustar más el estudio, ahora tengo todas las carpetas completas y esas cosas,* no soy la gran alumna, pero no soy a comparación de lo que era antes, eh…cambié mi forma de pensar porque me gusta estudiar, me di cuenta que me gustaba estudiar, o sea, eso. (Entrevistada 7, mujer, 15 años)[5]

La Entrevistada 7 asocia el irle mal en la escuela con faltar, no hacer nada y con que "*aún no conocía el contrabajo*", luego se cambió a la escuela donde funciona la Orquesta, y la referencia es que conoció nuevos chicos, los profes son diferentes y ella pudo "*mejorar un montón las notas*" y la dedicación a la escuela. En su relato se percibe la autoeficacia, la posibilidad de leer en "*diferentes idiomas*" y sentirse satisfecha de esas competencias. Asimismo, su relato da cuenta de la conformación de cierto oficio para aprender (Perrenoud, 2007), que, motivado por el aprendizaje de la música, es resignificado en las actividades propuestas por la escuela.

Algunos jóvenes refieren mejoras en la escuela sin asociarlo directamente con la Orquesta, aunque, sin embargo, los cambios identificados coinciden temporalmente con su incorporación. El Entrevistado 4 repitió 3ero por "*vago*" que buscaba "*aprobar por aprobar*", y ahora está en 4to, le va mejor que antes, no queda claro específicamente porqué cree que ahora le va mejor: "*debe ser*" por los profesores, o que "*le empezó a gustar más la especialidad en la que se había anotado*".

> E_ ¿Cómo sentís que te va en la escuela?
> e_ No, *este año me va mucho mejor*. Los años anteriores me fue bastante mal, pero este año ya me va mucho mejor.
> E_ ¿Y qué sentís que cambió? ¿por qué te va mejor?
> e_ Eh, no sé, *debe ser por* los profesores también porque son bastante buena onda y te incentivan a que vos estudies o trabajes, la verdad que está bueno eso... […]
> (la música) es como mi forma de liberarme sí, de las cosas.
> E_ Y, ¿de qué tendrías que liberarte?
> e_ Del problema de la semana, porque *yo en la semana me estreso mucho, son muchas horas, casi no duermo*, es algo que, o sea, *me tranquiliza*, algo así.
> E_ ¿Y no dormís por qué? ¿Qué pasa?
> e_ *Tarea, además de que estoy mucho tiempo en el colegio*, desde que me levanto, estoy desde las 7.30, por eso más que nada.
> E_ Claro. Y, digamos… antes de que tuvieses la música para liberarte, ¿Qué te pasaba?
> e_ Eh, *me ponía nervioso, ahora estoy más tranquilo*, antes era más nervioso.
> E_ ¿Qué cambió en tu vida? ¿Cambió algo desde que venís a la Orquesta?

[5] Las referencias a los entrevistados/as están disponibles en Valenzuela (2020).

e_ *Sí. Mi forma de ver las cosas*. Aparte de la música, antes tenía un cierto gusto de música, ahora me gustan otros, yo estoy más variado en la parte de la música […]
E_ ¿Cómo definirías ese cambio, como explicas ese cambio?
e_ Y (silencio) no sé, *el desarrollo que tuve, que se yo, la Orquesta y todo eso.* Aparte que fue una etapa, y ahora estoy en otra
E_ Y, ¿Otra etapa en qué sentido? ¿Cómo lo ves eso?
e_ Eh**,** *no sé*, que antes por ahí tenía otro tipo de compañeros, después bueno, repetí 3°, ahora estoy con otros, y bueno. *Ponele antes jugaba más a los jueguitos y toda la bola, ahora más que nada no, casi no le doy bola a la computadora, ni a la tele y...ó estoy estudiando ó estoy escuchando música o viendo...*
E_ ¿Vos en qué año estás ahora?
e_ Eh, en 4to.
E_ Y, ¿y qué pasó que repetiste 3°?
e_ Eh, fui un vago, sí, fui un vago, porque pensé... o sea, yo antes. *Ahora estoy más metido* en la parte… pero porque, o sea, yo siento que es lo que me gusta, *pero antes no, antes era aprobar por aprobar*... (Entrevistado 4, varón, 16 años)

