



UNIVERSIDAD DE ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE ARTES
PROGRAMA ESPECIAL DE LICENCIATURA EN ARTES

PRÁCTICAS DECOLONIALES EN EL CONTEXTO DE LAS ORQUESTAS
FORMATIVAS EN CHILE: EL MODELO DE LA FUNDACIÓN MUSICAL LAGAR

Alumno: Soto Gutiérrez, Fernando
Profesora guía: Díaz Inostroza, Patricia

Tesis para optar al grado de Licenciado en Artes
Santiago, 2023

*A la memoria de Zenón Segundo Soto Muñoz, mi abuelo Chito
(11 de abril de 1938 – 21 de junio 2023)*

*El futuro de los niños es siempre hoy,
mañana será tarde.*

Gabriela Mistral

*Niño, mi niño, vendrás en primavera, te traeré
Gurisito mío, lugar de madre selvas te daré.*

*Y aunque nazcas pobre, te traigo también:
Se precisan niños para amanecer
Se precisan niños para amanecer.*

“Gurisito”, Daniel Viglietti

Agradecimientos

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a todas las personas que participaron voluntariamente en esta investigación. Especialmente, agradezco a las niñas, niños y adolescentes que generosamente compartieron sus experiencias y anhelos, recordándome la maravillosa oportunidad y responsabilidad de acompañarles en el camino de la música.

Agradezco sinceramente al profesor Guillermo Bécar por su invaluable guía durante la primera etapa de este trabajo, y a la profesora Patricia Díaz por su apoyo durante la segunda parte. Sus respaldos fueron fundamentales para dar forma a esta investigación.

También quiero expresar mi agradecimiento a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) por confiar en el trabajo realizado por la Fundación Musical Lagar y por su vital apoyo en el desarrollo de esta investigación.

Este trabajo solo fue posible gracias a una amplia red de cuidados, afecto y amor que me sostuvo generosamente. Mi gratitud eterna a todas las familias y comunidades en las que participo, a los niños y jóvenes de las orquestas con las que me vinculo. A la Orquesta Panal de Quilpué por su cariño y por ser el espacio maravilloso que hemos construido juntos a lo largo de los años. También a la Orquesta Municipal de Doñihue por su generosa fraternidad y por alegrar cada viernes con su pasión por la música, especialmente a los niños de la Camerata, con quienes compartimos una hermosa historia y me vieron nacer como director. A la Orquesta de Bajos de Mena de la Escuela Albert Schweitzer, mi agradecimiento por creer y hacer lo imposible, en especial a los niños con quienes compartimos un viaje lleno de alegría, en el que además me acompañaron en la pérdida de mi abuelo. Gracias por su cariño.

A mis profesores, Alejandro Tagle por creer en mí y permitirme hacer real el sueño de un camino propio en la música, y a Rodolfo Fischer por ayudarme a ser un mejor director para mis estudiantes y orquestas, gracias a ambos por su ejemplo de compromiso docente. A los niños, jóvenes y adultos que me han permitido acompañarles en la música, gracias por su confianza, anhelos, historias de vida y por los vínculos de afecto que perduran en el tiempo.

Mis amigas y amigos han sido fundamentales para llevar a cabo locuras improbables juntos a partir de conversaciones que curan el mundo, así hemos creado fundaciones, orquestas y necesarias comisiones de salvaguarda. Gracias por siempre, especialmente a Ariel, Gabriela, Sebastián, Daniela, Carol, Danitza, Cristhian, Gorky, Tamara y Patricio. También agradezco a mis colegas docentes y músicos de las orquestas de la Fundación Musical Lagar, que hacen posible crear y habitar hermosos espacios llenos de cariño y música junto a los niños.

A Catalina, mi mayor cómplice y compañera, ni toda la vida será suficiente para agradecerte por todo, por la vida juntos en la música y en la quimera de un mundo mejor. Por siempre gracias, corazón. Gracias a Javiera por ser siempre mi conexión con la ternura y la curiosidad, y por la oportunidad de ver crecer en ti a una mujer que adoro, admiro y acompañaré siempre. A Javier por hacer familia juntos, por tu apoyo y preocupación.

Finalmente, a Verónica y César por traerme en primavera y por hacer que la injusticia nunca me fuera indiferente, y a mi *Chito* por su eterno e imborrable ejemplo de justicia y amor.

ÍNDICE

ÍNDICE DE ABREVIATURAS	8
1. RESUMEN	9
2. ANTECEDENTES	10
2.1. Estado del arte	11
2.2. Problematización.....	18
2.3. Pregunta de investigación	22
2.4. Objetivos	22
2.4.1. Objetivo general	22
2.4.2. Objetivos específicos.....	23
2.5. Justificación de la investigación	23
3. MARCO TEÓRICO	24
3.1. La orquesta: conjunto instrumental e institución social	24
3.1.1. La orquesta infantojuvenil: tránsito de Europa a Latinoamérica.....	25
3.1.2. La orquesta infantojuvenil en Chile	27
3.1.3. Jorge Peña Hen, la orquesta como intervención social.....	28
3.1.4. FOJI	29
3.2. Colonialidad y la alternativa decolonial en la orquesta	31
3.2.1. Estructura organizacional de la orquesta.....	31
3.2.2. Después de la colonialidad: lo poscolonial y lo decolonial	33
3.3. Consideraciones sobre niñeces y adolescencias: Marco jurídico y horizontes emancipatorios	36
3.3.1. Marco jurídico vigente en Chile	36
3.3.2. Aportes emancipatorios de la relación con niñeces y adolescencias	40
3.3.3. Riesgos coloniales de la educación artística.....	42
3.4. Música y educación: consideraciones históricas y jurídicas.....	46
3.4.1. La educación musical: de la caridad a la perspectiva de derecho	46
3.4.2. La educación artística.....	50
3.4.3. Educación artística formal y no formal.....	52

3.5.	Fundación Musical Lagar	53
3.5.1.	Orquestas formativas	54
3.5.1.1.	Elementos fundamentales de la propuesta de orquestas formativas de la Fundación Musical Lagar	55
3.5.1.2.	Orquesta de Bajos de Mena de la Escuela Albert Schweitzer	58
3.5.1.3.	Orquesta del Colegio Panal de Quilpué.....	60
3.5.1.4.	Orquesta Municipal de Doñihue.....	61
3.5.2.	Orquestas no formativas	62
3.5.2.1.	Orquesta Laboratorio.....	62
3.5.2.2.	Orquesta Ciudadana de Santiago	63
3.5.3.	Otras iniciativas y actividades.....	63
3.5.3.1.	Encuentro de Orquestas Formativas	64
3.5.3.2.	Beca Soñando Música	64
3.5.4.	Mapa de acciones de la Fundación Musical Lagar.....	64
4.	<i>METODOLOGÍA</i>	66
4.1.	Enfoque y tipo de estudio	66
4.2.	Fuentes de datos	67
4.3.	Muestra	68
4.4.	Construcción de categorías de investigación	72
4.5.	Análisis de los resultados.....	73
5.	<i>RESULTADOS.....</i>	73
5.1.	Resultados según categorías.....	74
5.1.1.	Eurocentrismo	74
5.1.2.	Adultocentrismo.....	75
5.1.3.	Autoridad pedagógica/musical	77
5.1.4.	Participación	79
5.1.5.	Intergeneracionalidad	81
5.1.6.	Repertorio	82
5.1.7.	Impacto familiar.....	84
5.1.8.	Impacto social y comunitario	87

5.1.9. Vínculo y espacio seguro	89
5.1.10. Desarrollo personal	91
5.2. Resultados grupos de discusión.....	93
6. <i>CONCLUSIONES</i>	98
6.1. La orquesta social como espacio comunitario	98
6.2. Estrategias decoloniales	99
6.3. Limitantes y consideraciones generales.....	100
7. <i>BIBLIOGRAFÍA</i>	101

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

FML: Fundación Musical Lagar

OBAM: Orquesta de Bajos de Mena del Colegio Albert Schweitzer

OMD: Orquesta Municipal de Doñihue

OPAN: Orquesta del Colegio Panal de Quilpué

NNA: Niñas, niños y adolescentes

NNAJ: Niñas, niños, adolescentes y jóvenes

NyA: Niñeces y adolescencias

NEE: Necesidades Educativas Especiales

PIE: Programa de Integración Escolar

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ONU: Organización de las Naciones Unidas

MINCAP: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio

FOJI: Fundación Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile

OSEM: Orquesta Sinfónica Estudiantil Metropolitana

OSIM: Orquesta Sinfónica Infantil Metropolitana

OSNJ: Orquesta Sinfónica Nacional Juvenil

OSJR: Orquesta Sinfónica Juvenil Regional

1. RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar la propuesta de desarrollo de las orquestas formativas de la Fundación Musical Lagar. Esta se plantea como una estrategia de intervención social y una alternativa al modelo hegemónico de orquestas infantojuveniles en Chile, gracias a la inclusión de una perspectiva decolonial en el trabajo con niñeces, adolescencias y juventudes, y a la aplicación de un enfoque intergeneracional, de equidad y participación protagónica de sus integrantes.

Partiendo de la revisión de los riesgos presentes tanto en el enfoque tradicional de la orquesta (históricamente influenciada por el paradigma colonial europeo), como en la reproducción de prácticas jerárquicas y autoritarias en el ámbito orquestal infantojuvenil, se llevará a cabo una indagación en la propuesta de la Fundación Musical Lagar. Este análisis se centrará en tres de sus orquestas formativas: la Orquesta de Bajos de Mena, la Orquesta Panal de Quilpué y la Orquesta Municipal de Doñihue.

Además se explorarán otras acciones de la fundación, como la Beca Soñando Música y otros conjuntos musicales como la Orquesta Laboratorio y la Orquesta Ciudadana de Santiago, para comprender mejor el ecosistema de desarrollo de Lagar.

Mediante la recolección de datos de diversos actores involucrados en la propuesta de la Fundación Musical Lagar, se pretende caracterizar su modelo e indagar su alcance y pertinencia. El objetivo es proporcionar nuevas perspectivas sobre el fenómeno de las orquestas infantojuveniles y el trabajo crítico con niñeces, adolescencias y juventudes, desde una mirada basada en el afecto, el respeto y una perspectiva decolonial que reconozca a los músicos como participantes protagonistas de su propia realidad.

Con esta investigación, se busca contribuir al desarrollo de un enfoque más inclusivo y transformador en el ámbito de las orquestas formativas, promoviendo una práctica musical que fomente la participación activa, el co-protagonismo y el vínculo significativo entre sus integrantes y equipo docente. Se espera que los resultados obtenidos brinden información valiosa para mejorar las prácticas existentes y potenciar el impacto positivo de las orquestas tanto en la vida de sus participantes como en la sociedad en general, promoviendo así a las orquestas como una estrategia de intervención social sustentable y de alto valor para la transformación social.

2. ANTECEDENTES

Las orquestas infantojuveniles son ampliamente reconocidas por su alto impacto social y cultural en Chile, constituyendo hace ya décadas un fenómeno con un gran potencial para beneficiar a sus integrantes y a los territorios que intervienen.

Este enfoque de transformación social se inició en Chile en torno a la figura de Jorge Peña Hen, quien en 1964 creó un modelo de intervención social por medio de la educación, la formación instrumental y la práctica artístico-musical de estudiantes de escuelas públicas de la ciudad de La Serena. Esta iniciativa dio origen a la primera Orquesta de Niños de La Serena y del país. Posteriormente, Peña Hen replicó este innovador y exitoso modelo en ciudades vecinas, culminando con la institucionalización de su plan pedagógico gracias a la creación de la Escuela Experimental de Música de La Serena. Este proyecto, adelantado para su época, sentó un precedente en la formación artística para niñas y niños en Chile.

La iniciativa de Peña Hen goza del privilegio histórico de situarse a la vanguardia de una serie de iniciativas de carácter nacional y local que hoy se describen ampliamente como parte del movimiento de orquestas infantojuveniles. Programas como *El Sistema*, fundado en 1975 en Venezuela, han posicionado a Latinoamérica como el epicentro de una fértil ola de proyectos con profundas intervenciones sistémicas a nivel nacional, generando un gran número de núcleos orquestales y una considerable cantidad de beneficiarios.

Siguiendo el modelo venezolano, se han consolidado otros en América Latina, como los de la Fundación Nacional Batuta en Colombia, el Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Argentina, y la Fundación Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile¹, que desde 2001 es la institución encargada de la ejecución de la política pública en la materia en el país.

La implementación sistemática y la fuerte inversión pública en orquestas infantojuveniles se traducen en sorprendentes cifras en términos de creación de orquestas, participación de jóvenes músicos, cobertura territorial y realización de conciertos. Esto no solo ha moldeado la intervención estatal, sino que también ha acercado el fenómeno de las orquestas infantojuveniles a la ciudadanía, generando interés y una alta demanda para impulsar proyectos de este tipo en establecimientos educacionales, así como en gobiernos locales como municipios e instituciones privadas.

¹ En adelante FOJI.

2.1. Estado del arte

La efervescencia de las orquestas infantojuveniles ha suscitado diversas consideraciones sobre el fenómeno y lo ha convertido en objeto de múltiples investigaciones en todo el mundo. Al revisar la literatura, es posible apreciar que la mayoría aborda estas orquestas en términos de sus modelos de gestión (Díaz, 2016; Espinosa y Pavez, 2016; Méndez, 2019), de la caracterización de su impacto social y cultural (Ovando, 2013; Morales, 2015; Fundación Educacional Arauco, 2021) o de la caracterización de la metodología y pedagogía técnico musical (Núnes, 2015; Escalante, 2018). Sin embargo, con frecuencia se observa que en estas investigaciones se escabulle la presencia y la dimensión cualitativa de los sujetos principales que integran y hacen posibles las orquestas infantojuveniles, es decir, las niñas, niños y jóvenes.

Lo cierto es que la orquesta no es solo una agrupación instrumental, sino que contiene en sí misma una naturaleza multidimensional. Carter y Levi desarrollan una mirada bivalente de la orquesta como conjunto instrumental y a la vez como institución integrada por músicos instrumentistas (2008, p. 1), en efecto la noción social de la orquesta adquiere relevancia al exponer una cultura organizacional y relacional entre sus integrantes que genera vínculos y, por ende, habilita la posibilidad de una co-construcción de la experiencia colectiva con el potencial de transformar realidades.

El único informe a la fecha sobre orquestas y ensambles juveniles e infantiles en Chile del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio² corrobora el sentido social de la orquesta de la siguiente manera:

Una orquesta, en el amplio sentido, es una colectividad que tiene por característica esencial la naturaleza de concertarse, de adquirir el ejercicio de la concertación, o sea, la praxis de un equipo que se reconocerá a sí mismo como un ente interdependiente en donde cada individualidad será responsable del resultado de los demás, generando por consecuente que el colectivo sea responsable del resultado del individuo. (MINCAP, 2017, p. 27)

No deja de llamar la atención que este mismo informe inicie dando cuenta del escaso conocimiento del funcionamiento de las orquestas infantojuveniles, tanto a nivel organizativo como de gestión (pp. 6-7), y que la caracterización del informe se haya hecho necesaria para sustentar la continuidad de “la política pública de aumento al apoyo estatal a estas entidades” (p. 5), que finalmente se traduce al aporte de cerca de 3 mil millones de pesos a FOJI luego de 10 años como la institución ejecutora de la política pública al respecto.

² En adelante MINCAP.

La misma Política Nacional del Campo de la Música 2017-2022 del MINCAP, reconoce en las orquestas juveniles e infantiles una finalidad formativa y de inserción social, atribuyendo a FOJI el rol central de la política pública sobre este tipo de agrupaciones. Sin embargo, no explicita cuál es esta política y solo destaca la tarea de FOJI de:

Elevar el desarrollo social, cultural y educacional del país, brindando oportunidades para que los niños y jóvenes de todo Chile mejoren su calidad de vida integrando orquestas. En el marco de esta labor, cada año 12 mil niños y jóvenes participan en elencos musicales y cerca de un millón de personas asisten a alrededor de 3.000 conciertos ofrecidos por orquestas juveniles e infantiles en casi 200 comunas del país. (MINCAP, 2016, p. 24).³

Por su parte, FOJI en su página web institucional, se declara como el motor e inspiración del desarrollo del movimiento orquestal juvenil del país, señala que a la fecha existen más de 500 agrupaciones orquestales catastradas en todo Chile⁴, que según sus propias estimaciones alcanzan a cerca de 25 mil músicos⁵ y cuenta con 20 agrupaciones propias: una orquesta sinfónica juvenil en cada región del país, con excepción de la Región Metropolitana, donde desarrolla 6 conjuntos: la Orquesta Pre Infantil Metropolitana (OPIM), la Orquesta Sinfónica Infantil Metropolitana (OSIM), la Orquesta Sinfónica Estudiantil Metropolitana (OSEM) y la Orquesta Sinfónica Nacional Juvenil (OSNJ), además del Coro de Estudiantes y el Coro de Niños y Niñas FOJI.

La labor de FOJI es indudablemente relevante a lo largo del tiempo y constituye un notable esfuerzo para esbozar una matriz de política pública sobre orquestas infantojuveniles en Chile. Sin embargo, este deseable alcance sistémico se ve limitado por la propia lógica subsidiaria del Estado chileno, que otorga a FOJI, como institución privada sin fines de lucro, el rol de la ejecución e implementación de la política pública, atribuyéndose a sí misma el liderazgo del movimiento orquestal juvenil, a pesar de ser responsable solo del 5% del total de conjuntos que ella misma declara como existentes a nivel país, con los cuales mantiene relaciones externas por medio de la lógica de la concursabilidad.

En las acciones de FOJI se aprecian claramente dos marcadas direcciones y lógicas de relación y política pública: una hacia dentro de sí misma y otra hacia fuera. En general, hacia afuera, FOJI replica la lógica de la concursabilidad de la política cultural que desarrolla el Estado por medio de los Fondos de Cultura, en este caso, por medio de becas y fondos concursables en los que pueden competir músicos para integrar sus orquestas propias o, bien,

³ No podemos dejar de notar la gravedad del uso del masculino y la invisibilización femenina existente en una Política Nacional de Cultura.

⁴ Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile. (28 de mayo de 2023). Historia. <https://foji.cl/somos/historia.html>

⁵ González, R. (29 de enero de 2022). Generación FOJI: radiografía a los 20 años de la Fundación de Orquestas Juveniles. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/culto/2022/01/29/generacion-foji-radiografia-a-los-20-anos-de-la-fundacion-de-orquestas-juveniles/>

proyectos para conseguir recursos para la creación y fortalecimiento de orquestas.

En la otra vía, hacia dentro, FOJI mantiene una subvención económica y dependencia política directa del Estado por medio de la –recientemente extinta– Coordinación Sociocultural de la Presidencia de la República de Chile y del MINCAP. Esta subvención sostiene sus orquestas y coros propios, además de los programas que se ofrecen bajo concursabilidad, junto a sus gastos operacionales y de personal.

Resulta un poco contradictorio que, a pesar de reconocerse la finalidad formativa y de inserción social de las orquestas infantojuveniles, FOJI no realice una labor propia relevante en la formación sistemática de músicos y orquestas, sino que integre a músicos previamente formados en proyectos externos a través de concursos en sus propias orquestas. Además, resulta preocupante, que siendo responsable de ejecutar la política pública relacionada con las orquestas infantojuveniles, FOJI concentre cada vez más sus iniciativas en la Región Metropolitana, descuidando así el resto del país y entregando becas de forma desigual entre beneficiarios, toda vez que recae en ella la labor de asegurar el acceso a las orquestas, promoviendo la descentralización y la democratización de oportunidades para participar en orquestas.

A pesar de las valiosas declaraciones de su actual director ejecutivo sobre el rol social de las orquestas infantojuveniles y el impacto de la práctica orquestal temprana, encuadrada en una política cultural que beneficie a todas las regiones de forma equitativa como estrategia de democracia cultural para una sociedad más justa, en la práctica de su gestión se han incrementado el número de elencos en Santiago, mientras se mantiene el mismo número de Orquestas Sinfónicas Juvenil en las regiones no metropolitanas.⁶

Desde la perspectiva de la ejecución presupuestaria institucional y la visión de política pública que subyace en ella, el volumen y la discrepancia del gasto de FOJI a nivel interno y externo en relación a una asignación adecuada y equitativa son aspectos importantes de los resultados que aporta la memoria de González Cohens, quien sugiere se deben mejorar los mecanismos de asignación de recursos “con el fin de eliminar sesgos conscientes e inconscientes y asegurar equidad en la asignación, y que la Fundación debe invertir más en su imagen e involucramiento con las orquestas externas” (2017, p. i). Este estudio finaliza incluso advirtiendo que:

FOJI no debe perder de vista que las orquestas externas son su principal cliente y beneficiario, y como tal, debe cuidarlos. Es a través de esas orquestas que la FOJI

⁶ Farías, M. (7 de septiembre de 2022). El movimiento orquestal: una plataforma para la democracia cultural. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/cultura/2022/09/07/el-movimiento-orquestal-una-plataforma-para-la-democracia-cultural/>

puede posicionarse como un ente líder en la materia orquestal y social y penetrar la población de manera positiva. (González, p. 83)

Más allá de lo presupuestario, que sin duda tiene un impacto considerable en la moldura de la realidad por parte de la institucionalidad, Sandoval Villalobos ofrece una visión amplia de los diversos fenómenos y procesos que ocurren dentro de la práctica orquestal. Su investigación se centra en sujetos vinculados a FOJI, relacionando a la orquesta y sus procesos, primero con el desarrollo formativo como complemento a la educación, luego con el desarrollo musical como espacio formativo y finalmente con el desarrollo social. (2019, pp. 25-28).

El investigador articula una concepción integral de la educación como un espacio para la generación de capacidades para el bienestar y utiliza el enfoque de capacidades desarrollado por Martha Nussbaum, en el que destacan las capacidades de *Razón práctica*⁷ y la *Afiliación*⁸⁹. Según el estudio y la información recopilada, en la práctica orquestal interna de FOJI parece haber un enfoque pedagógico más orientado a la instrucción que a la formación:

Este tipo de razonamiento pedagógico, orientado a una noción más bien estética de la enseñanza y el aprendizaje, relevaría el eje instruccional como dispositivo para asegurar preponderantemente una formación en la técnica musical, cuyos resultados sonoros posteriormente, y por extensión, permitirían la formación de ciertas capacidades. Por tanto, para que la instrucción de la técnica sea efectiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje habría de centrarse en el profesional como especialista desde un punto de vista básicamente musical. Con todo, ello acarrearía situaciones donde el trato digno y en igualdad de condiciones se subordinaría a la obtención de dichos resultados, obstaculizando la formación de capacidades, especialmente de *Afiliación* y *Razón práctica*. Ya que, por una parte, la recreación de un contexto formativo asociado estrechamente a la ‘música clásica de arte occidental’ también generaría, como reacción ante el fracaso, una serie de ansiedades entre los integrantes de las orquestas, arriesgando el potencial visto en torno al auto-respeto (*Afiliación*). En otro sentido (*Razón práctica*), no es claro que una estructura musical fija como dispositivo dominante de la interacción pedagógica, a cuya noción estética se asocian ciertos valores, propenda a incrementar las alternativas de los estudiantes para contemplar sin prejuicios un amplio panorama de expresiones artísticas; contrastar su precisión con la información que dominan; y tomar una posición fundamentada en

⁷ Entendida como la capacidad de formarse una concepción del bien y reflexión crítica acerca de la planificación de la propia vida.

⁸ Entendida como la capacidad de vivir con y hacia otros, para reconocer y mostrar preocupación por ellos/as, para comprometerse en diferentes formas de acción social; para ser capaz de imaginar la situación de otro.

⁹ Este concepto implica, además, contar con las bases sociales de auto-respeto y no humillación; ser capaz de recibir trato digno, en igualdad de condición que los demás. Esto implica disposiciones de no discriminación de ningún tipo.

dicho contraste, como desarrollo pedagógico de hábitos mentales para el pensamiento crítico. (2019, pp. 51-52)

Es justamente en el espacio formativo donde no solo reside el desarrollo de capacidades, sino también donde corresponde revisar los riesgos profundos de la práctica orquestal tradicional con niñeces y adolescencias. Los conceptos de música y de orquesta mantienen un fuerte vínculo con la tradición europea, lo cual deriva fácilmente en la recreación de los mismos bajo el prisma del colonialismo, junto con su peligroso eurocentrismo epistémico y estético. No es extraño que connotados teóricos de la altura de Eggebrecht no titubeen en esgrimir declaraciones tan sensibles como la siguiente:

La música constituye una tradición europea (proviene de ella, está integrada en ella, tiene en ella su hogar y domicilio), como concepto europeo que es. Pero ¿qué es lo que caracteriza el concepto europeo de música (o, como podríamos decir también, su principio europeo)? Para describir tal cosa –sobre todo en vista de los hechos históricos que aquí hemos de tener en cuenta– se requiere un modo de hablar abstracto o por modelos que no es asunto de cualquiera. Y quiero adelantar resueltamente que, cuando trato de nombrar aquellos rasgos característicos del concepto europeo de música que, a lo largo de toda la historia, definen el sello de «lo europeo», no estoy abogando por ningún eurocentrismo, esa estupidez que se me imputa: describo un hecho sin compararlo, ni mucho menos valorarlo comparativamente. (Dahlhaus y Eggebrecht, 2012, p. 31).

Para luego agregar que la música, en el sentido europeo tiene dos orígenes: uno genético, inherente a la humanidad, espontáneo o natural (pre-musical/pre-europeo), y otro griego (musical) que se desarrolló posteriormente por medio de la teoría en un modo europeo. (pp. 32-33). Estas afirmaciones son apoyadas y desarrolladas por otros teóricos, como Dahlhaus, quien sostiene:

El concepto de música lleva –por razones que no son de orden etimológico, sino histórico– el sello de lo europeo; lo cual se debe menos a su origen griego que a las consecuencias que se han extraído de los supuestos antiguos. Ese sello europeo se muestra imborrable justamente cuando se pretende, con cierta violencia, adaptar el concepto de música a unos hechos radicalmente diferentes que se encuentran en las culturas no europeas. Entre los rasgos específicamente europeos inherentes a tal concepto figura, sin embargo, una historicidad (...). Hablar de «el concepto europeo de música» sólo es lícito en la medida en que, en lugar de esperar una definibilidad que venga dada por un conjunto invariable de rasgos, aceptemos la continuidad evolutiva como justificación suficiente de ese singular precario. (Dahlhaus y Eggebrecht, pp. 41-42)

Declaraciones de este tipo en pleno siglo XX no pueden sino convocarnos a una revisión crítica sobre la formación musical en Chile y en Latinoamérica. La práctica orquestal es, en efecto, una tradición de una fuerte raigambre europea que cuenta con al menos 300 años de historia, en la que se manifiesta un esfuerzo constante por la estandarización en términos de los instrumentos que la componen, en categoría y proporción, lo que hace posible que la orquesta se presente como un conjunto bastante uniforme independientemente del lugar del mundo donde la encontremos. Sin embargo, el desarrollo de la acción de la orquesta en términos de qué hace, más allá del fenómeno sonoro que implica en sí misma, es lo que da diversidad a la orquesta al considerar la resolución particular de las interrogantes que acompañan su *qué hacer*, es decir ¿quién lo hace?, ¿por qué lo hace?, ¿para qué lo hace?, ¿para quién lo hace?, ¿cómo lo hace?, ¿qué hace para hacerlo? y por supuesto, ¿qué es lo que busca como efecto final de su acción una orquesta en cuestión?.

La orquesta como fenómeno social tiene un origen europeo y hasta hoy se mantiene mayormente con arraigadas prácticas en la herencia colonial eurocéntrica, junto con otras que se desarrollaron históricamente ajustadas a bordes muy delimitados dentro de la lógica de una institución jerárquica, vertical y no democrática. La orquesta presenta una serie de premisas que se han mantenido y desarrollado por siglos pero que hoy, afortunadamente, son susceptibles de ser tensionadas y puestas en cuestión.

De esta manera, la orquesta se nos presenta como un cuerpo artístico altamente estructurado, con claras jerarquías y funciones específicas dentro de un vínculo no democrático. Una rápida revisión histórica nos permite apreciar una acumulación de prácticas que se fueron fijando paulatinamente en su cotidianidad a lo largo del tiempo, desde el uso de una batuta para el director, la distribución orquestal de Stokowski¹⁰, hasta las normas de etiqueta y comportamiento de los asistentes en una presentación pública, incorporadas por compositores/directores como Mahler o Wagner¹¹. Sin embargo, desde que se asienta la tradición orquestal alemana de mediados del siglo XIX, las prácticas de la orquesta presentan poco cambio y escasa evolución, mostrándose mayormente rígidas si no imperturbables.

La cultura organizacional de una orquesta se presenta homogénea en casi todo el mundo, y en principio esto no reviste mayor problema, en tanto es una organización artístico-productiva de alta complejidad que se inserta dentro de la lógica de la industria cultural contemporánea. Esto conlleva complejos desafíos organizacionales, como acoger y satisfacer las necesidades y particularidades de un promedio entre 60 a 90 músicos altamente especializados, que deben contar con las condiciones óptimas para desarrollar, desde lo

¹⁰ Leopold Stokowski fue un reconocido e influyente director orquestal que entre muchas ideas experimentó con la disposición de la orquesta, su propuesta de sentar de izquierda a derecha a violines 1 y 2, viola, violonchelos y contrabajos, es hoy el estándar al respecto.

¹¹ Gustav Mahler y Richard Wagner son dos de los más importantes compositores post-románticos, junto con su carrera compositiva desarrollaron sendas trayectorias en la dirección orquestal, lugar desde el cual influyeron enormemente -y con un marcado autoritarismo- en cuestiones como el comportamiento y la dinámica misma de un concierto, incluyendo la restricción absoluta de aplausos entre movimientos.

individual, en conjunto un producto artístico de alta calidad técnico-musical, tal como se espera de la orquesta moderna.

Sobre los matices entre la orquesta *–profesional–* y la orquesta infantojuvenil, destaca la hipótesis propuesta por Arévalo, quien señala que la práctica de la orquesta infantojuvenil es independiente de la profesional, y que tensiona y re-significa convenciones sobre su organología, repertorio, composición, objetivos y códigos (2022, pp. 4-10). Acá resulta especialmente relevante la diferenciación que hace el investigador del espacio físico e institucional que habitan ambos tipos de orquestas, señalando que las infantojuveniles enfrentan un paradójico devenir de tres tiempos respecto a su dependencia. Primero, presentan una independencia de sus instituciones sostenedoras debido a la ignorancia de quienes las sostienen sobre la ejecución y desarrollo de una orquesta. Luego, tienen una fuerte dependencia de la figura del director como sujeto que define todo lo que la institución sostenedora no puede definir. Y finalmente, vuelven a depender de sus sostenedores por estar sujetos económicamente de estos para subsistir. (pp. 98-102).

Si bien la investigación referida no presenta una revisión crítica de las prácticas, sino que busca relevar diferencias entre la orquesta *–profesional–* y la orquesta infantojuvenil, logra esbozar algunos potenciales riesgos de las prácticas de una en la otra, al enfrentar y abordar aspectos fuera de la lógica musical, tales como posibles violencias sufridas por sus integrantes. Esto, al mismo tiempo, pone de manifiesto consideraciones emitidas por los propios adultos que trabajan en las orquestas analizadas, que resultan problemáticas al situarnos en una mirada que busca rehuir del adultocentrismo. Así, se aprecia preocupante la infantilización y apreciación estética paternalista del trabajo artístico de los músicos integrantes de orquestas infantojuveniles por su condición de niñez: aparece una “*adorabilidad*” que define la dimensión estética de su arte, y que se articula en su niñez como elemento de conexión emocional con el público, interviniendo en el juicio estético respecto del resultado musical de las orquestas infantojuveniles y distorsionando su valoración (Arévalo, pp. 89-90).

De manera preocupante, también se evidencia una brecha conceptual entre los adultos que intervienen en las orquestas del estudio, ya que algunos mencionan que “los niños y jóvenes ¡no son expertos en nada! Están en un proceso formativo. Lo que no impide que los niños no toquen bien, por ejemplo, en un nivel de aceptabilidad por supuesto. Nunca olvidando que son niños claramente” (Arévalo, p. 86). Estos relatos denotan un claro adultocentrismo y son, nuevamente, problemáticos siendo acompañados por otros que relativizan la calidad artística o afirman que las decisiones las toman profesores y directores.

Es justo, entonces, plantearnos el abordaje de este tipo de problemáticas desde una mirada de derecho y equidad con niñeces y adolescencias, basada en el respeto y vínculos no adultocéntricos, así como en la promoción de su participación protagónica, al revisar críticamente la naturaleza y objeto de las orquestas en cuestión.

2.2. Problematización

El desarrollo histórico e implantación del colonialismo como sistema de estructura social implica una serie de concepciones del mundo y maneras de relacionarse dentro de la sociedad. Hablamos pues de prácticas como el eurocentrismo y la jerarquización hegemónica en términos de producción cultural, estética y epistemológica, así como también de las complejas relaciones de poder que se despliegan como violencias de género, raciales, económicas y también éticas, a través del adultocentrismo y el adultismo. La orquesta no se escapa y, también se ve afectada por estos fenómenos, ya que es una práctica musical y social que se desprende del seno del Barroco y del colonialismo. Por lo tanto, resulta pertinente examinar cómo esta problemática se manifiesta en su desarrollo histórico, y en su persistencia e influencia sistémica actual, donde insumos críticos de revisión y deconstrucción de su cultura colonialista nos permitan la posibilidad de una reformulación necesaria que vaya en resguardo y beneficio de sus integrantes, especialmente de las niñas, adolescencias y juventudes que habitan y hacen posible las orquestas infantojuveniles.

En efecto, los problemas aparecen cuando las lógicas organizacionales y prácticas internas jerárquicas y verticales de la orquesta –*tradicional, europea, profesional*– se trasladan y replican en espacios donde la orquesta no solo cumple un rol de producción artístico-cultural, sino también de espacio de interacción y organización social, especialmente con niñas, niños y jóvenes. Es en este contexto donde la orquesta nos demanda una mirada urgente y amplia.

El propio modelo emblemático de El Sistema ha dado muestras de riesgos latentes y de los efectos de los mismos desarrollados en prácticas de violencia simbólica y de persecución de la disidencia interna. En este sentido, el trabajo de denuncia y difusión de autores como Geoffrey Baker han sido cruciales para iluminar las sombras de un modelo de gran valor social e impacto artístico, que justamente por el nivel de su intervención y los sujetos intervenidos debe contar con estándares éticos, no mínimos sino máximos. El autor propone una profunda etnografía en el seno de El Sistema destacando las voces y narrativas marginadas de la esfera pública, distintas a las dominantes que se construyen y difunden por medio de la prensa y la política a través de sus relatos hegemónicos. En este sentido se rescata el caso de estudio de Wald (2011) de programas argentinos inspirados en El Sistema donde:

Los periodistas y productores se mostraron cautivados por el espectáculo y sonidos de jóvenes de barrios pobres tocando música de orquesta, por lo que los programas fueron el objeto de innumerables artículos de prensa y reportajes de televisión, además de dos documentales. Wald explora la brecha entre narrativas oficiales como esas (de objetivos formales y caracterizaciones de la prensa) y las no oficiales (las experiencias y percepciones de los participantes). Los jóvenes músicos se enteraron de los objetivos sociales formales de las orquestas a través de la prensa, y a menudo estaban en desacuerdo con ellos: “No estamos más integrados en la sociedad gracias

a la orquesta; si quiero integrarme a la sociedad voy y me consigo un trabajo y listo”, dijo uno de ellos; “Me estaba yendo peor en la escuela porque ocupaba mi tiempo estudiando música”, añadió otro. Los jóvenes músicos criticaban lo que ellos veían como una idealización de su educación musical y la exageración de sus beneficios por parte de la prensa y los líderes del proyecto. También atacaron la conversión de sus realidades sociales en estereotipos y el estigma que se le asignaba a fin de resaltar los efectos transformativos de la música: “hablan sobre nosotros como si fuéramos unos salvajes que tiene un violín en lugar de un arco y flecha”; “no corremos riesgo, en mi casa nunca ha faltado nada”; “no nos sentimos vulnerables porque somos fuertes, vivimos aquí y podemos trabajar, estudiar y salir adelante”. Los participantes puede que no comprendan del todo los efectos de su educación musical, y los beneficios que han menospreciado puede que de todos modos sí estén presentes; pero su escepticismo sugiere que un enfoque crítico en relación a las narrativas oficiales y de la prensa sería lo sensato. (Baker, 2015, pp. 23-24)

Este análisis revela no solo una incongruencia entre el relato institucional y la práctica, sino también un sesgo adultocéntrico que instrumentaliza a los sujetos llamados a ser protagonistas de las orquestas infantojuveniles para sostener dicho relato. El simple hecho de ser quienes dotan a estas orquestas de su naturaleza y permiten su designio debiera ser suficiente para analizar las mediaciones que se desarrollan entre los fines que buscan los proyectos de orquestas con sus beneficiarios e integrantes, habilitando en la teoría y especialmente en la práctica a niñas, niños y jóvenes no solo como sujetos de derecho a quienes asiste el cuidado y protección, sino como sujetos sociales que participan e intervienen activamente en su propia realidad con la capacidad de agencia para ello, tal como exploran investigaciones desde las ciencias sociales (Wald, 2017; Fabrizzio, 2019).