La extensa cita permite identificar algunos elementos de la narrativa que dan cuenta de una serie de aspectos que vinculan la experiencia en Orquesta y escuela, que, aunque no son explícitamente relacionados, es innegable su interrelación. Por un lado, se destaca un estrés ligado a la escuela ("*muchas horas", "casi no duermo*") y una situación ("*tener la música*") que ha podido permitirle superarlo (*"está más tranquilo", "liberarse")*, que puede traducirse en una disposición distinta al aprendizaje a partir del ordenamiento de la vida. Ahora le va mejor, está "*más metido"*, coincidentemente este es su 2do año en la Orquesta. Estar en este proyecto le permitió un "*desarrollo personal*"; se vislumbra de sus dichos que tiene una organización del tiempo más satisfactoria, la música lo ha ayudado a "*liberarse*", todo lo cual podría permitirnos entender que el proceso educativo en Orquesta ha alineado el proceso educativo en la Escuela. Como expresan Finnegan y Serulnikov (2015), si bien "estas situaciones generan mejores condiciones para los procesos de escolarización, es posible señalar que no podría tratarse de una transferencia automática, ni del todo evidente" (p. 36). La experiencia les permite "experimentarse como sujetos de aprendizaje en un registro que no es el escolar (y que a veces lo contradice), colocándolos en mejores condiciones para transitar tanto las actividades académicas como los procesos de integración grupal" (p. 51).

Figura 33

Clase de violín en la Orquesta de Hudson. La profe señala la afinación, pide silencio y comienzan. Fotografía tomada el 19-3-2016

Las referencias directas o indirectas en esta categoría permiten establecer relaciones positivas entre los procesos educativos escolares y la participación en la Orquesta. La propuesta de enseñanza colectiva habilita un encuentro con otros para el logro de los aprendizajes en un trabajo conjunto, recuperándose el valor de la cooperación en la construcción del conocimiento. Los participantes desarrollan habilidades que exceden la música y tienen potencial de mejorar los rendimientos escolares. El formato de la Orquesta, como se ha resaltado, se muestra diferente de las propuestas tradicionales de enseñanza: la construcción de las interacciones y vínculos son aspectos ineludibles en la propuesta y sostienen el aprendizaje colaborativo.

Contraposición: la Orquesta muestra que otro tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje es posible

El Entrevistado 17 reflexiona sobre los ámbitos en los que ha desarrollado diferentes experiencias de aprendizaje y hace una distinción entre la manera en que le enseñan en la escuela, y el aprendizaje en los Scouts y la Orquesta

> E_ Ah Repetiste, ¿cuándo?
> e_ Eh, una en la escuela Técnica que va mi hermano, y otra acá, en la Media n°6.
> E_ ¿Qué pasó?
> e_ No, *la escuela* no, no, *la verdad que no me gusta cómo es***.**
> E_ ¿Qué no te gusta de la escuela?
> e_ Y... ya de por sí *el sistema que tienen de aprendizaje no, no encaja***.**
> E_ A ver...¿Cómo lo ves? ¿Cómo es eso?
> e_ Y porque no sé, yo creo que es como muy antiguo, por así decirlo, como que ahora en esta época no va ese sistema.
> E_ ¿Qué te pasa a vos en la escuela?
> e_ *Y, me aburro, me aburro un montón, no siento lo que aprendo, no me llega, y, mayormente, las cosas que aprendo ahí, las olvido. Y, me parece que no es la manera de enseñarle a chicos de mi edad.*
> E_ ¿Y cómo te parece que tendría que ser?
> e_ Y, y un estilo más, así como acá, como los Scout, por decirlo de algún modo, *como aprender con ellos,* como...
> E_ Y, por ejemplo, en los Scout, ¿Qué aprendiste?
> e_ Y, muchos valores, me enseñaron muchos valores. Y, parte de las cosas que aprendo, me enseñaron a cómo vivir por así decir, porque es *eso te enseñan a vivir, a ser un mejor ciudadano.*
> E_ ¿Y acá como sentís que te enseñan?
> e_ Y acá me enseñan más *el lado de la creatividad*, es más arte, lo cultural.
> E_ ¿Y sentís que aprendés otras cosas aparte de lo cultural?
> e_ Y sí, sí, también te enseñan a *convivir con la gente*…(Entrevistado 17, varón, 15 años)