El escrutinio de los jóvenes músicos como actores pasivos instrumentalizados es algo que Baker profundiza aún más cuando considera que muchos de los valores del El Sistema provienen de concepciones antiguas:

Muchas de las premisas del programa tienen sus orígenes en la conquista (musical) española de Latinoamérica cinco siglos atrás, cuando hombres de iglesia comenzaron a fundar escuelas que enseñaban música como la materia principal. Su objetivo era el de inculcar a la población indígena lo que los españoles llaman *policía* – un término complejo que incluía orden, cristiandad y civilización. Así es que las élites sociales han estado tratando de “civilizar” o “mejorar” a los niños pobres y/o de tez más oscura a través de la educación musical al estilo europeo por quinientos años en América Latina; lejos de ser una revolución, El Sistema es el heredero de una antiguo proyecto colonizador. (2015, p. 224)

Una análisis posterior del modelo venezolano por Baker es aún más alarmante y nos ayuda a tener una visión amplia del fenómeno que se configura:

El Sistema ignora por completo las ideas progresistas de la educación. Está completamente en lo correcto al decir que no está enfocado en los niños; en El Sistema, los adultos toman decisiones y emiten órdenes, y los niños deben obedecerlas o irse. La expansión de El Sistema está basada en la idea de Abreu de que lo que funciona para un niño pobre debe funcionar para todos los niños pobres, algo que está mucho más cerca del universalismo de la Ilustración que las nociones progresistas modernas de la diversidad y las diferencias. La insistencia de Abreu en que la pobreza material está en las mentes y puede ser superada con la exposición a la música clásica resta importancia a los factores estructurales de la pobreza y el valor cultural de otros estilos musicales, dos creencias progresistas comunes. En el corazón de El Sistema se encuentra la idea reaccionaria de que el tiempo libre es peligroso, la pereza es un pecado y que sin la intervención del programa la vida cotidiana es “vacía, desorientada y desviada”. En cambio, para los pensadores franceses de izquierda de mediados del siglo veinte, la vida cotidiana y el tiempo libre eran espacios de esperanza y potencial revolucionario, porque ofrecían la posibilidad de resistencia y alternativas a la institucionalización y la modernización capitalista. (2015, p. 225)

La presentación del análisis de Baker sobre El Sistema nos permite detenernos en la práctica misma de las orquestas infantojuveniles en Latinoamérica. Creemos que es urgente revisarlas bajo una mirada crítica, no como una forma de debilitarlas ya sea como constructo artístico-social o como programa sistémico de amplio alcance nacional, sino todo lo contrario ya que justamente “su falta de escrutinio, crítica y debate público es lo que las pone en riesgo” (Baker, 2015, p. 26), especialmente a sus integrantes.

Con un impacto global, El Sistema ha colonizado las políticas públicas de muchos países en el ámbito social y cultural, y se ha replicado como modelo, convirtiéndose en el canon para el resto de sistemas nacionales de orquestas juveniles. Es importante señalar que la transferencia de la cultura organizacional del modelo incluye los peligros antes mencionados, que surgen particularmente de la relación adultocéntrica de poder con niñas, niños y adolescente, así como la lógica misma de la orquesta como espacio vertical, jerárquico, no democrático y unidireccional, que deviene fácilmente en autoritarismo adultocéntrico. Lamentablemente, en Chile el modelo FOJI de creación y desarrollo del ecosistema de las orquestas infantojuveniles no ha logrado prevenir esta cultura sistémica organizacional, lo que en la práctica mantiene latentes estas malas prácticas. Más allá de las incidencias de denuncias y eventuales abusos, no se logra asegurar un enfoque de derechos y protección que exceda la observancia de la normativa vigente respecto a niños, niñas y adolescentes.

Por otro lado, resulta pertinente conocer la complejidad del funcionamiento de la orquesta como un espacio social en el que intervienen diversos actores. Las niñas, niños y adolescentes son acompañados por diversos estamentos, que normalmente incluyen a profesores instrumentales, coordinadores y directores de orquesta, así como a las familias de los propios músicos. Es vital tener en cuenta que este *espacio/orquesta*, de por sí, funciona como un

espacio jerárquico, o al menos así ha sido desarrollado en sus más de 300 años de historia. Por lo tanto, el equilibrio entre quienes intervienen en su desarrollo es sumamente complejo, ya que siempre existen figuras reconocibles como jefes y/o expertos, a quienes es muy difícil cuestionar desde una asimetría en la relación con otros que generalmente no cuentan con experiencia en las prácticas de una actividad que responde a una cultura eurocéntrica y que es propensa al colonialismo y la aculturación.

Dado que no existe un sistema o un estándar que resguarde las buenas prácticas pertinentes, observamos una delicada situación en términos del resguardo de la integridad, el bienestar y los derechos de niñas, niños y adolescentes. Estos dependen de la capacidad, preparación y ética de quienes se vinculan profesionalmente en los procesos formativos técnico-musicales de las orquestas juveniles en Chile¹². Por lo tanto, son los mismos músicos y profesores orquestales los encargados de proponer formas y metodologías que no solo aseguren resultados musicales, sino que también aborden capacidades que no forman parte de su formación como intérpretes instrumentales en conservatorios y universidades, que son ante todo centros de estudios enfocados principalmente en el perfeccionamiento técnico y no a la pedagogía o la psicología relacional comunitaria.

La ponderación y convicción de la problematización del estado de la cuestión proviene de la propia experiencia del autor de esta investigación, quien se ha dedicado a la pedagogía y formación instrumental durante más de 15 años y ha sido partícipe de múltiples proyectos de orquestas infantojuveniles, siendo testigo de los riesgos de estos proyectos e incluso de casos de violencia de diversos tipos.

La preocupación por la formación musical y la práctica social en el contexto de orquestas infantojuveniles hizo posible que, en 2016, junto a colegas músicos, intérpretes, investigadores, profesores y directores de orquesta, se diera vida a la Fundación Musical Lagar¹³, institución chilena sin fines de lucro dedicada a la música y la educación. Hoy, esta fundación tiene a cargo distintos proyectos de orquestas y realiza diversas acciones en beneficio de las niñas, niños y jóvenes que atiende, por medio de la educación y la práctica musical. Su experiencia reconoce no solo el fenómeno musical concreto de la orquesta, sino el contexto histórico chileno de los últimos años en el que desarrollan sus acciones en diferentes territorios y comunidades, dando cuenta también de las propias biografías de quienes conforman la FML, habiendo sido testigos, cuando no objeto, de prácticas sistémicas colonialistas en su formación instrumental y orquestal.

A decir verdad, el solo concepto de la orquesta y la música que se asocia a ella *a priori* –dígase la música clásica, docta, académica, etc.– genera tensiones respecto a los sistemas de prácticas en los que se desarrollan las orquestas. Hoy una revisión de las formas en que se constituyen y desarrollan las orquestas juveniles no es solo pertinente sino que necesaria,

¹² Tal como concluye la investigación de Arévalo antes mencionada.

¹³ En adelante FML.

analizando los modelos disponibles y las maneras en que estos dialogan con las comunidades y los territorios en que se desarrollan, ponderando la unidireccionalidad o bidireccionalidad de los diálogos que atraviesan sus metodologías, y actualizando la mirada respecto a las prácticas y las consideraciones que corresponden a las orquestas como espacios eminentemente formativos dedicados al desarrollo integral de las niñas, niños y jóvenes de Chile.

La Fundación Musical Lagar se propone ejercer su labor formativa musical respondiendo no solo a indicadores técnicos y artísticos, sino también a aquellos pertinentes que guardan relación con la ética, la pedagogía y el reconocimiento de los derechos de las y los jóvenes músicos que disfrutan y practican la música como parte de su desarrollo. Sin duda, sus esfuerzos como institución no son los únicos en Chile que van en la dirección del desarrollo de espacios formativos orquestales integrales, pero su revisión en esta investigación nos permitirá una mirada crítica y pertinente a partir de su trabajo formativo y el contexto multidimensional que lo rodea, con el fin de comprender de qué manera se constituye y desarrolla su modelo de orquesta formativa desde una perspectiva decolonial basada en una mirada de equidad, enfoque de derechos, intergeneracionalidad y de participación protagónica de las niñas, niños, jóvenes y comunidades que las integran.

2.3. Pregunta de investigación

¿Cómo la propuesta de desarrollo de las orquestas formativas de la Fundación Musical Lagar responde a un modelo decolonial basado en una mirada de equidad, enfoque de derechos y participación protagónica de sus integrantes y comunidades?

2.4. Objetivos

2.4.1. Objetivo general

Determinar de qué manera la propuesta de desarrollo de las orquestas formativas de la Fundación Musical Lagar responde a un modelo decolonial basado en una mirada de equidad, enfoque de derechos y participación protagónica de sus integrantes y comunidades

2.4.2. Objetivos específicos

1. Analizar y caracterizar el modelo decolonial de las orquestas formativas de la Fundación Musical Lagar y su interacción con el ecosistema de la institución.
2. Analizar la metodología técnico musical y sus alcances en las orquestas formativas de la Fundación Musical Lagar.
3. Determinar el impacto a nivel personal y comunitario de la propuesta de las orquestas formativas de la Fundación Musical Lagar.

2.5. Justificación de la investigación

La presente investigación se presenta como una propuesta necesaria que contempla una mirada crítica sobre el lugar y las formas de las pedagogías y prácticas artísticas que se desarrollan colectivamente con, desde y para las niñeces, adolescencias y juventudes, en el contexto de la orquesta como colectivo social.

Enmarcada dentro de la perspectiva de la teoría decolonial, esta investigación busca allanar el camino para reconsideraciones, propuestas y resignificaciones de las prácticas culturales en las que se desarrollan las orquestas como institución y espacio social, permitiendo la generación de propuestas modernas que no solo intervengan en su comprensión teórica, sino que se transformen en prácticas concretas capaces de incorporar una síntesis de la autorevisión –siempre necesaria– y lineamientos propuestos en relación con consideraciones sobre las jerarquías, prácticas y metodologías que la atraviesan, especialmente en el ámbito de las orquestas formativas integradas por niñeces, adolescencias y juventudes.

Finalmente, se espera que esta propuesta resulte en un aporte e insumo para el entendimiento teórico y simbólico del fenómeno de orquestas infantojuveniles en Chile y Nuestra América. Esto implica considerar las características relacionales de su práctica, facilitando nuevas formas orientadas no solo a la consecución de resultados musicales, sino principalmente a la construcción de espacios seguros de desarrollo, creación y diálogo con un horizonte emancipatorio de protección, de reconocimiento y de protagonismo, sostenido por vínculos sensibles y significativos entre sus intervinientes.

3. MARCO TEÓRICO

Con el propósito de ofrecer un mejor entendimiento de los tópicos a tratar en esta investigación, es necesario revisar previamente algunos conceptos claves que articulan el marco teórico sobre el cual se cimenta la presente investigación y estructuran su horizonte epistemológico.

En primer lugar, examinaremos y desarrollaremos el concepto de orquesta, centrándonos en el desarrollo de la orquesta infanto juvenil en términos conceptuales y de la política pública chilena comparada.

Posteriormente, realizaremos una exploración del concepto de decolonialidad, revisando sus implicancias y las posibilidades que ofrece en el contexto de la orquesta, tomando en cuenta su cultura organizacional y los posibles riesgos de prácticas coloniales en ella.

También revisaremos el marco jurídico vigente a la fecha en Chile respecto a Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ), así como aspectos relacionales entre conceptos, consideraciones pedagógicas y prácticas relevantes pertinentes para un enfoque decolonial en la orquesta.

Finalizaremos por presentar el trabajo de la Fundación Musical Lagar, exponiendo su labor y propuesta en términos generales antes de analizarla.

Del despliegue del marco teórico se espera revelar categorías conceptuales que permitan orientar no solo la comprensión, sino el desarrollo mismo de la presente investigación. Entre dichas categorías resultan relevantes: orquesta juvenil, práctica colectiva, colonialismo, eurocentrismo, adultocentrismo, decolonial y heterarquía.

3.1. La orquesta: conjunto instrumental e institución social

Según la versión en español del Diccionario Enciclopédico de la Música de Oxford, la orquesta (*orkhēstra*) es una palabra de origen griego que corresponde etimológicamente al espacio para bailar ubicado en la parte baja frente al escenario de los teatros, lugar donde cantaba el coro y se bailaba durante las representaciones teatrales. Las primeras óperas del siglo XVII se basaron en el drama clásico griego y por analogía se conservó el término para el sitio ocupado por el conjunto instrumental. (Latham, 2008, p. 1134)

Junto con la anterior definición, encontramos en el mismo índice la descripción instrumental que describe a la orquesta como conjunto de instrumentos de madera, metal, cuerda y percusión, en proporciones estándar, para la interpretación de óperas, sinfonías y otros géneros del repertorio de la música occidental.

El concepto de orquesta es tan amplio y diverso como ella misma. Generalmente, podemos referirnos a dos nociones de la orquesta, ya sea como un conjunto instrumental orgánico o como institución que cumple un rol social, ya sea por el tipo de músicos instrumentistas que reúne o por quién congrega a ese colectivo y con qué objeto. Ambos conceptos tienen difusos antecedentes que van desde el Renacimiento tardío con los *consorts*¹⁴ o los ensambles ceremoniales de trompetas existentes en las cortes e iglesias, hasta conjuntos instrumentales que ganaron fama e identidad durante el Barroco temprano, como los *24 violons du Roi*¹⁵ encargados de amenizar ceremonias y veladas en el Palacio de Versalles en la Francia de Luis XIV.

Anteriormente, ya mencionamos el aporte de la revisión que ofrecen Carter y Levi al analizar la orquesta como un fenómeno multidimensional donde la orquesta se manifiesta como una institución o corporación integrada por músicos instrumentistas y, al mismo tiempo, como un instrumento musical único y orgánico que reúne diversos instrumentos musicales que la integran. Esta distinción amplía y profundiza un entendimiento bivalente de la orquesta como una institución integrada por músicos instrumentistas y, a la vez, como un orgánico instrumental conformado por diversos instrumentos que la transforman en un cuerpo sonoro con propiedades y características únicas. (2008, p. 1)

Así, la historia y desarrollo de la “*orquesta-instrumento*” corresponde al progreso técnico, tecnológico, musicológico y artístico de la orquesta, que incluye su instrumentación, composición interna, repertorio y posibilidades musicales a lo largo del tiempo. Mientras que la historia de la “*orquesta-institución*” es altamente compleja, particularmente por la relativa novedad que implica considerar a la orquesta como un fenómeno y espacio donde se desarrollan y disputan intereses en términos económicos, estéticos, sociales e históricos dentro de la tradición mayormente eurocéntrica u occidental. Ambos devenires históricos son yuxtapuestos; no es posible el instrumento orquesta sin quienes constituyen el grupo humano orquesta, sin embargo estas dimensiones no son siempre congruentes.

3.1.1. La orquesta infantojuvenil: tránsito de Europa a Latinoamérica

Tal como mencionamos antes, el Barroco resultó clave para el desarrollo de la orquesta, en este periodo se experimentaron diversas formas y prácticas, probando múltiples configuraciones de su composición instrumental y posibilidades musicales que luego

¹⁴ Conjunto musical prototípico del Renacimiento conformado por instrumentos de la misma familia instrumental, pero de distinto tamaño y registro que usualmente emulaban los conjuntos vocales en términos de la distribución del registro y la homogeneidad del timbre.

¹⁵ Los *24 violines del Rey* o la *Gran Banda* fue un ensamble instrumental de cuerdas frotadas fundado en 1626 para acompañar las festividades y eventos oficiales en la corte de Versalles, obteniendo gran fama durante el reinado de Luis XIV.

resultarían canónicas en el devenir de la orquesta moderna. En medio de este proceso, un antecedente notable destaca por sus integrantes: un grupo de niñas huérfanas del Ospedale della Pietà, en su época un famoso orfanato de Venecia, donde en 1703 llegó un joven Antonio Vivaldi a trabajar como profesor de violín y canto. No pasaría mucho tiempo hasta que el músico creara una connotada orquesta y coro integrado exclusivamente por niñas.

El éxito de esta orquesta fue tal que se convirtió en un fenómeno musical en toda Europa, sin embargo y tal como destaca la investigación de Vanessa Tonelli, el interés histórico sobre esta orquesta ha estado centrado en los profesores o compositores hombres que trabajaron con ella, pero no en quienes la integraban (Tonelli, 2013, p. 2); ya sea por ser mujeres o niñas y jóvenes pobres. Este sesgo historiográfico confirma que la institución de un cuerpo conformado por distintos instrumentistas tuvo relación, en primer término, con necesidades particulares de la realeza, el clero y la nobleza, quienes requirieron conjuntos vocales y/o instrumentales para diversos usos propios de quienes *poseían* dichos conjuntos, ya sea para celebración de actos, ritos o mera entretención. Bajo estos criterios, encontramos en la historia de la música conjuntos como los ya mencionados *24 violines del rey* de la corte de Luis XIV, los conjuntos vocales que practicaban el canto gregoriano en la Iglesia medieval, o las orquestas de músicos *servientes* o empleados que ostentaron algunos nobles aristócratas, como la familia Esterházy en Hungría, famosa por su orquesta y los servicios que le prestara el compositor Franz Joseph Haydn por cerca de tres décadas.

Al igual que en Venecia, el surgimiento de las orquestas infantojuveniles como un fenómeno frecuente en Europa no obedeció a un interés musical, sino a uno social y de reproducción de un modelo sistémico de ideas y relaciones con el mundo y las personas. La Iglesia católica encontró en la orquesta y el coro un manera de transformar a huérfanas en señoritas con virtudes deseables que, con algo de suerte, pudieran casarse y amenizar sus hogares con la práctica musical¹⁶. Cabe destacar que dentro de la propia orquesta y coro del Ospedale se desarrollaron grandes talentos que incluso fueron reconocidas musicalmente pero no contaron con espacios de desarrollo musical ni social. De esta manera, esta notable iniciativa es hoy más que nada una anécdota que señala un antecedente histórico de una orquesta de niñas, dando prueba de sesgos aún vigentes y también de pretéritas polémicas relacionadas con el abuso de poder y rumores de relaciones inapropiadas entre hombres célebremente estudiados y niñas de la orquesta.

Durante la invasión y colonización del continente americano, la Iglesia y el resto de institucionalidades europeas que buscaban replicarse en el territorio fijaron las condiciones y estructuras sociales necesarias que aseguraran la propagación de la fe católica y del proceso de conquista en términos materiales y simbólicos. Fueron los jesuitas, con su larga experiencia evangelizadora, quienes apreciaron el poder de la práctica musical en el proceso

¹⁶ Este uso moralista y la instrucción valórica por medio de la orquesta como espacio formativo no dista mucho de la preocupante perspectiva que aporta Bull sobre El Sistema y su réplica inglesa en su artículo *El Sistema as a Bourgeois Social Project: Class, Gender and Victorian Values* (2016).

de conversión, transformando catedrales y monasterios también en focos para la enseñanza musical. De esta manera se hallan antecedentes en México de centros musicales especializados para niños y niñas como el Colegio de Infantes del Coro de la Catedral Metropolitana de México (1538), el Convento de Clausura de Las Monjas Dominicanas de Santa Catalina de Siena (1590), o la Escuela de Música del Convento de San Miguel Bethlen de la Ciudad de México (1740) (Espinoza y Pavez, 2016, pp. 22-23). Lo instruido en estos centros no solo era la técnica y el repertorio musical, sino que sobretodo, consistía en un complejo sistema de prácticas culturales estructurales del colonialismo mediante el despojo identitario y la aculturación, acorde al concepto desarrollado por Herskovits (1964).

3.1.2. La orquesta infantojuvenil en Chile

En Chile, la historia de la orquesta encuentra diversos preámbulos con agrupaciones que actuaban como tal y desempeñaban una función social de entretenimiento o conmemoración, pero que por un tiempo no fueron designadas con ese nombre. Recién en 1820 la cronología se encuentra con la primera denominación de orquesta: la Orquesta del Teatro Arteaga¹⁷, perteneciente al recinto del mismo nombre que en su época era el centro más importante para el teatro y la música. Posteriormente, aparecen otros nombres que para esta investigación resultan relevantes: en 1878 se crea la Orquesta Femenina del Conservatorio Nacional de Música conformada principalmente por señoritas de la alta sociedad santiaguina –aunque también contaba con hombres en sus filas–; y en 1885 se crea la Orquesta Juvenil del Círculo Musical de la Universidad de Chile, siendo la primera integrada por jóvenes.

Posteriormente, tal como señala la detallada cronología de Ernesto Guarda Carrasco, en la última década del siglo XIX aparecen varias otras orquestas juveniles de corte escolar, como la del Liceo de Copiapó; Liceo de Señoritas de San Felipe; Colegio Inglés y Colegio Alemán de Valparaíso; Colegio de los Padres Franceses, Colegio San Ignacio, Santiago College y Red Fort College en Santiago; y la Escuela Normal y Colegio Alemán de Concepción (2012, pp. 61-66). Todas las anteriores responden a elencos artísticos que pertenecían a comunidades específicas y pertenecen a la categoría de orquesta como institución que responde a quien o quienes la sostienen, y son un claro antecedente de lo que se ha denominado el movimiento de orquestas juveniles a partir de 2000.

¹⁷ El Teatro Arteaga, tuvo sus orígenes en el encargo que hizo Bernardo O'Higgins al teniente coronel Domingo Arteaga de gestionar un espacio que permitiera las representaciones dramáticas en Chile. Luego de dos años con domicilios provisorios, en 1820 se inaugura como el primer teatro permanente del país y recibió el nombre de Teatro Nacional.

3.1.3. Jorge Peña Hen, la orquesta como intervención social

El hoy reconocido perfil social de las orquestas infantojuveniles fue aportado por el músico, compositor y pedagogo chileno Jorge Peña Hen, quien desarrolló un modelo de intervención social por medio de la educación musical, la instrucción instrumental y la práctica orquestal de estudiantes de escuelas públicas de La Serena. La creación de la Orquesta de Niños de La Serena marca un hito en el desarrollo histórico de las orquestas infantojuveniles en Chile y Latinoamérica, así como en la consideración e implicancias sociales de las mismas.

La labor de Jorge Peña Hen tuvo repercusiones inmediatas y notables. Logró replicar el formato de la orquesta en localidades cercanas, su iniciativa promovió una política de descentralización de la formación instrumental en regiones¹⁸, y con la creación de la Escuela Experimental Artística se estableció un precedente importante para la educación artística a nivel escolar. La Orquesta de Niños realizó giras, estrenó obras y el propio Peña Hen compuso especialmente para la orquesta infantil¹⁹. Todo lo anterior solo hacía presagiar un futuro brillante, pero este audaz proyecto tuvo un dramático revés con la detención, tortura y posterior ejecución de Jorge Peña Hen en el contexto de la llamada Caravana de la muerte, perpetrada por efectivos del Ejército de Chile y comandada por el General Sergio Arellano Stark a pocos días del Golpe Cívico Militar de 1973.

Tras la detención y asesinato de Peña Hen, parte de sus colaboradores huyeron del país y terminaron exiliados en Venezuela. Hernán Jerez, Pedro Vargas y Sergio Miranda se avocindaron en la ciudad de Carora y no demoraron mucho en reconstruir el modelo serenense (Concha, 2012). Posteriormente, José Antonio Abreu funda en 1975 el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, hoy conocido en todo el mundo como El Sistema siendo ampliamente celebrado por su impacto y resultados musicales. El propio Abreu reconoce el impacto de la iniciativa de Peña Hen “reconociendo en ella la semilla y punto de partida para el movimiento que se desarrolló en Venezuela y diversos otros países hermanos” (Didier, 2016, p. 274).

¹⁸ A la fecha solo existía el Conservatorio Nacional de la Universidad de Chile, Jorge Peña Hen fue clave para crear la primera sede regional de la casa de estudios, que justamente impartía la educación musical.

¹⁹ En este sentido, destaca el estreno en 1967 de la ópera infantil *La Cenicienta*, interpretada únicamente por niñas y niños, escrita por Jorge Peña Hen con libreto de Óscar Jara Azócar. Tras su estreno se presentó en los principales escenarios del país, luego ser re-estrenada en Chile en 1998 tras años de estar censurada por la dictadura chilena.

3.1.4. FOJI

Tras el retorno a la democracia chilena, durante los años 90, quien retoma la posta de Peña Hen, fue el director de orquesta y miembro de la Fundación Beethoven, Fernando Rosas. En 1991, junto al entonces Ministro de Educación, Ricardo Lagos, viaja a Venezuela para conocer la exitosa labor de El Sistema. Un año después, en 1992, con el respaldo del Ministerio de Educación, logra iniciar el Programa de Orquestas Juveniles e Infantiles, que tuvo como resultado más evidente la creación de la Orquesta Sinfónica Nacional Juvenil²⁰.

El crecimiento del programa obligó la creación de una institución que se hiciera cargo formalmente del mismo. En 2001, con el apoyo del entonces Presidente Ricardo Lagos, nace la Fundación Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile (FOJI), con el objetivo de apoyar el incipiente movimiento de orquestas infantiles a través de distintos programas de becas y capacitación destinados a fortalecer e incentivar su desarrollo. El programa nacional de orquestas juveniles presenta diferentes ámbitos: uno cultural, otro educacional y finalmente uno social; y su premisa es que las actividades culturales no solo son capaces de elevar el nivel cultural, sino que también el nivel social y educacional de sus beneficiarios y del país. Lo anterior se aprecia en la misión declarada por FOJI:

“Elevar el desarrollo social, cultural y educacional del país, brindando oportunidades para que los niños, niñas y jóvenes de todo Chile, mejoren su calidad de vida integrando orquestas”. (Memoria FOJI, 2021, p. 1)

Actualmente, FOJI no proporciona una definición o descripción detallada del concepto de orquesta juvenil. Sin embargo, en 2016 definía por orquesta juvenil o infantil las agrupaciones que cumplían con los siguientes requisitos, según consignaron Espinoza y Pávez (2016, p. 19):

- Tienen un número mínimo de 12 instrumentistas
- Están integradas por niños o jóvenes de hasta 24 años de edad
- Tocan instrumentos de cuerdas (con presencia predominante de violines y violonchelos)
- Incorporan idealmente instrumentos de viento y percusión

Debemos notar que, a pesar de ser FOJI la intermediaria de la política pública sobre orquestas infantojuveniles en Chile, no ofrece una concepción de qué son ni cómo se desarrollan estas a nivel país, ni tampoco propone un ecosistema nacional de orquestas infantojuveniles. FOJI distingue entre sus 19 orquestas sinfónico juveniles propias (4 en la Región Metropolitana y

²⁰ En adelante OSNJ.

una en cada región restante del país) y las que denomina como orquestas base o comunales, que son orquestas que no desarrolla FOJI y que pertenecen a un organismo con personalidad jurídica vigente ya sea corporación, fundación, municipalidad, organizaciones sociales, establecimientos educacionales, universidades, centros culturales de derecho público o privado, u otras sin fines de lucro.²¹

FOJI no tiene ninguna supervisión sobre las orquestas base o comunales en cuanto al desarrollo, metodología u objetivos musicales o sociales de las mismas. El vínculo con estas orquestas externas es principalmente por medio de sus fondos concursables enfocados en creación, fortalecimiento y giras, además de otros apoyos directos a proyectos específicos. Adicionalmente, FOJI mantiene un catastro de orquestas a nivel nacional, en el cual se inscriben las orquestas base, siendo esta inscripción un requisito excluyente para participar de convocatorias y fondos concursables de FOJI.

Junto con los fondos mencionados, FOJI ofrece un servicio de archivo musical a las orquestas y mantiene una oferta de becas y cursos de formación, mayormente gratuitos pero siempre en la lógica de la concursabilidad, alineándose con la política pública en cultura a través de fondos concursables como los Fondos de Cultura.

En la dimensión sistémica de los programas, se aprecia una diferencia entre FOJI y El Sistema. El proyecto venezolano se define a sí mismo como una obra social y cultural de la República Bolivariana de Venezuela, concebido y fundado en 1975 por José Antonio Abreu para sistematizar la instrucción y la práctica colectiva e individual de la música a través de orquestas sinfónicas y coros, como instrumentos de organización social y de desarrollo humanístico. Parte de su misión es el rescate pedagógico, ocupacional y ético de la infancia y la juventud, mediante la instrucción y la práctica colectiva de la música, constituyéndose como una oportunidad para el desarrollo personal en lo intelectual, espiritual, social y profesional, rescatando al niño y al joven de una juventud vacía, desorientada y desviada [sic].²²²³

El Sistema se erige sobre los *Núcleos* como estructura central y primordial donde se desarrollan las escuelas –encargadas de la formación y desarrollo musical– y los distintos programas académicos que incluyen coro, orquestas populares y académicas, así como el trabajo en recintos penitenciarios y hospitalarios. A diferencia de FOJI, El Sistema es un macrosistema que interviene todos los estamentos que lo componen y que mantiene un

²¹ Tal como las caracteriza FOJI en sus Fondos concursables, Ver <https://foji.cl/userfiles/files/FOJI%20-%20Bases%20Fondos%20Concursables%202022%20-%20Fondo%20de%20Fortalecimiento%20-%20Publicación.pdf>

²² Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. Ver <https://elsistema.org.ve/que-es-el-sistema/>

²³ Debemos notar el prejuicio social que se articula en esta mirada de El Sistema que es parte central de las denuncias a nivel ético y moral de autores que lo señalan como heredero de prácticas colonialistas (Baker, 2015) y del proyecto burgués con moral victoriana (Bull, 2016).

vínculo directo con cada uno de ellos, aplicando un modelo específico, tutelando su desarrollo, asegurando los ejes valóricos que promueve y supervigilando un estándar que se resume bajo el concepto de la “práctica colectiva de la música”, como modelo formativo, humanista y de inclusión organizacional-social.²⁴

3.2. Colonialidad y la alternativa decolonial en la orquesta

La presente investigación parte de la consideración de la orquesta como una práctica social colectiva, que como toda de este tipo, se inscribe irremediabilmente en el marco de un *corpus* societario que se define y reproduce por sus propias prácticas, tradiciones, identidades y formas culturales específicas.

La orquesta, como fenómeno social de origen europeo, continúa mayormente con arraigadas prácticas en la herencia colonial eurocéntrica, junto con otras que se desarrollaron históricamente dentro de bordes muy delimitados dentro de la lógica de una institución jerárquica, vertical y no democrática. Si bien la orquesta presenta premisas que han perdurado por más de tres siglos, por suerte, hoy están dadas las condiciones y la urgencia para que estas sean tensionadas y cuestionadas.

3.2.1. Estructura organizacional de la orquesta

En cuanto a su estructura, el paradigma de la orquesta –*tradicional, europea, profesional*– se encuentra notoriamente articulada por la jerarquía y la autoridad. La constitución orgánica de la orquesta profesional sigue un claro esquema piramidal que transita desde la figura del director, pasa por el *concertino*²⁵, la comisión artística y los jefes de fila²⁶, hasta llegar al músico *tutti*²⁷. Este esquema denota una concentración progresiva del poder, así como de la importancia, responsabilidad y prescindencia, donde quienes están en la base no tienen mayor

²⁴ Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. Ver <https://elsistema.org.ve/educacion/nucleos-y-modulos/>

²⁵ El concertino es el líder de la orquesta, se ubica en el exterior del primer atril de la fila de violín 1. Al igual que el director, se constituye como figura de autoridad relevante.

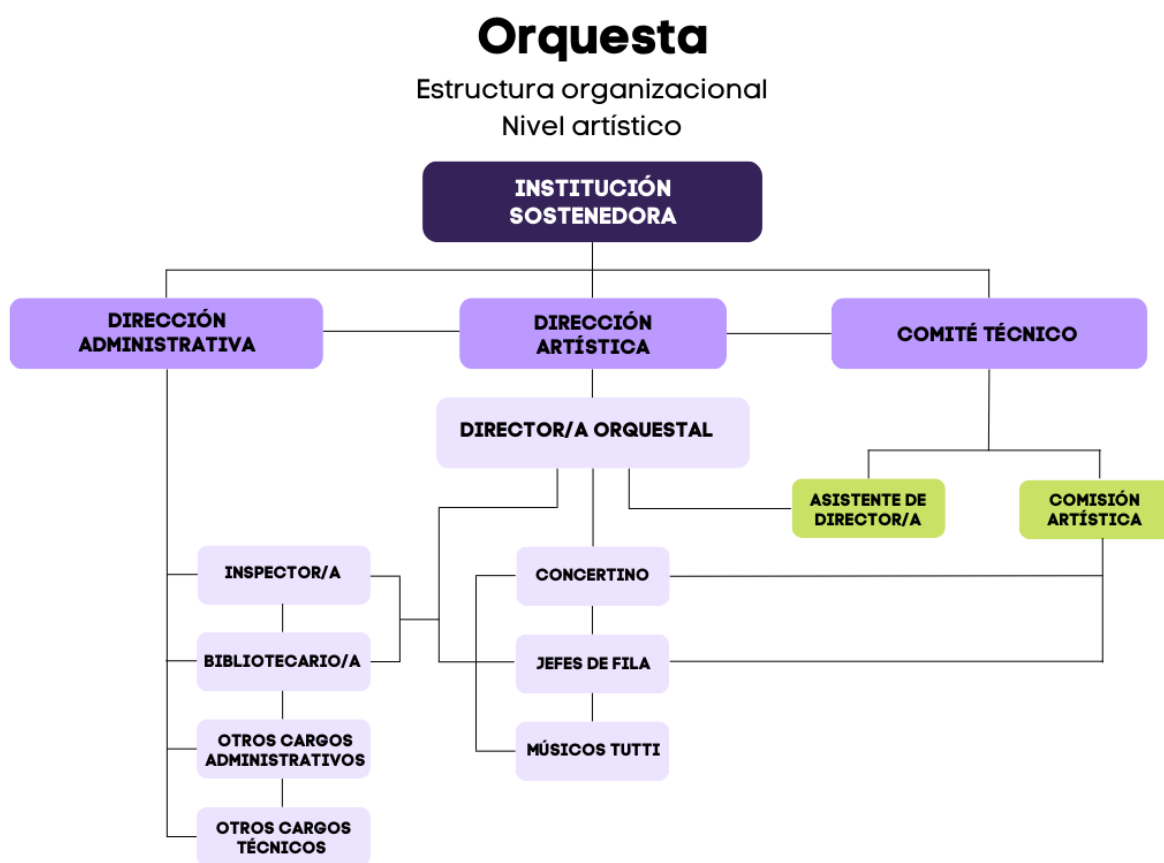
²⁶ Los jefes de fila son músicos con autoridad encargados de la toma de decisiones técnicas en sus filas, y frecuentemente forman parte de la comisión artística de la orquesta.

²⁷ El músico tutti es el músico *corriente* que no ejerce otro rol que el de participar en la orquesta ejecutando su instrumento.

función que tocar sus partes instrumentales y cumplir con sus obligaciones laborales, sin necesariamente participar en la toma de decisiones ni influir en lo colectivo²⁸.

Lo anterior, sin contar a quienes representan cargos de control y supervigilancia de la orquesta como cuerpo de trabajo organizacional, tales como el inspector orquestal u otros que contemple la institución sostenedora de la orquesta. Hágase notar el género masculino ampliamente usado en los cargos antes señalados como una constante que se halla en la mayoría de los organigramas organizacionales: director, *concertino*, jefe de fila, inspector, etc.; siendo la utilización del género femenino una concesión que se permite en algunas ocasiones o con fines de propaganda.²⁹

Ilustración 1: Estructura organizacional del nivel artístico de la orquesta (elaboración propia)



²⁸ Ver Ilustración 1 donde se describe la estructura organizacional del nivel artístico de una orquesta, nótese la exclusión en el diagrama de los órganos técnico y administrativos que no resultan relevantes en esta ocasión.

²⁹ Sírvase de ejemplo el capítulo cuarto del Reglamento Interno de 2018 de la Orquesta Sinfónica de Antofagasta que describe los cargos que la constituyen. Ver <https://es.scribd.com/document/440821768/reglamento-orquesta-sinfonica>

Dentro de la constitución orgánica recién descrita, los integrantes de la orquesta se relacionan de una manera vertical, donde el poder artístico y ejecutivo se acumula de forma inversamente proporcional dentro de la pirámide, siendo el director la figura que ostenta y concentra la mayor autoridad dentro de la organización. Es importante señalar que este poder no solo se basa en su función como director de un proceso artístico-musical, sino que históricamente también ha incluido en el ejercicio de su autoridad elementos subjetivos relativos a preferencias o gustos, los cuales pueden esgrimirse como justificación para decisiones que van desde imposiciones técnico-musicales hasta la suspensión momentánea o el inicio de procesos que pueden llevar al cese definitivo de funciones de algún músico.

Uno de los elementos esenciales de la orquesta es su inercia hacia la estandarización. Sus formas, prácticas e incluso repertorios tienden a lo homogéneo en todo el mundo. Su particular desarrollo histórico la ha convertido en una unidad artística-productiva de alta complejidad que enfoca su acción a la eficiencia en términos técnicos, productivos y económicos. Si bien, como entidad productiva, la orquesta requiere de la homogeneidad de sus procesos, elementos e integrantes, al considerarla como entidad social en contextos sociales –valga al caso la redundancia–, esta misma homogeneidad plantea una contradicción como estrategia de intervención social.

3.2.2. Después de la colonialidad: lo poscolonial y lo decolonial

Los estudios poscoloniales se originaron hace aproximadamente 40 años en el ámbito del academicismo estadounidense, impulsados por intelectuales y profesores de orígenes tan diversos como India, Palestina o Argelia, teniendo en común tanto la procedencia de territorios colonizados por imperios europeos como la reivindicación de su *otredad* dentro de la academia de un país igualmente re-productor de lógicas colonialistas. Desde textos claves como *Orientalismo* (1978) de Edward Said, se comenzaron a desarrollar ideas sobre la emancipación de la otredad, el rol de la subalternidad y la hibridación de las culturas. (Silva, 2016)

Posteriormente, estas temáticas y la teoría poscolonial misma iniciaron un devenir epistémico que las conectó a lo largo del territorio latinoamericano, transformándose en el germen del pensamiento decolonial, que por medio de los mecanismos propios de su análisis situado *en, desde, para y hacia* Nuestra América³⁰, proporciona insumos relevantes para una revisión histórica, material y simbólica que permita “identificar la lógica de las distorsiones en la representación del subalterno por parte de la cultura oficial o elitista, y desvelar la propia semiótica social de las prácticas culturales” (Guha, 1998, pp 45-48).

³⁰ Rescatamos aquí el concepto del famoso ensayo político-filosófico de José Martí.