Su planteo en torno a qué es lo que debe aprenderse, se sostiene en tres ejes principales: "*Ser mejor ciudadano*", "*Convivir*", "*Aprender valores*". Desde su percepción,

estos tres aprendizajes no parecen ser objetivo de la escuela, como sí lo son de otras instituciones que participa (Orquesta, scouts), donde se resalta el "*aprender con ellos*", más que aprender *de* ellos. Este relato condensa una falta de sentido de la escuela ("*me aburro*", "*no siento lo que aprendo*", "*lo que aprendo me lo olvido*"), y podría entenderse desde el análisis de algunas falsas dicotomías: entre lo teórico y lo práctico, de la disociación entre la acción y la emoción y de los aprendizajes que sirven para la vida, de lo que se hace/aprende en la escuela y lo que se hace/aprende en otros ámbitos. Desde la perspectiva de este joven, las propuestas escolares que ha transitado no han podido resolverlas. Estas nuevas experiencias (como la Orquesta), que también son educativas, permiten construir una narrativa que amplían los sentidos de los conocimientos que deberían construirse en la escuela, o cuáles son las formas en que los estudiantes pueden acceder a conocer y apropiarse de saberes teóricos y prácticos. El proceso de aprendizaje es "una experiencia multidimensional, que involucra tanto el pensamiento y el afecto como la acción multireferencial, ya que existen otros territorios donde los adolescentes y jóvenes desarrollan sus vidas, acceden a conocimientos, aprenden, disfrutan y tratan de integrarse al mundo" (Maddonni, 2014, p. 146).

Desde otro ángulo, la Entrevistada 16 atribuye el vínculo complejo que tiene con las materias en la escuela -que la llevaron a repetir y a no tener buen rendimiento académico en el último tiempo- a sus características personales o situacionales: *"no me puse las pilas, o sea dejé de hacer la tarea, no quería hacer nada, estaba vaga":*

> Me gusta ir a la escuela, no sé, *me gusta cuando hay cosas que entiendo me gusta seguir haciendo esas cosas* […] si lo entiendo bueno buenísimo, yo sabés cómo hago todo, me saco diez y me sacó diez […] me pasa a veces que no entiendo algo y no lo hago hasta que pase a otro tema nuevo… y con eso no, no me va bien […] ahora estamos… son cosas muy difíciles para mí, ni me sé el nombre […] no le quiero preguntar a la profesora porque *me da cosa de que me diga algo y yo no sepa contestarle* […] le digo a alguien que me explique y si no me pueden explicar porque, no saben cómo explicar y queda ahí y ya no entiendo o si no me copio. […] *no me gusta estudiar y memorizarme nada para dar una materia.* Nunca me gusto dar las materias. […] Me da fiaca. Hay veces que me dan ganas de estudiar, depende que materia sea ponele, o que tarea. Porque *hay veces que no entendés nada, que no te da ganas de hacer nada*, la mayoría pasa eso. Te explican algo que no entendés y no lo vas a hacer hasta que ese tema se te termine, y por eso pasa que te llevas la materia…". (Entrevistada 16, mujer, 15 años)

Sus modos de expresar la ubican asumiendo la responsabilidad individual frente a esta trayectoria escolar fallida ("*no pregunto porque si me dice algo no sé qué contestarle*", "*mis compañeros no saben cómo explicarme y repito*"), en lugar de atribuirlo a las características de una propuesta pedagógica, una modalidad de enseñanza en la cual no se siente incluida.