Bajo el concepto de teoría crítica de la colonialidad del poder, se agrupan un conjunto de investigaciones e iniciativas que persistentemente han cuestionado el eurocentrismo de las ciencias sociales en América Latina desde la década de 1990, a partir de los trabajos de Aníbal Quijano, quien abogaba por una mirada multidimensional de la estructura y dinámica de la dominación colonial aún vigente. Tal como señala Sergio Pignuoli, la tesis es conocida: la colonialidad persiste en América Latina porque las estructuras capitalistas coloniales de dominación económica/étnica/racial/de género se mantienen incólumes desde la implantación del dominio colonial en el territorio americano (2020, p. 156). Desde las ideas de Quijano, un racimo de investigadores con sus esfuerzos particulares fueron dando cuerpo a uno colectivo, de diálogo que permite pensar desde y para Latinoamérica en el denominado “*Proyecto Modernidad / Colonialidad / Decolonialidad*” que constituye un notable esfuerzo epistemológico para el desarrollo de conocimiento primero no eurocéntrico, y luego decolonial, tal como sintetiza el mismo Pignuoli.

El eurocentrismo es desarrollado por el mismo autor como un concepto sociológico etnocentrista que consiste en la recreación y aplicación de categorías y prácticas de la *episteme*³¹ de la Europa occidental y moderna, con el fin de caracterizar, describir, explicar, proyectar y corregir situaciones, procesos y relaciones sociales que suceden en otras latitudes. (Pignuoli, 2020, p. 160). La producción de estas prácticas europeas y su replicación en territorios colonizados supone una lógica que a primera vista se desarrolla entre los conceptos de lo metropolitano y lo periférico, siendo la relación entre ambos espacios el origen de la tensión dicotómica entre ellos.

La consideración de ambos conceptos: lo metropolitano y lo periférico, no solo sitúa las prácticas de dichos espacios dentro de una lógica territorial y de dominación, sino que también dentro de una categoría de valor y de una relación de poder entre las mismas dentro del eurocentrismo, que siempre junto con defender su *euro* preserva su *centro*. Este supuesto dota a lo periférico de una conexión con la marginalidad y, en consecuencia, abre la opción a la subalternidad. Con ello tenemos dos posibles alternativas de consideración, la marginalidad como una desventaja estructural insuperable o como una posición epistémica asumida con una ventaja comparativa: la capacidad de plantear preguntas y respuestas desde perspectivas que lo metropolitano no quiere o no es capaz de desarrollar. (Herrera, 2008, p. 10). Esta acción implica no solo tensionar la relación con el centro, sino también subvertir los componentes de dominación cultural dentro del paradigma de las prácticas en cuestión.

El tránsito desde la aplicación de prácticas eurocéntricas por agentes o actores dominantes en territorios periféricos hasta la replicación de las mismas por agentes o actores inicialmente dominados es el contexto en el cual situamos hoy la orquesta social, formativa e infantojuvenil en Chile y Latinoamérica. Tal como en ella, la replicación de prácticas

³¹ En tanto sistema de conocimientos integrados en un mismo corpus unificador de lo que se articula como lo *uropeo* dentro del eurocentrismo.

dislocadas en el hábitat del desarrollo latinoamericano merece una mirada más amplia, que vaya más allá de lo estrictamente económico –como último y máximo vestigio evidente de la dominación colonial–, hasta un horizonte que incluya el ámbito de la cultura, y las relaciones de lo étnico y de género. Es en este complejo cultural/étnico/género, justamente, donde reside el centro que sostiene la permanencia y vigencia del esquema colonial en las sociedades latinoamericanas.

El eurocentrismo es una parte importante del paradigma de la modernidad y cuando ambos conceptos se ponen en tensión, aparece la colonialidad, tal como vimos anteriormente. A veces como sucedáneo y otras veces como justificación de la misma modernidad y sus beneficios como sistema-global para un mundo que se piensa desde su centro. Lo cierto es que dentro de la relación entre la modernidad europea dominante del centro metropolitano y la periferia intrínsecamente subyugada, se sitúa una perversa promesa que sostiene la modernidad capitalista: la quimera de la posible modernidad de la periferia, es decir, la tesis de que la periferia adolece de un subdesarrollo posible de subsanar por medio de diversas acciones y procesos económicos y socioculturales a adoptar –regulados por lo metropolitano, por supuesto–, y que recorrido dicho tránsito es la propia periferia la que llegará a la modernidad, igualándose y asimilándose como parte igual dentro del sistema-global.

Ante la falacia de este artificio, pensadores como Walter Dignolo apuntan al engaño de esta lógica de estadios progresivos develando que la modernidad no es un punto de llegada sino la justificación de la colonialidad del poder, y la colonialidad en la periferia lo que sostiene la modernidad en el centro. Aparece entonces la propuesta del pensamiento y acción decolonial, que busca el desarrollo de conocimiento fuera de los márgenes de los paradigmas de la modernidad/colonialidad.

Al respecto Valentina Donoso-Miranda nos permite sintetizar y detalla que:

El pensamiento decolonial propone un cambio en la geografía de la razón, propone un proceso de resignificación, tanto en la elaboración de una comprensión crítica de la diferencia epistémica colonial, como en la formación y transformación del sistema-mundo moderno/colonial en zonas “periféricas”, como América Latina, lo cual respondería a la necesidad de elaborar una crítica al eurocentrismo más allá de la cartografía geohistórica de la modernidad occidental, vale decir, elaborar una perspectiva desde el exterior de la propia modernidad (2014, p. 47).

Por su parte, el propio Dignolo da luces de un elemento clave para la discusión al considerar la geopolítica como un espacio –más allá de lo cartográfico– donde se desarrolla el conocimiento, y reconoce que los bordes del conocimiento eurocéntrico están “moldeados y regidos a lo largo del tiempo por la teología, en los siglos XVI y XVII, y por la ‘egología’, entendida como el marco de conocimiento centrado en el ‘yo’ en lugar de ‘Dios’, corriente que se establece a partir de Descartes” (2007, p. 34).

Donoso-Miranda aquí rescata a Mignolo y propone desde lo decolonial:

La idea y exigencia de establecer un diálogo abierto con los sectores marginados, comienza a tomar forma, amparada en la firme convicción de que el conocimiento significativo y las innovaciones relevantes para la mayoría históricamente excluida solo pueden emerger de mentes descolonizadas, libres de los conceptos, categorías, indicadores y parámetros asociados a dicha idea. Por tanto, modificar el orden del discurso es una cuestión política que incorpora la práctica colectiva de actores sociales y la reestructuración de las políticas de la verdad existentes. (2014, p. 55)

Considerando la orquesta formativa como espacio vivo de tejido social, proponemos transitar desde la egología que Mignolo identifica en el corazón de lo eurocéntrico, es decir, la capitalización individual del deseo o de la capacidad de poder, hacia lo que Donoso-Miranda señala una heterarquía. Esto es, relaciones sociales de organización donde se reemplace la perspectiva del poder vertical y unidireccional por la de influencia mutua y colectiva, donde predomine la relación e interacción entre las partes. La posibilidad de lograr este tránsito en el espacio de la orquesta, al menos en la formativa, es una tarea que urge y se justifica no solo desde un enfoque epistémico, sino por el bienestar de las niñas, adolescencias y juventudes, bajo un enfoque de derechos y desarrollo integral, así como de las comunidades y territorios donde se desarrollan las orquestas como fenómeno social. Sospechamos entonces la posibilidad de lo decolonial en un nuevo paradigma de orquesta.

3.3. Consideraciones sobre niñas y adolescencias: Marco jurídico y horizontes emancipatorios

La propuesta de rescatar el aspecto social de la orquesta y la consideración particular del proceso orquestal desarrollado con y para niñas, niños y adolescentes (NNA), hace ineludible precisar y revisar cómo se entienden estos sujetos tanto en el marco de la ley como también en otras consideraciones que van más allá de los límites de lo jurídico.

3.3.1. Marco jurídico vigente en Chile

A la fecha de esta investigación, la última legislación relevante sobre el tema es la Ley N° 21.430 sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, promulgada el 6 de marzo de 2022 por el Congreso Nacional. Esta ley constituye un cambio de paradigma desde lo jurídico en tanto garantías, protección y acceso a la justicia que asiste a NNA, buscando promover y garantizar el ejercicio efectivo y goce pleno de sus derechos

según la Constitución Política de la República de Chile, la Convención sobre los Derechos del Niño³²³³, los tratados internacionales de derechos humanos ratificados por Chile que se encuentran vigentes y las leyes generales.

Los principios en los que se basa la ley son los del reconocimiento de NNA, definidos como toda persona menor de 18 años bajo la jurisdicción del Estado chileno. La norma distingue entre niñas y niños (hasta 14 años) y adolescentes (mayores de 14 y menores de 18). Establece que todos los NNA son sujetos de derechos y titulares plenos de los derechos y las garantías previstas (Art. 1, 4 y 6)³⁴. Según la Guía Didáctica para la Ley N° 21.430 de la Subsecretaría de la Niñez, estos principios de la garantía y protección integral mandatan a alcanzar a todos los niños, niñas y adolescentes, en todos los derechos, mediante todas las medidas necesarias, de manera gradual y continua, desde todos los órganos del Estado. No es solo para todas y todos, sino que implica la totalidad del Estado actuando para brindar garantía y protección (Subsecretaría de la Niñez, 2022, p. 10).

La misma Ley N° 21.430 crea el Sistema de Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, integrado por el conjunto de políticas, instituciones y normas destinadas a respetar, promover y proteger el desarrollo físico, mental, espiritual, moral, cultural y social de niñas, niños y adolescentes, hasta el máximo de los recursos de los que pueda disponer el Estado. La norma indica que dicho sistema está integrado por Tribunales de Justicia, el Congreso Nacional, los órganos de la Administración del Estado, la Defensoría de los Derechos de la Niñez y otras instituciones señaladas en el Título IV de la ley, que en el ámbito de sus competencias deberán ejecutar acciones de protección, promoción, prevención, restitución o reparación para el acceso, ejercicio y goce efectivo de los derechos garantizados³⁵.

Para obtener un panorama acabado vale tener en consideración al resto de instituciones referidas anteriormente, dígase Ministerio de Desarrollo Social y Familia³⁶, el Comité

³² Ratificada por Chile en 1990 y que supone una obligación del Estado para cumplir con las disposiciones contenidas en la Convención. Para asegurar el cumplimiento de este compromiso y mandato, el Comité de los Derechos del Niño (CDN) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) recomendó por años a Chile actualizar su legislación. Finalmente, con la Ley N° 21.430 se logra dar cumplimiento a la Convención de los Derechos del Niño.

³³ Para conocer más sobre el Comité de los Derechos del Niño –que curiosamente no incluye en su nombre en español a la *Niña*– revisar <https://www.ohchr.org/es/treaty-bodies/crc>

³⁴ Para efectos de mejor comprensión se indicarán los artículos de la Ley N° 21.430 que hacen referencia a las garantías, derechos y conceptos referidos en nuestra exposición.

³⁵ Ley N° 21.430, Art. 1.

³⁶ Creado por la Ley N° 20.530 promulgada el 6 de octubre de 2011 que crea el Ministerio de Desarrollo Social y Familia, entre sus indicaciones asigna a dicho Ministerio la obligación de velar por los derechos de los niños [sic] por medio de la creación de la Subsecretaría de la Niñez.

Interministerial de Desarrollo Social, Familia y Niñez³⁷, Subsecretaría de la Niñez³⁸, Defensoría de la Niñez³⁹, Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia⁴⁰, Servicio Nacional de Reinserción Social Juvenil⁴¹, Oficinas Locales de la Niñez⁴², Consejo de la Sociedad Civil de la Niñez⁴³ y el Consejo Consultivo Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes⁴⁴. Junto con las recién mencionadas, la Ley N° 21.430 hace referencia a la formación y preparación con la cual deberán contar quienes interactúen o tengan trato directo con NNA en el ejercicio de la función pública y del Estado, entre ellos Carabineros, Policía de Investigaciones, y Fuerzas de Orden y Seguridad Pública en general.

Al revisar la legislación reciente sobre NNA, se evidencia una relación problemática –o problematizadora– del Estado de Chile y estos. En este sentido, la Ley N° 21.430 significa un esfuerzo en su propuesta de una nueva forma de mirar a NNA y de su relación con el

³⁷ Creado con antelación en la Ley N° 20.530, conformado por las ministras y ministros de Desarrollo Social y Familia (quién preside el Comité), Hacienda, Secretaría General de la Presidencia, Educación, Salud, Vivienda y Urbanismo, Trabajo y Previsión Social, Mujer y Equidad de Género; y que tiene como función asesorar a la o el Presidente de la República en la determinación de los lineamientos de la política social. No podemos dejar de mencionar que según el Art. 16 bis de esta norma, este Comité solo tendrá el nombre completo que incorpora la Niñez, cuando le corresponda conocer de “materias relacionadas con los derechos de los niños” [*sic*], el resto del tiempo solo es Comité Interministerial de Desarrollo Social y Familia.

³⁸ Creada según la Ley N° 21.090 de 2018 que crea la Subsecretaría de la Niñez, modificando la Ley N° 20.530 que en su origen no incluía la protección de los derechos de NNA para lo cual modifica su Art. 1 y agrega el 3 bis.

³⁹ Creada según la Ley N° 21.067 de 2018, como corporación autónoma de derecho público y que tiene como objeto “la difusión, promoción y protección de los derechos de que son titulares los niños” [*sic*].

⁴⁰ Creado por la Ley N° 21.302 de 2020 con el fin de garantizar la protección especializada de niños, niñas y adolescentes gravemente amenazados o vulnerados en sus derechos, entendida como el diagnóstico especializado, la restitución de los derechos, la reparación del daño producido y la prevención de nuevas vulneraciones.

⁴¹ Creado por la Ley N° 20.084 de 2005 que establece el Sistema de Responsabilidad Penal para adolescentes, y donde se presenta la estructura general de instituciones que participan en el proceso judicial persecutor en el caso de delitos cometidos por adolescentes, las sanciones privativas de libertad y los programas de reinserción social que establece la normativa.

⁴² Las Oficinas Locales de la Niñez reemplazan a las antiguas Oficinas de Protección de Derechos, que se desarrollaban como programas realizados en conjunto por el antiguo Servicio Nacional de Menores (SENAME) y con las municipalidades con el objeto de atender a NNA y sus familias en la prevención y restitución de derechos, funcionando como puertas de entrada a los recursos protectores que ofrecen el Gobierno a nivel local y general. Con la entrada en vigencia de la Ley N° 21.430 las Oficinas Locales de la Niñez pasan a depender de la Subsecretaría de la Niñez que supervigila las medidas de protección administrativas y del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia, encargado de la ejecución de las medidas. (Art. 65).

⁴³ Creado por la Resolución n° 4 Exenta del 7 de septiembre de 2018 que crea el Consejo de la Sociedad Civil de la Niñez integrado por Fundaciones, Corporaciones y/u Organizaciones No Gubernamentales sin fines de lucro que trabajen con los niños, niñas y sus familias, o vinculadas a la promoción de sus derechos, así como también por representantes de los Consejos Consultivos Comunales de Niñez y Adolescencia. La función del Consejo es la incorporación de la voz de la ciudadanía en el ciclo completo de la gestión de las políticas públicas que refieren a NNA.

⁴⁴ Normado por la Ley N° 21.430, este Consejo está compuesto por representantes a nivel nacional de los Consejos Consultivos Comunales compuestos por niños, niñas y adolescentes, que le corresponde propiciar a las Oficinas Locales de la Niñez mantener para fortalecer e impulsar la participación de NNA.

Estado, a partir de principios fundamentales como sujetos de derecho⁴⁵ a quienes asiste el interés superior de sus derechos⁴⁶, en el marco de la igualdad y no discriminación arbitraria⁴⁷ sin que sus características o condiciones puedan modificar esta garantía, además se consagra el principio de autonomía progresiva⁴⁸, incluyendo la progresividad y no regresividad⁴⁹ de sus derechos. Además, la ley asegura una perspectiva de género⁵⁰, promueve la inclusión⁵¹ y la participación social⁵² de NNA (Subsecretaría de la Niñez, 2022, p. 20-22).

Por su parte, el artículo 44 de la Ley N° 21.430 se refiere al derecho a la recreación, al deporte y a la participación en la vida cultural y en las artes señalando que se debe reconocer, respetar y fomentar el conocimiento y la vivencia de la cultura donde pertenezcan NNA. Sin embargo, la garantía disponible, es decir el conjunto de herramientas normativas, jurídicas y administrativas del Estado, que materializa dicho derecho solo hace referencia al fomento de actividades deportivas como hábito de salud y mejora de la calidad de vida (Subsecretaría de la Niñez, 2022, p. 20-22). Contradictoriamente, esta misma ley deja de lado cualquier garantía relacionada a la vida cultural y las artes, a pesar que proclama como derecho estos ámbitos, sin garantías eficaces estos no logran consagrarse como derechos que reciban promoción, satisfacción y protección.

La Encuesta Nacional Sobre de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes (EANNA) de 2012, revela que el porcentaje de participación de NNA en actividades culturales es de 11% para el rango de 5 a 8 años y de 28,1% entre 9.y 17 años⁵³. Esta medición refleja una baja participación en general y un preocupante índice en la primera infancia, más aún si se compara con la participación de NNA en deportes u otras actividades físicas que llega al 59,50% según la medición. Considerando lo anterior, no puede dejar de preocuparnos la

⁴⁵ Ley N° 21.430 Art. 1.

⁴⁶ Ley N° 21.430 Art. 7.

⁴⁷ Ley N° 21.430, Art. 8: Todo niño, niña y adolescente tiene idéntico goce, ejercicio y protección de sus derechos, sin que ninguna de sus características o condiciones pueda modificar esta garantía.

⁴⁸ Ley N° 21.430, Art. 11: Cada niño, niña y adolescente podrá ejercer sus derechos según la evolución de sus facultades, edad, madurez y grado de desarrollo, salvo que la ley limite este ejercicio, tratándose de derechos fundamentales.

⁴⁹ Ley N° 21.430, Art. 17: Sus derechos sólo pueden ser más y mejores, en reconocimiento y goce.

⁵⁰ Ley N° 21.430, Art. 13: Debemos introducir la perspectiva de género, como variable imprescindible para la adopción de cualquier medida.

⁵¹ Ley N° 21.430, Art. 19: Los órganos estatales estableceremos medidas para facilitar la realización personal, inclusión social y educativa de niños, niñas y adolescentes, en especial, cuando sus circunstancias físicas, psíquicas, personales, familiares, sociales o económicas, puedan implicar trato discriminatorio, mediante la eliminación de barreras para su aprendizaje, participación y socialización.

⁵² Ley N° 21.430, Art. 18: Niños, niñas y adolescentes tienen derecho a participar plenamente en la vida social, familiar, escolar, científica, cultural, artística, deportiva o recreacional de su entorno, según su autonomía progresiva, por lo cual, valoraremos sus opiniones en los temas que les afectan, a través de los derechos a ser oídos, de reunión, asociación, libertad de expresión e información.

⁵³Tal como indica el Plan de Acción Nacional de Niñez y Adolescencia 2018-2025, ver <https://plandeaccioninfancia.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/estructura-del-plan/compromisos/10>

antigüedad de la única muestra de la encuesta y la decisión de haber suspendido en dos ocasiones la implementación de la segunda versión del estudio⁵⁴.