Si bien el "estudiar" en la escuela aparece ciertamente desvalorizado, no sucede lo mismo con el "practicar", que tendría una valoración en extremo elevada. La misma joven habla sobre su práctica:

> E_¿En qué andas, como van las cosas?
> e_ Bien, no sé, *estoy practicando*.
> E_ ¿Practicando?
> e_ Violín […] *Me estoy acomodando con el tema ese de vibrato y muy emoción para que me salga de una vez* y estoy practicando también ahí emoción. Profe X me ayuda igual. También para poder tocar en la iglesia, tampoco quiero tocar mal y tocar en la iglesia, porque no quiero, no quiero…*quiero tocar bien*.
> E_ ¿Qué sería tocar bien para vos?
> e_ Como toca mi profe o hacer vibrato al menos para que suene mejor […] hace *que suene más lindo*. No sé, depende la canción que sea, si es una canción lenta por ejemplo en la iglesia, tengo que tocar el violín y va a sonar re-lindo, con el vibrato. Por eso, sino re-seco sin vibrato. *Quiero aprender eso, pero es re difícil.*

La tarea de practicar es fundamental para la Entrevistada 16, para lograr una mejor performance y dirigirse hacia una meta: "*tocar bien*". En síntesis, es justo pensar que las características personales de ella no justifican su vínculo complejo con las materias de la escuela, puesto que en la Orquesta asume un rol activo frente al estudio y la práctica que le permiten avanzar sobre las dificultades que se le presentan y tener una muy buena performance en ese ámbito (que no son solo en la Orquesta, sino que se extienden a las actividades musicales que desarrolla en la Iglesia a la que asiste). Se observa una asociación con un hecho concreto, practicar para producir, para tocar bien, lo que resuena nuevamente en la articulación teórico-práctica ya desplegada anteriormente.

Cabe entonces reflexionar sobre el obstáculo que pueden resultar para algunos/as jóvenes, en especial de sectores más vulnerables, ciertas modalidades pedagógicas instituidas, que tienen dificultad en acompañar procesos de aprendizaje satisfactorios. Otras modalidades pedagógicas alternativas (de educación no formal) se han mostrado valiosas para el acceso al conocimiento y el desarrollo humano (Cabalé Miranda y Rodríguez Pérez de Agreda, 2017; Wood, 2009).

Experiencia orientadora: la Orquesta facilita la transición ente niveles escolares y entre escuela y otros ámbitos significativos

En el caso de la Entrevistada 2, la relación entre Orquesta y Escuela se vincula con la transición hacia los estudios superiores. Comenta que la Orquesta la ayudó a definir y encarar el proyecto de futuro estudio: venía pensando en estudiar comunicación social, que era algo que podría relacionarse con sus gustos, pero en el devenir de la experiencia en la Orquesta, se permitió redefinirlo.

> e_ En el 2014 terminé la secundaria.
> E_ Ah en el 2014… ¿más o menos cuando entraste acá o no?
> e_ Eh…en el año que entré acá era el año en el que estaba terminándola justo sí y para mí eso *fue lo que ayudó a que encare lo que quería hacer después* de toda esa etapa, porque antes quería hacer Comunicación Social hasta que vine acá y vi que me estaba gustando más esto y entonces no lo estudié.
> E_ Y de Comunicación… ¿por qué llegaste a pensar en Comunicación?
> e_ Porque…me gusta todo el tema social, me gusta leer cosas sobre eso y pensaba que era algo que podía entrar en mis gustos y...*nada después vine acá y quise hacer esto, y me gustó más esto* y fue justo ese año donde yo estaba terminando y fui para otra facultad que es la de Quilmes, para la UNQUI, pero para hacer Música y Tecnología y ahí probé pero a los 5 meses me di cuenta que no era lo que me gustaba y ahí fue que este año arranqué allá en la EMPA. (Entrevistada 2, mujer, 19 años)

La misma Entrevistada elije relatar sobre la relación con los profes de la Orquesta, cuando se le pregunta sobre aquello que resalta de su trayectoria educativa:

> E_ De la historia de tu educación… ¿qué me podrías contar?
> e_ […] Emm…rescato a todos los profesores que tuve, al profesor que tengo acá […] lo rescato inmensamente porque es alguien *que ayudó mucho a que yo elija todo este camino***…** […] que lo re quiero y es un capo, y también rescato a mi otro profesor de batería que también es uno que tiene como 60 años ponele y toca muy zarpado, y no sé cada vez que *voy salgo riéndome porque te da ganas de que sigas tocando, siempre, no sé cómo hace pero te mete ganas para que realmente sigas ahí y como que te muestra que realmente eso es lo que vos estás buscando.*

Nuevamente, se reconoce el valor que tiene la construcción de los vínculos en la Orquesta. La entrevistada rescata de los profesores que la ayudaron a ir tomando decisiones, para ir construyendo el camino, a tener ganas, a acompañar en lo que "*están buscando*". Aquí, el aspecto educativo se enlaza con la apertura al horizonte de posibilidades futuras, que es habilitado por un docente que está atento a lo que sucede con el instrumento, tanto como a otros aspectos del plano personal que promueven motivación y el compromiso.

El entrevistado 12 está afrontando dos situaciones de transición psicosocial (Scholssberg, 1981). Por un lado, se encuentra finalizando la secundaria, transición en general relevante para cualquier joven. Sin embargo, la que aparece como transición que desencadena más emociones (fundamentalmente incertidumbre y ansiedad), pensamientos y acciones, es la de haber quedado fuera del club de fútbol en el que jugaba. Para él la motivación es el fútbol: su meta es ser jugador, para seguir jugando debe probarse en otro club y ser aceptado. Venir a la Orquesta y tocar la trompeta es algo que le gusta y que forma parte de un contexto de tiempo libre, un "hobbie", en sus palabras, y puede decirse, incorpora un *compás de espera* que permite sostener el proceso hacia aquello que desea para el futuro.

> Soy X, tengo 17 años, estoy en una etapa muy linda que es la de tocar trompeta en una Orquesta que son bastante unidos y los chicos siempre vienen como para venir a aprender. Ellos optan por venir a aprender antes que estar boludeando en la casa, durmiendo o mirando tele que haciendo eso no llegás a nada. Venir un sábado, un hermoso día, *a tocar la trompeta es lo mejor que hay*… (Entrevistado 12, varón, 17 años)

La Orquesta aparece como un buen lugar para sostener esa espera y funcionaría como un espacio de construcción de estrategias para afrontar la transición: colabora con el control emocional, la exploración de nuevas habilidades, intereses, roles, constituyéndose en un pasatiempo que promueve y potencia el autoconocimiento. Con relación a la escuela, comenta que fue cambiándose de institución y aprobando los años lectivos, como estrategia para poder seguir desarrollándose como futbolista y para ir teniendo otros lugares en ese deporte.

> e_ No, anteriormente pase por varios colegios. Empecé el jardín y toda la primaria en X, después cuando pasé a secundaria fui al colegio de Estudiantes de La Plata porque yo como estaba jugando ahí. Igual anteriormente *iba a una técnica y no pude seguir yendo por el tema del futbol que vos cuando estas en la técnica tenés que estar todo el día y yo no podía* así que de ahí me ofrecieron Estudiantes y fui ahí […]
> E_ ¿Y cómo fueron esos cambios, cómo los viviste vos?
> e_ *Y yo sentía que…. lo hacía para jugar a la pelota, […] Es un sacrificio, como te digo*. Todo es a base de eso….

El cambio de escuelas es significado como un "*sacrificio*" que debió hacer, en línea con sus metas. Al momento de la entrevista está terminando el último año, lo está finalizando sin dejar materias pendientes y la percepción es de autoeficacia de cara a los estudios presentes. La cita da cuenta que su meta futura de ser futbolista ha orientado la construcción de la trayectoria educativa, el movimiento entre escuelas y, en definitiva, al momento de la entrevista, la Orquesta sería un facilitador de esa transición.

> e_ Y en la escuela este año *me fue bien*, por suerte *no me lleve ninguna materia* […] (piensa)… también *fue por voluntad mía porque yo sentía que era el último año y no debía llevarme ninguna materia.*

En otros relatos se puede apreciar que la transición de la escuela secundaria hacia otros ámbitos no es la única que se ve facilitada por la experiencia de Orquesta. En la conversación con un papá que tiene todos sus hijos en la Orquesta, comentó que uno de ellos pudo prepararse para el cambio del nivel escolar primario al secundario a partir de participar, y que su hija se alfabetizó en paralelo, musicalmente y con la lectoescritura. Así lo refirió:

> A mi hijo le sirvió para la transición a la secundaria, empezó en la Orquesta cuando estaba en 6to año, *y le sirvió para ir conociendo la escuela,* ver cómo era... […] *la nena* ahora está en cuarto grado y empezó en segundo, *y aprendió a leer… se alfabetizó al mismo tiempo que la alfabetización musical,* impresionante ¿no?. (Entrevista a papá)

Foto 07 y 08

Clase de lenguaje musical en la Orquesta de Hudson que comparten niños, niñas y jóvenes de todas las edades. Fotografía tomada el 2-9-2017

La propuesta de Orquestas excede la propuesta educativa de "lo musical". En la reconstrucción de los relatos se puede comprender cómo se entrama esta experiencia con otras experiencias educativas, desde el plano formal, institucional, o incluso desde el plano familiar. En términos de la enseñanza, se comienza del punto de partida de los alumnos/as y se avanza conforme a su propio avance, lo cual quiebra la idea de fracaso. Asimismo, la variedad de espacios y actividades sobre los mismos temas acompaña los recorridos, lo cual, sumado a la motivación y el reconocimiento de los otros, despliega procesos de aprendizaje creativos. Se construye y reconstruye la cultura, de diferentes formas, desde modelos culturales hegemónicos tanto como desde los no hegemónicos (por ejemplo, a partir de la inclusión de diferentes repertorios -música clásica, cumbias, el Himno Nacional). Las propuestas educativas con condiciones institucionales y académicas novedosas ofrecen alternativas importantes para la inclusión educativa y social de poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Reflexiones finales

La reconstrucción de los relatos en este trabajo permiten postular el concepto de Experiencia de Orquesta, que da cuenta de un tipo de experiencia particular que se construye en el pasaje por las actividades de este dispositivo. En primer lugar, potencia procesos educativos que se dan en la escuela y más allá de ella, y permite construir saberes generales y específicos, para la vida en sociedad y para las vidas de trabajo, en su acepción más amplia. En segundo lugar, en términos socio-comunitarios, fomenta en sus participantes un sentido de

agencia para pensarse sujetos activos en su comunidad, sentirse reconocidos y capaces de producir efectos y transformar sus vidas y las de otros. Por último, como experiencia orientadora, habilita ensayar roles, ejercitar la exploración, y vivenciar motivación; promueve el autoconocimiento, la autonomía y la autodeterminación. Todos estos procesos resultan necesarios para la elaboración de anticipaciones de futuro y de narrativas valoradas, pueden vincularse al bienestar, entendiéndose este como multidimensional y relacionándose con procesos de salud en sentido amplio.