Además, también es relevante mencionar la existencia del Plan de Acción Nacional de Niñez y Adolescencia 2018-2025 (PANNA), originado a partir del Acuerdo Nacional por la Infancia de 2018. Este plan establece horizontes y desafíos de la política pública en NNA hasta 2025, con énfasis en materias como el desarrollo integral, inclusión educativa, calidad integral de la educación, convivencia escolar y esparcimiento. Sin embargo, al analizar las acciones destinadas al acceso al arte y la cultura, se observa que ninguna de ellas trata a NNA como sujetos activos dentro de la acción, posicionándolos como meros espectadores pasivos. Por ejemplo, la acción del desarrollo de estrategias para el acceso de NNA de 6 a 13 años a expresiones y experiencias artísticas y del patrimonio a partir del fomento de planes de trabajo, ni siquiera cumple con el estándar de enfoque de derechos que el propio PANNA establece para la participación de NNA, ya que se limita a informar de la acción pero no consulta la opinión ni incorpora propuestas de NNA⁵⁵. Este enfoque limitado podría afectar negativamente la participación activa y significativa de NNA en el ámbito cultural y artístico, contradiciendo los mismos principios de la ley y del PANNA.

3.3.2. Aportes emancipatorios de la relación con niñeces y adolescencias

Vale considerar, que la revisión que acabamos de realizar de la política públicas sobre niñez y NNA no es un mero ejercicio de enlistar leyes y normas sobre una materia jurídica particular sino que, justamente, nos permite entender la manera de relacionarnos como adultos con las Niñeces y Adolescencias (NyA)⁵⁶. Dentro de la norma y del debate político que la acompaña, se revelan y desprenden los sesgos y constructos sociales que articulan dicha relación desde el mundo adulto, que se muestra desigual ya que son los adultos quienes intervienen en el mundo de las normas, así como en el dictamen y sanción de las mismas. Esta dinámica es altamente problemática, donde el adultocentrismo y el adultismo se presentan como los grandes desafíos a superar para establecer una relación intergeneracional que vele efectivamente por el bienestar, desarrollo integral y el ejercicio pleno de NyA como

⁵⁴ Para 2022, año de esta investigación, el Estado solo cuenta con una medición de 2012. La segunda versión de la EANNA, contemplada para 2020 fue suspendida y a la fecha no se han actualizado estos datos.

⁵⁵ Es posible ver el detalle y el estado de avance de la acción referida, donde se caracterizan también los estándares con los que cumple dentro del PANNA. Ver <https://plandeaccioninfancia.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/acciones/926-desarrollo-de-estrategias-de-accion-que-permitan-el-acceso-de-los-nna-de-6-a-13-anos-a-expresiones-y-experiencias-artisticas-y-del-patrimonio-a-partir-del-fomento-de-planes-de-trabajo-especiales>

⁵⁶ Nos situaremos desde este concepto por sobre Niños, Niñas y Adolescentes, ya que su pluralismo nos permite referirnos a la multiplicidad de la experiencia de las diversas formas y realidades de las Niñeces y Adolescencias.

sujetos de plenos derechos en dignidad, justicia y equidad, situando a los adultos intervinientes como garantes de dicha posibilidad.

Considerando lo anterior, nuestra perspectiva crítica se centrará en el protagonismo de las niñeces, la ponderación de la pedagogía y la educación popular como espacio social y, finalmente, en la posibilidad de transformar a adultos facilitadores y acompañantes *antiadultistas* de procesos sociales y artístico-formativos de carácter colectivo y comunitarios, con un enfoque de diversidad e integración *con* y *para* las niñeces, adolescencias y juventudes.

Santiago Morales y Gabriela Magistris (2019) aportan una interesante revisión del adultocentrismo, no solo como una relación social basada en la centralidad de lo adulto y la periferia de lo niño, revelando una asimetría que contiene y reproduce lógicas de autoritarismo y desigualdad, sino como un concepto que describe relaciones de dominio entre clases de edad con un desarrollo histórico, que presenta raíces y actualizaciones de origen económico, cultural y político, y que como concepto se mantiene arraigado en la estructura sistémica y en el imaginario social, perpetuando su reproducción material y simbólica en el tiempo. Ambos autores destacan que estas tensiones son resueltas por el mundo adulto hegemónico por medio de la fuerza, mediante cuerpos legales, normativas, políticas públicas, dispositivos educativos y discursos científicos que profundizan, acentúan y garantizan las condiciones de desigualdad y dominación entre adultos y las niñeces y adolescencias. (p. 24-25)

La relación dialéctica entre ambos preceptos –lo adulto y lo niño– supone una relación binomial. Lo niño se caracteriza como “devenir, hoja en blanco, preparación, todavía-no, inexperiencia, inmadurez, inocencia, juego y naturaleza”, y que se suma a la suposición de dependencia, irracionalidad, ausencia de responsabilidad y trabajo. Por otro lado, lo adulto se presenta como lo que completa a lo niño en su falta y se configura en lo “ya devenido, desarrollo, ya-sí, experiencia, madurez, conciencia, trabajo (y ausencia de juego), lo social (ya no “expresión pura” de la naturaleza), independencia, responsabilidad y racionalidad”. Sobre lo mismo, sirve el concepto de infancia hegemónica de Cordero Arce, es decir, la manera eurocéntrica –agregaremos también colonial– de entender la niñez, como un estadio de subdesarrollo y de preparación para la vida adulta, que reproduce el carácter patriarcal y adultocéntrico del discurso hegemónico de la sociedad moderna. (Morales y Magistris, 2019, p. 27-28)

El mismo Morales pero esta vez junto a Ezequiel Retali, señala las relaciones del Estado, preponderantemente capitalista, basadas no solo en lo económico sino en la producción de dominación en los ámbitos social, cultural y político entre diversos binomios, muchas veces interseccionales, que dan pie a sistemas de dominación de largo desarrollo y permanente reproducción material y simbólica: desarrollo/naturaleza (extractivismo), hombre/mujer (patriarcado), adulto/niño (adultocentrismo), blancos/no-blancos (racismo), occidente/no-

occidente (colonialismo). En este esquema, el adultismo se articula como la forma de discriminación étnica ejercida por adultos contra niñeces y adolescencias, y que constituye el eje central del adultocentrismo como construcción jerárquica sobre la cual los adultos se erigen como el centro de la sociedad, como grupo étnico dominante, y la construyen a base a sus términos, ideas, prejuicios, tópicos y necesidades. Estos elementos son ineludibles para una posible educación o pedagogía decolonial. (Morales y Retali, 2019, p. 112-114)

Como se puede inferir, existe un paralelismo entre las lógicas del colonialismo de la modernidad eurocéntrica y las dinámicas de la relación adultocéntrica. Manfred Liebel nos propone la colonización como proyecto de infancia en el sentido del estadio imperfecto, previo a la adultez como horizonte de destino de desarrollo. Esta lógica es el mecanismo que opera tanto como justificación para el control y educación normativa de niñas y niños, como también para el sometimiento de las colonias subdesarrolladas por Europa. Estas relaciones, nuevamente paralelas, suponen una benevolencia y responsabilidad tutora sobre lo incompleto y subordinado en la periferia que debe ser formado según la imagen probada del centro metropolitano o del adulto, un posible colonialismo educativo paternalista que explota hasta el maximalismo el par binomial de colonizador/colonizado en paralelo al padre/hijo. (Liebel, 2019, p. 148)

3.3.3. Riesgos coloniales de la educación artística

Dentro del paradigma del desarrollo integral de NyA, la educación y formación artística se destacan como estrategias potentes y transformadoras, capaces de ofrecer un espacio privilegiado para el desarrollo personal y colectivo. El progresivo reconocimiento de la diversidad en distintos ámbitos particulares como el cognitivo, el origen y la herencia cultural, o la identidad de género, entre otros, tensionan el paradigma clásico del desarrollo desde la razón, el pensamiento y lo estrictamente académico curricular. Es en este panorama que el desarrollo de experiencias y actividades vinculadas al arte y la cultura ofrecen insospechadas posibilidades de desarrollo.

Tal como plantean Mora y Osses, el arte entendido desde la dimensión pedagógica implica una actividad de desarrollo subjetivo del conocimiento y las potencialidades humanas. Esto permite conectar los aspectos cognitivos y subjetivos de la educación artística, facilitando aprendizajes y experiencias significativas donde estudiantes puedan subjetivar los contenidos, volviéndolos propios (2012). La práctica de artes escénicas colectivas, como la música y en particular la orquesta, no solo son capaces de desarrollar contenidos curriculares sino que también hacen posible un horizonte fuera de la lógica escolar habitual. Estas experiencias amplían las posibilidades de socialización y permiten alternativas relacionales en el ámbito interpersonal e intergeneracional con alcances aún por investigar y desarrollar.

Es relevante delimitar las relaciones y diferencias entre educación artística y formación artística, ya que ambas involucran lo que podríamos denominar como “saber artístico”, y que tal como el arte mismo puede ser infinito y difícil de dominar en una definición. Sin embargo, podemos distinguir el fenómeno por la forma en que se comporta el arte, y la relación que establecen con él quienes se vinculan con su saber artístico. De esta manera, el arte será distinto para el artista que para el profesor de arte, en otras palabras el arte se podrá presentar como objeto de conocimiento/práctica disciplinar desde dentro en la formación y práctica artística, o bien como objeto de enseñanza/apreciación pedagógica desde fuera por la educación artística (Barragán, 2014).

Concordando con la necesidad de relevar el rol preponderante de las artes en la educación, no solo como productoras de objetos o productos artísticos, sino como una forma colectiva de conocer, cuestionar y responder de forma crítica y creativa (MINCAP, 2022, p. 3)⁵⁷, cabe situar el aprendizaje de la música dentro los parámetros vigentes del eurocentrismo colonial donde se desarrolla la lógica de la epistemología hegemónica por medio de la categorización y la jerarquización, ya tratada antes por ejemplo en la cultura organizacional de la orquesta.

La presencia de la música y su tradición eurocéntrica dentro del currículo educativo trae consigo la reproducción de categorías sistémicas que señalan qué es música y qué no, quién es músico y quién no, así como también proponen la segregación de los participantes del fenómeno musical en roles como los de compositores, intérpretes y audiencias. A su vez, las categorías musicales eurocéntricas deben realizar grandes esfuerzos conceptuales para vincularse con los límites de lo popular, lo tradicional o lo folclórico en la música, junto con mantener una relación de viabilidad entre conceptos como lo clásico, lo docto o lo académico en un mundo que presume diversidad e integración. Lo cierto es que la cultura musical propia del canon eurocéntrico es, ante todo, una tradición y constructo sociocultural de larga data, que ha sabido crear complejos mecanismos para defenderse inalterablemente del paso del tiempo y la otredad, ya sea por medio de la formación disciplinar en conservatorios, la tradición escrita o la veneración del texto de la partitura, junto con otros códigos y prácticas propias de su misma performance. Finalmente, el mecanismo que se advierte es la colonialidad como matriz de poder y el eurocentrismo como forma de dominación cultural.

Favio Shifres, señala un doble programa pedagógico de la música eurocéntrica: al mismo tiempo que forma músicos por medio de una institucionalidad habilitadora, también forma oyentes por medio de la escolaridad general u otros medios como la creación de audiencias para una música que, por sí misma, ya presenta problemas dentro de la lógica de la industria cultural, ya que necesita ser protegida y subsidiada en su práctica por la importancia que supone su propia tradición. En suma, se establece un rol en la educación musical dentro de

⁵⁷ Reflexión realizada en la décima versión de la Semana de la Educación Artística, organizada por el MINCAP. Ver <https://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2022/03/orientacionesea2022.pdf>

la industria de la producción musical capitalista, distinguiendo entre productores y consumidores. (2017, p. 86)

La contraposición entre la música académica y la música popular vuelve a una portadora de una tradición hegemónica eurocéntrica, con un ánimo modernista con vasta herencia y desarrollo histórico; mientras que a la otra la sitúa en una categoría colonial de otredad subdesarrollada. En este apartado se vuelven interesantes los mecanismos del tiempo histórico y del desmantelamiento temporal que funcionan dentro de la categorización de la modernidad eurocéntrica⁵⁸, y es que ante la relación espacio/tiempo la modernidad se presenta predominantemente espacial, con una certeza del ahora y una superficialidad temporal caracterizada por la inmediatez, a la vez que reduce el tiempo al tiempo presente que perpetúa la relación de poder entre quienes lo habitan. Volviendo a Shifres, este relaciona a las categorías musicales hegemónicas como sustantivas, mientras que a las subalternas como jerárquicamente rebajadas y adjetivas; de esta manera se presenta un canon moderno europeo de un amplio desarrollo aún vigente y a las otras músicas –dígase popular, folclórica, antigua, indígena, contemporánea, etc.– que se manifiestan y desarrollan bajo otras cualidades y valoraciones con insalvables distancias y diferencias respecto al prototipo centralista occidental. (2017, p. 87)

Nuestro lugar y residencia en América Latina ante la teoría crítica de la colonialidad del poder, interpela nuestra identidad como constructo socio-cultural respecto a la colonización y la colonialidad, siendo el mestizaje una de las características centrales que la distingue. Una larga historia de migraciones y desplazamientos teje en nuestro continente un entramado en que se desarrollan, desigualmente y bajo relaciones de dominación, diferentes pueblos e historias. Este mestizaje nos sitúa en un rico diálogo con territorios y espacios históricos distantes desde dos dimensiones: habitar-una-posición-desde-América (reconociendo nuestro legado) y el ser/habitar-con-otros (reconociendo el mestizaje entre grupos estratificados por la jerarquía hegemónica). En suma, la música latinoamericana está definida entonces por esta relación de tradiciones: africana, europea y de pueblos originarios; que se funden en procesos de mestizajes aún hoy vigentes y en desarrollo. (Serrati, 2017, p. 95)

Tras lo anterior podemos preguntarnos ¿cómo sería entonces una pedagogía musical decolonizada? Ante la interrogante vale aclarar que la epistemología decolonizada no se completa solo al pensar en nuestro territorio, lo que José Martí señaló como Nuestra América⁵⁹, sino especialmente desde y hacia ella. Musicalmente, esto significa reconocer nuestro legado musical pensando desde y hacia este, acción que no se acaba con la sola incorporación de repertorio musical americano, ni se completa con la oposición de este

⁵⁸ Al respecto, resulta notable y clarificadora la entrevista de 2016 de Miriam Barrera a Rolando Vásquez donde se aborda el concepto de *aesthesis* decolonial y los tiempos relacionales

⁵⁹ Pablo Serrati, en su trabajo *Cuestionar la colonialidad en la educación musical* puntualiza: “Ser parte de Nuestra América es habitar un *espacio geográfico-político*: una mirada *desde y hacia* América; una mirada *desde y hacia* el mundo

repertorio contra el europeo, sino que demanda poner en diálogo a ambos redimensionando sus relaciones, tensiones y considerando sus vínculos en tanto influencias y ejercicios de dominación cultural asimétricos; finalmente vale entender la música como mestizaje estratificado evidenciando los tejidos socio-culturales que subyacen a los repertorios y las prácticas musicales en cuestión. El pensamiento de Serrati incluye también otras preguntas, desde donde parece pertinente interrogarnos, ¿seguiremos formando docentes con conciencias europeas?, o ¿cómo podemos contextualizar las músicas europeas en su interrelación con las músicas de nuestro continente? (2017, p. 97).

Es fundamental entonces cuestionarnos sobre la direccionalidad en la pedagogía cuando el conocimiento viene desde arriba hacia abajo, desde el docente al estudiante como un producto objetual ya acabado y determinado. Nuevamente apoyamos al autor en denunciar el error en la presentación educativa cotidiana de la música, como algo que no es arte ni en su forma y ni en su práctica: dígase de un producto artístico y cultural externo, fijo y acabado (Serrati, 2017, p. 97). Por ello, vemos en el espacio de la formación artística un horizonte de dinamismo, de *co-construcción* y de lo inesperado cuando nos reconocemos agentes artísticos con otros en formación.

Esta posibilidad *artística/creativa* –en contraposición a la *artística/reproductiva*– es la clave en el trabajo orquestal para y con niñas y adolescencias, donde la creación colectiva como resultado dinámico de un espacio cohabitado y sus procesos marcan la hoja de ruta para aproximarse al bienestar y desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes como fin último. Y es que el espacio formativo artístico no es solo un espacio pedagógico sino que, ante todo, es un espacio social que se habita y se construye en conjunto.

El trabajo investigativo aquí propuesto, así como cualquier acción de trabajo con NyA, no debe contentarse en la mirada pasiva e incorporación de los estándares mínimos que propone la legislación y normativa vigente para llegar a la idea de una buena práctica pedagógica, sino que debe dotar de sentido a la relación cualitativa de lo *bueno* en sí misma. Para esto pretendemos investigar lo bueno vertido en la condición de posibilidad del bienestar y el desarrollo integral de niñas y adolescencias, en el marco de la decolonialidad celebrando la diversidad, la inclusión y el reconocimiento, así como el cariño y la ternura en el vínculo docente, la no discriminación y el horizonte emancipatorio de la eliminación de la violencia adultocéntrica en un espacio orquestal, que como ya vimos plantea una serie de desafíos desde su innato eurocentrismo, dígase de la relación esquemática del poder, la jerarquización hegemónica y las lógicas no democráticas y autoritarias.

La propuesta implica un convicción asistida por la certeza de que la práctica artística y educativa debe ofrecer una visión sensible de sí misma, donde los procesos educativos se constituyen como una práctica social, donde no solo son tomadas en cuenta las diferencias culturales que se reproducen dentro de ella, sino que también las relaciones de poder del proceso educativo (Liebel, 2019, p. 155). De esta manera el fin de la enseñanza, en este caso

la artística como espacio social no es únicamente transferir conocimientos sino crear condiciones para su producción crítica colectiva, deconstruyendo la relación asimétrica entre educadores/educandos para superarla en un sentido emancipatorio. (Morales y Retali, 2019, p. 110)

Finalmente, la orquesta infantojuvenil entendida como espacio social habilita la creación en colectivo, con niñeces y adolescencias, de un espacio nuevo más allá de la práctica artística, capaz de promover el desarrollo integral de sus integrantes y la restitución de derechos culturales, al acceso la práctica y creación artística, desde dentro y en clave de protagonismo.

3.4. Música y educación: consideraciones históricas y jurídicas

Para comprender mejor la educación de la música, resulta pertinente reconocer los difusos límites entre fenómenos que en principio parecen similares, entendiendo sus categorías propias y devenir histórico. Proponemos a continuación, indagar sobre los vínculos entre la educación artística y la educación musical, así como algunos alcances de la formación e instrucción musical en los ámbitos de la educación musical formal y no formal, identificando sus límites y conexiones.

3.4.1. La educación musical: de la caridad a la perspectiva de derecho

Para entender el fenómeno de la educación musical hoy, resulta necesario realizar un abordaje sobre la historia de la educación musical revisando cómo los músicos han aprendido a serlo, cómo se ha querido enseñar la música y qué se propone enseñar junto con ella. Con esto, buscamos una revisión de lo que podríamos llamar una filosofía de la educación musical, entendiendo que los músicos y la música son cosas muy distintas, y de desarrollo a veces contradictorios, así como también resulta distinto el conocimiento del fenómeno sonoro-musical y la creación del mismo.

El desarrollo y vínculo de los conceptos de música y conocimiento se origina gracias a la influencia de Pitágoras en la antigua Grecia, destacando de su pensamiento el concepto de armonía como eje que articula el saber y reconcilia opuestos⁶⁰. La mirada pitagórica de la

⁶⁰ Debemos recordar que el concepto pitagórico de la música responde más a un estudio teórico de las relaciones del universo que a la manifestación artística que reconocemos hoy como música.

música resultó un gran aporte para la creación del conocimiento musical⁶¹, y da origen a la división entre la música teórica y la música práctica. (Duque, 2014, pp. 35-36).