Se puede afirmar que la participación en las actividades de esta propuesta resulta un avance sobre aprendizajes claves en las sociedades del conocimiento. El siglo XXI impone el desarrollo de competencias generales y específicas para la vida en sociedad, requeridas para el trabajo en ámbitos de mercado, como en ámbitos de las relaciones personales (Jacinto, 2019; Neffa, 2003; Richardson, 2012), que implican necesidades específicas de capacitación. Los múltiples saberes que se construyen en la Orquesta resultan significativos para afrontar las vidas de trabajo con calidad. Exceden la propuesta educativa de lo musical, se entraman con otras experiencias educativas (de la escuela, la familia, la comunidad), acompañando recorridos y problematizando las ideas de fracaso. Colaboran positivamente con el logro de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2020) en términos de educación, promoviendo en sus participantes la creación de competencias técnicas y profesionales necesarias para acceder a trabajos de calidad y significativos, así como para ofrecer posibilidades equitativas de acceso a la formación superior. Sin embargo, si bien estos aprendizajes suceden, no logran ser reconocidos y capitalizados por los actores sociales en los términos propuestos. Desde la Psicología de la Orientación surgen al menos unos interrogantes ¿De qué modo se podrían validar estos diferentes aprendizajes desde los/las docentes y directivos, las familias y los/las participantes? ¿podrían los espacios de Orientación y la capacitación específica de los docentes -en términos de construcción de identidad y proyectos de vida- permitir que estos/as jóvenes pudieran recuperar y resignificar los saberes tanto generales como específicos construidos en el marco de la experiencia y que se pueden reconocer como competencias válidas para las vidas sociales, incluyendo las vidas de trabajo?.

Finalmente, los relatos muestran que estas experiencias tienen un impacto positivo en sus participantes, para la construcción de identidades valoradas y de proyectos de futuro. Los resultados contribuyen al debate sobre las posibilidades que brindan los proyectos con perspectiva artística para la inclusión educativa y social de jóvenes de sectores populares o para la mejora de los procesos educativos y la construcción o reconstrucción de lazos

comunitarios (Elichiry y Regatky, 2010). La identificación y análisis de los procesos psicológicos implicados en la experiencia en Orquesta desde el marco de la Psicología de la Orientación resulta un aporte a la disciplina, tanto como la posibilidad de informar a los programas de Orquestas Infanto-Juveniles para la mejora o la incorporación de dispositivos que potencien los ya existentes. El propósito último responde a construir conocimiento sobre propuestas que amplían el horizonte de posibilidades, y el rol de la Orientación para el acompañamiento de las situaciones de vida, de cara al logro de inserciones significativas y en el marco de sociedades más justas (Guichard, 2018).

BIBLIOGRAFÍA

Aisenson, G., Legaspi, L. y Valenzuela, V. (2018). Vulnerable youth in Argentina: contributions to the achievement of sustainable life-paths and decent social insertions. Research and Practices. En V. Cohen-Scali, J. Pouyaud, V. Drabik- Podgorna, M. Podgorni, G. Aisenson, J.L. Bernaud, I. Moumoula y J. Guichard (Eds.), *Life and Career designing for sustainable development and decent work* (pp. 251-270). New York: Springer.

Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela. V., Czerniuk, R., Bailac, S., Gómez González, M. N. y Báez, R. (2014) Jóvenes en la calle: temporalidad y anticipaciones de futuro. *Actas de la IV Reunión de Investigadores/as en Juventudes Argentina* (pp. 4-19). Villa Mercedes, San Luis: Red de Investigadores en Juventudes Argentinas.

Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Duro, L., Moulia, L., Lavatelli, L., Bailac, S., Czerniuk, R., De Marco, M., Trípodi, F. y Cura, T. (2012). Construcción de trayectorias educativas y anticipaciones de futuro en jóvenes vulnerables. *Actas III Reunión Nacional de investigadores en juventudes de Argentina. De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes*. Viedma, Río Negro: Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina.

Antelo, E. y Zanelli, M. (2004). *Informe Final. Orquestas infanto/juvenil (Lugano)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dirección de Investigación, Secretaría de Educación.

Argyle, E. y Bolton, G. (2005). Art in the community for potentially vulnerable mental health groups. *Health Education, 105*(5), 340-354.

Atela, M. V. (2005). Orquesta-Escuela como herramienta educativa y de promoción socio-cultural: Descripción de una experiencia y aspectos de una investigación en

curso. *Jornadas de Educación Artística de la Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Artes.* Rosario, Argentina.

Cabalé Miranda, E. y Rodríguez Pérez de Agreda, G. M. (2017). Educación no Formal: potencialidades y valor social. *Revista Cubana de Educación Superior*, (1), 69-83.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Research Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Ltd.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. *Volumen 1*. Barcelona: Gedisa.

Duarte, M. E. y Cardoso, P. (2015). The Life Designing Paradigm: from practice to theory. En L. Nota y Jerome Rossier (Eds.), *Handbook of Life Design Paradigm*: *from theory to practice, and from practice to theory* (pp. 41-57). Gottingen, Germany: Hogrefe.

Elichiry, N. y Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires*, *17*, 129-134.

Filmus, D. (1999). Calidad de la educación: discurso elitista o demanda democratizadora. En D. F. (comp), *Los condicionantes de la calidad educativa* (pp. 11-23). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2015). La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa - El programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario. *Serie La Educación en Debate,* (20), 65.

Guichard, J. (2018). Final purposes for Life-and-Career Design Interventions in the Anthropocene Era. En V. Cohen-Scali, J. Rossier y L. Nota (eds.) *New perspectives on career counseling and guidance in Europe* (pp. 189-204). Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-319-61476-2_12.

Guber, R. (2014). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa.* Barcelona: Península.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía.* Buenos Aires: Paidós.

Jacinto, C. (2018). Los “mundos del trabajo” en los procesos de inserción: tránsitos y quiebres entre educación, formación profesional y trabajo. A modo de introducción. En C. Jacinto (coord.), *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes* (pp. 17-33). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Jacinto, C. (2019). *Formación para el trabajo en escuela secundaria*. En Curso Virtual: La formación para el trabajo de jóvenes. Herramientas teóricas y metodológicas, Clase 2, PREJET, Ides-CIS-Conicet.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE. UNESCO.

Ley Nº26206. (2006). *Ley de Educación Nacional.* Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 14 de diciembre de 2006.

Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 65-103). Barcelona: Gedisa.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2014). *Portal del Ministerio de Educación de la Nación*. Recuperado el 3-6-2016, de http://portales.educacion.gov.ar/dnps/programa-nacional-de-orquestas-y-coros-para-el-bicentenario/

Neffa, J. C. (2003). *El trabajo humano. Contribución al estudio de un valor que permanece.* Buenos Aires: Lumen-Humanitas, PIETTE del CONICET y Trabajo y Sociedad.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (18 de junio de 2020). *Objetivos para el desarrollo sostenible 2030. Las metas educativas*. https://es.unesco.org/node/266395).

Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* México: Graó /Colofón.

Richardson, M. (2012). Counselling for work and relationship. *The Counseling Psychologist, 40*, 190-242.

Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, *9*(2), 2-18. DOI: 10.1177/001100008100900202

Sirvent, M. T., 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.

Tenti Fanfani, E. (2003). *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización.* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Valenzuela, V. (2020) Tesis Doctoral. Jóvenes en Orquestas: Construcción de Identidad y de Proyectos de Futuro. Inédita.

Valenzuela, V. y Aisenson, G. (2016). Jóvenes en Orquesta Escuela: Construcción de identidad y proyectos de futuro. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 23,* 115-121.

Valenzuela, V. y Aisenson, G. (2018). Vulnerabilidad y Orientación: Las orquestas como dispositivos que abren posibilidades. *Memorias X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XXV Jornadas de Investigación y XIV Encuentro de Investigaciones en Psicología del MERCOSUR*, *3*, 248-253.

Valenzuela, V., Aisenson, G. y Duarte, M. E. (2018). Identidad desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación: Análisis de dos casos. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*, *25*, 71-80.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos. En F. Forni, M. A. Gallart e I. Vasilachis de Gialdino (coords.), *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación* (pp. 153-207). Centro Editor de América Latina.

Villalba, M. (2010). La política pública de las orquestas infanto-juveniles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8*(1), 131-149.

Wald, G. (2009). Promoción de la salud a través del arte: estudio de caso de un taller de fotografía en Ciudad Oculta, la villa Nº15 de la Ciudad de Buenos Aires. *Salud Colectiva*, 345-362.

Wood, J. J. (2009). *Young people and active citizenship: An investigation*. Tesis de doctorado. De Monfort University, England.