Poco a poco, quienes se dedican a la música van acumulando un saber que los vuelve expertos, por medio de la ciencia y la técnica como resultado de su práctica musical. La instrucción de estos maestros se vuelve esencial para quienes se inician musicalmente, recibiendo no solo una aproximación estética sino que también una disciplina escolar que incluye el adiestramiento profesional para conseguir la maestría técnica (Duque, 2014, p. 40).

Por su parte, la división entre la teoría y la práctica de la música crea la necesidad de expertos en ambos mundos, así algunos se dedican a la práctica como un servicio en la sociedad premoderna y otros –pudiendo ser los mismos– se dedican a profundizar en la música a nivel teórico. Esto da forma al desarrollo dialéctico de la música en los ámbitos técnico/práctico, teórico/filosófico y funcional/social.

La relación entre maestro y estudiante es el mecanismo de mayor tradición para la transferencia del conocimiento musical en todas sus variantes, situando en el centro de la educación musical la expertiz y trayectoria del erudito frente al iniciado. Por su parte, las escuelas de música nacen a partir de la necesidad de músicos para determinados servicios o necesidades sociales del tipo religioso, civil o recreativo. A su vez, la necesidad de reproducción de la música contribuyó a soluciones que marcaron el desarrollo de la música como lenguaje, un ejemplo de ello es la notación musical que permitió simultáneamente divulgar tanto el contenido sonoro como el aprendizaje e interpretación de la música.

En términos de la sociología de la música, la figura del maestro es clave dentro de una colectividad funcional a la educación musical, su labor es la de asegurar la mejor unión posible entre la música teórica y la práctica, y la de generar comunidad a través de su conocimiento y carisma. Este modelo continúa vigente en conservatorios y conjuntos instrumentales de todo tipo, realizando la figura de un guía o líder que convoca una la comunidad, y sobre el cual recae la expectativa de un desempeño acorde a su posición de autoridad.

Durante los siglos XVI y XVII, especialmente en Italia, centros de instrucción musical que funcionaban en instituciones con fines sociales, como el Ospedale della Pietà en Florencia o los *conservatori*⁶² de Nápoles, desarrollan una función más amplia que la misma enseñanza musical. Estas escuelas de música eran, en realidad, orfanatos que acogían a niñas y niños, instruyéndoles en distintas áreas, entre ellas la música. Para estos recintos, la formación de

⁶¹ Destaca su estudio de las relaciones numéricas en la acústica de las cuerdas tensadas y el establecimiento de la intervállica entre las frecuencias sonoras.

⁶² El término conservatorio, se origina en el siglo XVI, en los orfanatos que se encontraban junto a los hospitales (*ospedali*), en su sentido original el concepto de conservatorio, tenía un sentido más vinculado al conservar a los niños que atendían, a *salvarlos*, distinto a lo que entendemos hoy referido a conservar prácticas y formas artísticas.

jóvenes músicos trajo múltiples beneficios como la difusión de su acción caritativa en la sociedad y, también, la venta de los servicios musicales de los conjuntos formados, responsables de ingresos y donaciones para los orfanatos (Duque, 2013, p. 1). Estos mismos recursos, permitieron la contratación de notables músicos como maestros para las instituciones, lo que atrajo a su vez a interesados en estudiar con ellos, creándose la figura de los *convittori*⁶³. El notable desarrollo de este modelo de instrucción musical permitió la aparición de grandes maestros musicales como Giovanni Paisiello, Alessandro Scarlatti, Nicola Porpora y Francesco Durante, todos fundamentales en el desarrollo de la Escuela Napolitana⁶⁴, que a su vez sentó las bases de la educación musical futura, es decir, la consolidación del maestro como encargado de la transmisión del conocimiento musical y el conservatorio como el espacio donde se ejercía la enseñanza en su nivel de excelencia.

La estructura del conservatorio no tardó en organizarse jerárquicamente, con el *maestro di capella*⁶⁵ en la cúspide, quien imprimía sus ideas musicales y otorgaba prestigio a la institución, seguido por los profesores que instruían a los estudiantes de nivel superior, los que a su vez hacían lo mismo con los principiantes (Duque, 2013, p. 2). Esta estructura, si bien suponía un esfuerzo institucional, se fue devorando así misma por la influencia y libertad de sus directores, ocasionándose un deterioro en el sentido colectivo de la formación, cosa que terminó derivando en corrupción y abusos.

Revisar el modelo de estos conservatorios, debe ir acompañado del contexto histórico del ordenamiento social de la época. El desarrollo expuesto, vinculado a la Iglesia y orientado a formar niñas y niños en situación de abandono, y de claustro, supone un interesante antecedente de formación curricular ya que, en ese entonces, no existía la misma para el común de la población. En general, solo la aristocracia recibía formación de manera privada y solo para las necesidades de la posición de poder que adquirirían por herencia. Aún no existía cosa reconocible como escolaridad universal, por lo que la idea de una formación especializada a temprana edad y con una mirada curricular desde temprana edad, resultaba al menos extraordinaria. Como sea, esta formación no tenía vínculo alguno a los conceptos de derecho a la educación o la justicia social sino más bien a la práctica de la caridad y la filantropía, junto a la prevención de los vicios en los educandos.

Son los efectos de la Revolución Francesa y las invasiones napoleónicas, las que provocan un reordenamiento de la sociedad a nivel jurídico y de la instrucción como elemento central de la educación general. En el ámbito musical, la creación del Conservatorio de París

⁶³ Estos eran estudiantes que sin ser parte de la población permanente de los orfanatos, pagaban una cuota o con sus servicios musicales para recibir la formación musical que se ofrecía en los orfanatos.

⁶⁴ La *Scuola Musicale Napoletana* u *Opera Napoletana*, fue un movimiento musical que se desarrolló en Nápoles entre los siglos XVII y XVIII, enfocado principalmente en la ópera, oratorio y conciertos, se caracterizó por un esfuerzo colectivo de distintos músicos por desarrollar un estilo por medio de ideas y estéticas compartidas.

⁶⁵ El maestro recibía el nombre de *maestro di capella*, quien estaba a cargo del funcionamiento de los conservatorios y centros musicales como las capillas. Este cargo se expandió a diversos países de Europa.

convierte las prácticas italianas de educación musical de la época, reemplazándolas por la instrucción musical que brinda la nueva sociedad para su desarrollo cultural y artístico. Esto en un modelo de nación que asume como propia la instrucción musical y que replica el modelo en todo el territorio, eliminando la influencia local de los maestros a cargo de las sucursales, y centralizando el modelo en la capital, desde donde emanan las directrices y se reciben a los mejores estudiantes.

La necesidad de una organización de una red de instrucción musical hizo más importante que nunca los métodos de formación general, que buscaban la uniformidad de la enseñanza y de sus resultados, contraviniendo la lógica del conservatorio italiano. Se pasa así de una educación basada en la ideas de un maestro y en el desarrollo del estudiante recluido en el claustro y en su institución, a una educación centrada en el contenido y su organización según un modelo a seguir, en la que todos sus intervinientes se deben adaptar (Duque, 2013, p. 5). Este es el modelo que reconocemos habitualmente como institución que selecciona a individuos previamente formados, y que se conserva a sí misma y a las ideas que transmite, en especial a la producción artística que articula la idea estética de sociedad y del relato histórico hegemónico donde se inserta el conservatorio.

En sus inicios, el conservatorio y la universidad aparecen en la historiografía musical como instituciones que difieren en sus formas de transmitir y crear conocimiento. Sin embargo, en Alemania aparecen los primeros intentos de síntesis, por medio del desarrollo de un modelo que pone a la universidad en diálogo o a cargo de escuelas especializadas de música⁶⁶, donde se buscaba la creación de conocimiento nuevo, y desde donde surgió la musicología como disciplina que reúne la investigación y el conocimiento teórico con la práctica.

A mitad del siglo XIX, se propone una nueva alternativa de educación musical concordante con las ideas pedagógicas de Pestalozzi⁶⁷, enfocadas en el desarrollo integral y la perfectibilidad individual. Estos principios, de corte social, progresista, vocacional y liberal, se funden en la apuesta de formación musical en la escuela pública como aporte al desarrollo integral al alcance de todas y todos (Duque, 2013, pp. 7-8). En este sentido, va adquiriendo relevancia la estrategia de desarrollo instrumental dentro de la instrucción musical a nivel primario, tal como las bandas de vientos en Estados Unidos, desde donde Jorge Peña Hen articula su idea de la orquesta infantil con enfoque social.

Finalmente, el devenir que seguimos consigue un notable hito, ya no en su ámbito educativo sino en su aspecto jurídico, tras el referéndum celebrado en 2012 en Suiza donde el 72,7% de la población aprobó el rango constitucional de la educación musical⁶⁸. Esto propone un

⁶⁶ Conocidas hasta hoy como *Hochschule für Musik*.

⁶⁷ Johann Heinrich Pestalozzi, fue un pedagogo y educador suizo que aplicó los ideales de la Ilustración a la pedagogía, señalando la misión de una educación fuera de la lógica de la instrucción y capaz de desarrollar su propio conocimiento por medio de la acción y experiencia.

⁶⁸ Nacida de la iniciativa popular, y luego asumida por el parlamento, la idea de consagrar la educación musical en la constitución tuvo una alta aceptación en la sociedad suiza y determinó la obligación del Estado por

debate sobre el derecho a la educación musical con una mirada de desarrollo integral. Tal como señala Blanco López (2022, p. 8), la construcción del derecho se fundamenta en el reconocimiento social, por lo que una consideración del derecho a la educación musical requiere primero un reconocimiento de la práctica musical misma, así como de sus aportes a la cultura y el desarrollo integral de las personas y la sociedad.

Cabe destacar que cuando hablamos del derecho a la educación musical, no nos referimos a la formación de solistas e intérpretes de alto nivel, sino a la garantía del acceso a la música para la población en general, que promueva el desarrollo integral de la sociedad y de las personas, especialmente para NyA como una restitución del acceso a la práctica y la experiencia musical, artística y cultural. De esta manera, la garantía jurídica se vincula con la educación artística como un mecanismo de abordaje y resguardo de los derechos humanos.

3.4.2. La educación artística

Aunque la Carta de las Naciones Unidas nace como un pacto originado por causas militares y políticas, marca el inicio de los esfuerzos humanistas del internacionalismo en el derecho contemporáneo. La Declaración Universal de los Derechos Humanos⁶⁹ de la Organización de las Naciones Unidas⁷⁰ (ONU), ofrece una generalidad de derechos entre los que se incluyen la cultura y la educación, dando origen a diversas agencias que constituyen un esfuerzo global para el desarrollo colectivo en estas materias.

En el ámbito de la educación musical, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura⁷¹ (UNESCO) destaca por sus esfuerzos en el desarrollo de la música como herramienta para cambiar el mundo, especialmente por medio de la creación del Consejo Internacional de la Música (CIM), que según su estatuto:

Se interesa por la educación musical (del público y de los profesionales), la ejecución musical, la información y la difusión de la música (a través de los conciertos y los media), la investigación y documentación musical y todos los aspectos de la vida musical. (Blanco López, 2022, p. 13)

Junto con ello, parte importante de los programas del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) vinculan la música y la sociedad a través de proyectos de orquestas

asegurar y promover la educación musical tanto a nivel curricular como extracurricular. Ver <https://cooperativa.cl/noticias/mundo/europa/suiza/clases-de-musica-seran-valoradas-constitucionalmente-en-suiza/2012-09-23/193502.html>

⁶⁹ Promulgada en 1948, actualmente firmada por la totalidad de los 193 países miembros de la Organización de las Naciones Unidas.

⁷⁰ En adelante ONU.

⁷¹ En adelante UNESCO.

juveniles y políticas culturales, articulando la llamada economía creativa (Blanco López, 2022, p. 12). A partir de esfuerzos institucionales nacionales e internacionales, junto con el aumento de iniciativas e investigación académica, la educación artística emerge como una eficiente acción de política pública mutidimensional que abarca diversos ámbitos (técnico, artístico y pedagógico), y se orienta tanto a la intervención educativa y social, como también al desarrollo integral de la ciudadanía y la promoción de los derechos humanos.

En este sentido, destaca la proclamación en 2011 de la Semana de la Educación Artística (SEA) por parte de la UNESCO, que destaca la importancia de modelos pedagógicos donde el arte sea clave para la formación de personas creativas, dinámicas y críticas con el entorno que las rodea. Así mismo, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura⁷² (OEI), destaca en la promoción de la educación artística, con aportes como sus diversas propuestas y publicaciones⁷³ que hilvanan una mirada iberoamericana sobre los desafíos y beneficios que supone el desarrollo de la educación artística desde las distintas realidades nacionales. En su última publicación⁷⁴, se profundiza más en el valor de la acción, incorporando la visión de la educación artística como un derecho cultural, la del arte como una forma de vincularse al mundo, y también del arte como medio de acceder al conocimiento a través de la emoción. (OEI, 2023, p. 9)

Más aún, se resalta el valor de la creatividad en sus múltiples formas, donde destaca tanto su forma emocional que promueve el desarrollo personal y, también, su capacidad transformadora, no solo sobre la materialidad de la vida, sino sobre las personas, las comunidades, la cultura, el modo de ver y verse en la realidad, y a esta misma. Se trata de un proceso que transforma a las personas que intervienen en él y modifica las relaciones, y que es el auténtico logro creativo (OEI, 2023, p. 16).

El mismo documento destaca la importancia de la educación artística como forma de enfrentar la desigualdad social, que se acrecienta cuando no se asegura la participación en la vida cultural de la propia comunidad, entendiendo así que este es un derecho fundamental y la falta de garantías para su ejercicio perpetúa la exclusión social. Mas allá incluso, se esboza la posibilidad de establecer un “sistema global que garantice la Educación Artística a lo largo de la vida, con un plan de (materias) extraescolares y de formación artística continua que reconozca en el ámbito profesional, por ejemplo, la competencia cultural y artística de la ciudadanía que la haya adquirido de manera no formal y desde la práctica continuada” (p. 27).

⁷² En adelante OEI.

⁷³ Destacamos el horizonte propuesto por OEI como parte de las metas educativas a alcanzar a nivel iberoamericano para 2021 que se expone en “Educación artística, cultura y ciudadanía” (2009), y luego se desarrolla en “Educación artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a la práctica” (2011).

⁷⁴ “La educación artística da un paso al frente” (2023) plantea una actualización de las propuestas, políticas y acciones a tomar sobre la educación artística, reconociendo su vigencia y valor en el tiempo como estrategia de desarrollo.

3.4.3. Educación artística formal y no formal

Tal como revisamos, a partir del devenir histórico de la educación musical y la propuesta de la educación artística, surgen dos espacios formativos cruciales para nuestro estudio: la educación formal y la no formal. Como educación musical formal entenderemos el complejo sistema integrado por conservatorios, departamentos universitarios de música y academias profesionales, que en su esencia mantienen la lógica de instrucción musical, en mayor o menor medida.

En tanto, rescataremos el concepto de educación no formal a partir de Coombs⁷⁵ quien, ponderando los desafíos del sistema educativo convencional, propone alternativas para abordar la formación y aprendizaje desde modelos de educación formal, no formal e informal, caracterizados de la siguiente manera:

- Educación formal: corresponde al sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad.
- Educación no formal: comprende toda actividad educativa organizada y sistemática, realizada fuera del marco del sistema educativo oficial, que busca facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto a adultos como niños.
- Educación informal: corresponde al proceso de toda la vida en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio. Esta carece de organización y, frecuentemente de sistema, sin embargo, representa la mayor parte del aprendizaje total de la vida de una persona. (Coombs y Ahmed, 1975, p. 27)

Para el desarrollo de esta clasificación, Coombs y Ahmed, se distancian de la recurrente sinonimia entre educación e instrucción, proponiendo una mayor equivalencia entre educación y aprendizaje. Aquí, distinguiremos entre la naturaleza de instrucción de la educación formal y la ineludible necesidad de formación para el aprendizaje.

En el ámbito de la formación musical, la educación no formal abarca iniciativas que, mediante una formación y práctica de carácter sistemático y ordenado, posibilitan el desarrollo de competencias técnicas para la interpretación y práctica musical, a nivel individual y dentro de un colectivo. Más allá de lo práctico, estas iniciativas permiten el despliegue de la acción artístico-musical en el amplio ámbito de la intervención social,

⁷⁵ Philip H. Coombs, a partir de la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación de 1967, desarrolla su libro “La crisis mundial de la educación” (1971) aportando una categorización de la educación según sus distintos objetivos, prácticas pedagógicas y espacios donde se desarrolla.

generando además beneficios extramusicales como la restitución de derechos culturales y la contribución al desarrollo integral de las personas y la ciudadanía.

En este sentido, Fontela (2001) propone un equilibrio en la vida que desdibuje las barreras entre educación/formación, empleo/trabajo, y ocio/consumo/participación social. En este balance, la educación no formal resulta un aporte relevante para una vida plena, que facilite la rearticulación del binomio entre el conocer/hacer, entendiendo a la cognición como conocimiento en acción capaz de vincularse con el goce y el placer.

Tal como señala Malbrán, en su aporte sobre la música dentro de la propuesta de educación artística de OEI de 2011, la educación musical y la práctica de la música deben ser placenteras. Si bien esto debiera ser una característica de toda actividad humana, al menos en el contexto de la educación musical no formal debiera ser uno de sus mayores objetivos. La autora rescata autores como Dewey, Juslin y Sloboda, destacando la relevancia de las acciones y experiencias artísticas cuando promueven nuevas sensaciones y formas de pensar sobre sus contenidos simbólicos, cuando provocan emociones positivas y encantamiento, generándose el constante deseo de repetir la experiencia, de jugar entre los roles, y de gozar de la acción continuamente. La importancia del goce en la acción musical no está dada por un hedonismo personal sino por el bienestar colectivo, a partir de la creación de espacios seguros y de cuidado:

En el arte el goce es empatía con los otros, es encuentro vivencial, es dar para recibir, es descubrir la posibilidad de disfrutar con un contenido aparentemente inalcanzable. Por ende, aun con niños pequeños, es una forma de descubrimiento de uno mismo, de los otros y de mensajes de diferente naturaleza a los habituales en el entorno escolar. El problema es que frecuentemente se priorizan otras acciones sobre las emocionalmente significativas. (OEI, 2011, p. 57)

La propuesta es audaz: “lo que no se goza, no se quiere”. Debemos resguardar la formación musical como un espacio de goce y de cuidado, asegurando así la protección y desarrollo de quienes practican la música, especialmente en contextos de intervención social.

3.5. Fundación Musical Lagar

En 2016 un grupo diverso de músicos, intérpretes, profesores y directores de orquesta dieron forma a la Fundación Musical Lagar (FML), institución chilena sin fines de lucro dedicada a la música y la educación, con especial foco en la enseñanza instrumental. Su trabajo está orientado hacia la ejecución y apoyo de proyectos de orquestas formativas, así como otros proyectos musicales y educativos con foco en las niñas y adolescencias. Además, realiza

una programación anual de conciertos públicos y privados con fines artísticos, educativos y sociales, contribuyendo activamente a la creación y difusión de música nueva.

El nombre de la fundación es un homenaje a la figura de la destacada poeta y educadora Gabriela Mistral, en reconocimiento a su compromiso con la enseñanza, las niñeces y la cuestión social a nivel nacional e internacional⁷⁶. Las acciones de la fundación se realizan dentro de los ejes valóricos del compromiso, la integridad, la solidaridad, la diversidad, la justicia social y el respeto por los derechos humanos; especialmente de las niñeces y adolescencias.

Según su memoria institucional del año 2022, la misión de la FML es “democratizar y descentralizar el acceso al disfrute, el aprendizaje y la práctica de la música como un derecho, promoviendo y fomentando el acceso a la cultura y la práctica musical como un motor de cambio social a nivel país”. La misma declara que su visión es “ser una institución valorada con un modelo reconocido de gestión de orquestas formativas, que impacte social y culturalmente en las comunidades en que actúa” (2022, p. 5).

La FML desarrolla un modelo que combina la colaboración permanente con instituciones que respaldan sus proyectos de largo plazo, junto con acciones de voluntariado en proyectos recurrentes que se replican de manera regular. Su propuesta está centrada en la experiencia y bienestar de sus beneficiarios, por medio del desarrollo de espacios seguros tanto para el desarrollo integral de las personas como para la formación musical, con un enfoque activo en el desarrollo de comunidades en torno al fenómeno orquestal como principal estrategia de intervención social. Actualmente, la FML desarrolla diversos proyectos de orquestas y acciones en beneficio de las niñeces, adolescencias y juventudes, por medio de la educación y la práctica musical.

3.5.1. Orquestas formativas

La principal acción de la FML en términos de educación musical son las orquestas formativas, que desarrolla en colaboración con diversas instituciones sostenedoras. Estas orquestas infantojuveniles se distinguen por su carácter formativo y comunitario, sin perseguir la excelencia musical como objetivo final, sino que el bienestar y desarrollo integral de las niñeces y adolescencias que las integran. De este modo, se fomentan los mejores resultados musicales posibles mediante espacios seguros que se construyen sobre la base de una comunidad compuesta por sus músicos integrantes, sus familias, el equipo docente y la

⁷⁶ En 1954, la Editorial del Pacífico publica “Lagar” el cuatro poemario de Gabriela Mistral, que sería el último libro publicado durante su vida. La obra muestra la complejidad de la poética de la autora que utiliza el lagar (donde se tritura el fruto maduro para la realización del vino u otros licores) como metáfora del espacio del renacimiento y de la aparición de otra vida (Blume, 2001, p. 109).

comunidad institucional a la que cada orquesta está vinculada, ya sean establecimientos educacionales, municipios u otras entidades.

A continuación revisaremos algunas de las características, estrategias y criterios fundamentales que guían la propuesta de orquestas formativas, para luego conocer algunas de las orquestas formativas que la FML gestiona en la actualidad.

3.5.1.1. Elementos fundamentales de la propuesta de orquestas formativas de la Fundación Musical Lagar

- Caracterización etnográfica previa

Todas las orquestas inician su proceso de implementación con un estudio etnográfico previo de la comunidad y territorio donde se desarrollarán. Por medio de entrevistas y observación participante se indaga en las dinámicas propias de cada entorno comunitario, con el objetivo de identificar elementos, características y dinámicas afines y complementarias con las cuales articular la intervención social poniéndola en diálogo tanto con las condiciones y anhelos como con los liderazgos y prácticas ya existentes en la comunidad y el territorio donde se inserta.

- Criterio de selección por compromiso

Las orquestas formativas de la FML no incluyen en la selección de sus músicos participantes la evaluación del “talento”, aptitudes o experiencia musical previa, bajo la firme convicción de que su consideración como principal factor de selección solo perpetúa la desigualdad de la cercanía con el fenómeno musical y el acceso a la práctica musical. Por el contrario, el principal criterio de selección aplicado en las orquestas formativas es el compromiso personal y con el colectivo de sus participantes, de esta manera es el equipo docente quien asume la responsabilidad de acompañar y desarrollar las herramientas técnico-musicales de sus estudiantes, acogiendo la amplia diversidad de sus condiciones, aptitudes e intereses.

- Enfoque de inclusión y diversidad

La orquesta es un espacio *para todes y con todes*. Las orquestas formativas se conciben con la labor de acoger la diversidad de las niñeces y adolescencias que las integran. Se reconoce que las motivaciones para integrar la orquesta son múltiples y diversas, así como hay quienes se motivan por el aspecto artístico musical, otros lo hacen por el espacio seguro y socialmente enriquecedor que constituye la orquesta. La FML rescata la diversidad de motivaciones que demuestran sus músicos, y promueve el desarrollo de un equilibrio entre ellas permitiendo el

desarrollo musical del colectivo, dentro de un espacio seguro que permita la adecuación de los contenidos a cada singularidad.

La orquesta es así capaz de acoger a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)⁷⁷ y a quienes por diversas situaciones, transitorias o permanentes, requieren de un abordaje diverso y personalizado. Esta estrategia se realiza en colaboración con las instituciones sostenedoras, por medio del trabajo conjunto con los Programas de Integración Escolar (PIE), profesionales de la salud y de las instituciones tratantes e intervinientes de casos que necesitan de protección y cuidados especiales.

- Enfoque intergeneracional

Las orquestas formativas de la FML fomentan la intergeneracionalidad, eliminando la separación de estudiantes por edad o niveles técnicos. Se busca la intergeneracionalidad como un valor a desarrollar, vinculando a niñas, niños y adolescentes de distintas edades, en un espacio de práctica y creación artística donde todos intervengan como pares/colegas, haciéndose parte y co-responsables del resultado colectivo.

A su vez, la práctica orquestal incluye instancias de participación de profesores en el espacio de la interpretación colectiva, fomentando una relación intergeneracional igualitaria entre estudiantes y docentes como pares/colegas, nutriendo el desarrollo musical y personal de todos.

- Enfoque desde el apego

El desarrollo del vínculo se centra en el apego, basado en la teoría de John Bowlby⁷⁸ y sus implicancias en las relaciones emocionales posibles en el vínculo entre artistas/docentes y estudiantes. El aprendizaje instrumental y musical es un conocimiento multidimensional (práctico, kinestésico, técnico, intelectual y teórico) que se desarrolla y articula atravesado por la emoción, y que siendo comunmente una práctica ajena supone una posición de desconocimiento –o de *falta*– al experimentarlo.

⁷⁷ El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) nace a partir del Informe Warnock (1978). Cabe considerar que su aplicación jurídica y normativa pueden resultar conflictiva cuando se desarrolla desde el concepto y graduación de la discapacidad de los estudiantes. Como contrapropuesta está la alternativa de la respuesta educativa consistente en apoyos y atenciones necesarias que busquen el resguardo del derecho a la educación, la participación y la inclusión en el contexto escolar. Para entender mejor el marco normativo en Chile, revisar <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/necesidades-educativas-especiales-abordar-las-barreras-y-generar-condiciones-para-el-aprendizaje-y-la-participacion/> y https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27969/2/BCN_alumnosconNEE_final.pdf

⁷⁸ John Bowlby fue un destacado psicoanalista inglés que desarrolló notables trabajos sobre el desarrollo infantil que dieron forma a la teoría del apego que describe desde una mirada interdisciplinar (desde teorías psicoanalíticas, evolutivas y etológicas) las dinámicas de las relaciones entre los seres humanos.

Esto requiere que los docentes tomen las medidas necesarias para construir espacios seguros junto a sus estudiantes, para que estos se desarrollen hacia el conocimiento y práctica autónoma de manera progresiva, bajo las siguientes premisas:

- Protección y cuidado: la guía docente se enfoca en proporcionar un espacio seguro, protegido y acompañado para que los estudiantes exploren y descubran su propio camino de desarrollo técnico-musical. Es relevante reconocer la unicidad de la experiencia musical de cada estudiante, vinculada a su historia de vida y contexto, además de sus condiciones, aptitudes, motivaciones e intereses.
- Autonomía progresiva: la formación de cada estudiante debe permitir progresivamente su autonomía en la música. La labor del docente busca, que con el tiempo, su rol sea cada vez menos necesario para enfrentar el fenómeno musical por parte de sus estudiantes, ganando en independencia y paridad entre las partes.⁷⁹⁸⁰
- Decodificación: dado que el lenguaje escrito y sonoro de la tradición orquestal puede resultar complejo para la mayoría de los estudiantes, una función esencial de los docentes es la decodificación de dicho lenguaje. Este proceso debe contener un ámbito ético y debe permitir el entendimiento progresivo de los elementos que constituyen la tradición musical, sin la reproducción de sesgos propios del origen y desarrollo eurocéntrico de la orquesta. A su vez, deben ponerse en diálogo elementos de otras tradiciones musicales con la de la orquesta, buscando la diversidad del discurso musical y estético general.
- Visibilización: el proceso personal y la individualidad de cada estudiante requiere un vínculo basado en la atención y el afecto, así como del establecimiento de normas y límites. De esta manera, se construyen vínculos significativos compartidos, reconociendo la singularidad de cada relación.
- Responsividad: otra función docente es responder de manera habitual, sensible y contingente a las necesidades de los estudiantes. Esto implica una observación y conocimiento individualizado, especialmente ante respuestas diversas en situaciones de crisis que podrían manifestarse de manera problemática, requiriendo atención asertiva.

⁷⁹ Como ejemplo: en un comienzo el proceso de afinar el instrumento debe ser realizado lógicamente por los docentes, sin embargo de mantenerse esta dependencia de forma indefinida los estudiante no podrán desarrollar las aptitudes para afinar por sí mismos, limitando su independencia instrumental y musical.

⁸⁰ De igual forma, la autonomía del estudiante resulta especialmente relevante si se considera que la clase con su profesor representa una mínima parte de las horas totales en las que usualmente practica con su instrumento, por lo que el desarrollo de su autonomía determinará una mayor o menor capacidad de estudio y avance.

- Enfoque técnico multinivel

Los contenidos técnicomusicales se desarrollan bajo la lógica del multinivel, considerando los diferentes niveles de desarrollo instrumental y emocional de cada estudiante, con el propósito de que todos los integrantes contribuyan activamente al resultado colectivo, respetando sus distintos estadios de desarrollo.

- Enfoque de participación y comunidad

Las orquestas formativas se constituyen como espacios sociales, y su éxito como proyecto se funda en la formación de una comunidad activa, en la que se inscriba el desarrollo de la orquesta. Para esto es crucial la participación y coprotagonismo de estudiantes, sus familias y el equipo docente, así como la institucionalidad y territorios que sostienen a la orquesta.

3.5.1.2. Orquesta de Bajos de Mena de la Escuela Albert Schweitzer

La Orquesta de Bajos de Mena (OBAM) nace en 2016 como una iniciativa del Plan Integral de Bajos de Mena de la Intendencia Metropolitana de Santiago durante el segundo gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, como una estrategia de intervención social y oportunidad para la práctica artística y musical de las niñas y niños de Bajos de Mena, sector emblemático de la comuna de Puente Alto que presenta una marcada segregación territorial y ha sido señalado como ícono de la fallida política pública en términos de vivienda, urbanismo e integración social⁸¹.

Durante el segundo gobierno de Sebastián Piñera, la política pública de intervención en barrios de alta complejidad sufre diversos cambios, entre ellos la cultura y la participación deja de tener prioridad en el contexto de la intervención social, razón por la cual el proyecto pierde el apoyo gubernamental quedando sin financiamiento. Por fortuna, la Escuela Albert Schweitzer, al ser la sede de funcionamiento de la orquesta, reconoce los beneficios del proyecto y lo mantiene con vida, asegurando así la continuidad de sus estudiantes participantes y también de quienes participan siendo estudiantes externos al establecimiento. De esta manera, y a contar de 2020, OBAM pasa a depender económicamente de la institución sostenedora de la escuela, la Fundación Bildung Albert Schweitzer.

Actualmente, la escuela tiene una matrícula que va desde prekínder a 8 año básico, tiene una propuesta neurocientífica y entre sus objetivos fundacionales está el atender a población

⁸¹ El sector de Bajos de Mena cuenta con una gran área y alta densidad poblacional. Durante años la realidad de sus habitantes ha sido el resultado de políticas de segregación territorial, con escaso o nulo acceso a servicios del Estado y del mundo privado. Una detallada mirada al sector la encontramos en “Habitar desiguales: Políticas urbanas y el despliegue de la vida en Bajos de Mena” de Camila Cociña (2016).

escolar con trastornos de aprendizaje y prevenir la deserción escolar en un contexto social vulnerable. Debe su nombre al médico, teólogo y músico alemán Albert Schweitzer⁸², ganador del Premio Nobel de la Paz por su trabajo médico en África –especialmente en Gabón– donde impulsó y ofreció asistencia médica como una forma de reparación en territorios colonizados previamente. En su biografía destaca además su faceta musical que lo vincula especialmente a la figura de Johann Sebastian Bach, por medio de sus estudios de interpretación de la obra y escritos biográficos del compositor.

Si bien, el proyecto contó desde su redacción con apoyo de parte del equipo de la FML, la institución no estuvo a cargo de su ejecución técnica hasta 2021 cuando se asume la dirección de la orquesta. Gracias a la visión de la escuela y su sostenedora, la orquesta permite la participación de ex estudiantes del establecimiento⁸³ y que hoy ejercen un liderazgo dentro de la orquesta como quienes tienen mayor experiencia musical y han participado o participan en otros conjuntos de mayor exigencia técnica como la Orquesta Lab, la Orquesta Ciudadana de Santiago o la Orquesta Sinfónica Estudiantil Metropolitana. Actualmente la integran 17 niñas, niños y jóvenes, intérpretes de violín, viola y violonchelo⁸⁴, el grupo se destaca por una notable mayoría femenina (el 95% son mujeres) y una marcada intergeneracionalidad entre sus integrantes que tienen edades entre los 8 y los 21 años.

El contexto social del territorio donde se desarrolla la orquesta muestra una sistemática segregación de parte de las políticas públicas y el mercado, ya que no cuenta con acceso a servicios básicos, culturales⁸⁵ o gran comercio. Además presenta altos índices de violencia y actos delictivos que afectan el desarrollo de las y los vecinos, especialmente de niñas, niños y adolescentes que conviven regularmente con hechos violentos de alta connotación social que limitan su desarrollo integral. Justamente por lo anterior, el desarrollo de actividades artístico-culturales participativas son ampliamente valoradas por sus vecinos y las niñas, quienes en la orquesta y la práctica musical encuentran espacios donde se desarticulan prejuicios sociales que frecuentemente enfrentan en su cotidianidad, esto gracias al encuentro con otros pares/colegas músicos, la participación en otros conjuntos orquestales y el reconocimiento al fruto artístico de su trabajo permanente. Esto, favorece a que la continuidad de la práctica musical como alternativa profesional y proyecto de vida sea algo frecuente en las y los integrantes de la orquesta.

La OBAM se ha presentado en el Centro de Salud Familiar (CESFAM) Cardenal Raúl Silva Henríquez, el Centro de Referencia de Salud (CRS) Provincia Cordillera, el Auditorio de la

⁸² Tal como indica su Reglamento interno (2023, p. 7). http://www.colegioas.cl/img/Reglamento_Interno_25803.pdf

⁸³ Gracias a ello, la continuidad y proyección de las y los integrantes de la orquesta es posible más allá de la educación básica.

⁸⁴ Utilizaremos el nombre en español del violonchelo, que también se nombra como cello o violoncello desde el italiano original.

⁸⁵ En el sector no existe mayor infraestructura cultural ni oferta cultural permanente más allá de la misma autogestión que realizan sus vecinos.

Sede El Claustro de la Universidad Mayor, el Centro Comunitario de La Legua, el Teatro Teletón, la Intendencia Metropolitana de Santiago, el Teatro Municipal de La Pintana, el Teatro Nescafé de las Artes y el Club Manquehue. Durante junio de 2023 un grupo de niñas de la orquesta realizarán una importante gira por la región alemana de Turingia, visitando y presentándose en ciudades como Eisenach, Erfurt, Arnstadt y Weimar; esta actividad ha logrado atraer la atención y el apoyo de los mismos vecinos que se han involucrado orgullosamente en las actividades previas.

3.5.1.3. Orquesta del Colegio Panal de Quilpué

La Orquesta Panal (OPAN) se desarrolla desde 2018 en el Colegio Panal de Quilpué y fue creada gracias al Fondo de Creación de Orquestas de la FOJI. La orquesta cumple un destacado rol dentro de la comunidad escolar como espacio para la inclusión y apoyo en el desarrollo integral de niñas y niños del colegio. El establecimiento tiene un marcado enfoque sociocomunitario y desarrolla una pedagogía basada en el afecto y el vínculo con sus estudiantes, quienes reciben una educación inclusiva en todo sentido buscando adaptarse a sus distintas necesidades y características.⁸⁶

El Colegio Panal tiene una matrícula escolar que comprende desde el nivel de prebásica hasta la enseñanza media, su enfoque pedagógico busca la coherencia con su lema institucional “Un espacio para todos” que articula su proyecto y acción educativa que busca que sus estudiantes actúen creativamente frente al medio cultural y social, con una educación para la paz y con una participación protagónica de estos.

El proyecto orquesta ha logrado desarrollarse de forma natural dentro de los ejes educativos y sociales de la comunidad escolar, debido a la similitud del proyecto educativo. Ha sido espacio de desarrollo para niñas y niños con distintas necesidades educativas especiales (NEE), articulándose activamente con el equipo PIE del colegio para diseñar estrategias en el abordaje y acompañamiento de estudiantes con distintas necesidades. La orquesta además destaca por la diversidad de sus integrantes en términos de neurodivergencia, orientaciones e identidades sexogenéricas, entre otras, creando un espacio de puesta en valor de la diversidad, el cariño, el respeto y el valor de la diferencia entre pares.

La OPAN es una orquesta de cuerdas integrada por 15 niñas y niños de entre 10 y 17 años que interpretan violín, viola y violonchelo. Al igual que en el caso de OBAM, el Colegio Panal apoya y da espacio para la continuidad del desarrollo musical de ex estudiantes que continúan su participación en la orquesta viajando desde lugares como Valparaíso o Santiago.

⁸⁶ En el Proyecto Educativo Integral del Colegio Panal destacan los sellos educativos constructivista, inclusivo y de la educación con amor. El afecto y el vínculo son elementos fundamentales de este proyecto educativo que ha sido reconocido por su apuesta por la integración y equidad en la educación.

Gracias al apoyo de una comunidad orquestal activa se ha consolidado el desarrollo del conjunto, que se ha presentado en diversos espacios y escenarios de las comunas de Quilpué, Villa Alemana, Puchuncaví, Viña del Mar y Santiago. Destaca en su trayectoria el apoyo recibido de parte de la oficina chilena de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para el desarrollo de presentaciones para niñas y niños de Puchuncaví y el compromiso social de la orquesta realizando presentaciones en Establecimientos de Larga Estadía para Adultos Mayores (ELEAM), donde ha realizado encuentros e intervenciones musicales para los residentes como una forma de fomentar la experiencia intergeneracional con personas mayores.

3.5.1.4. Orquesta Municipal de Doñihue

La Orquesta Municipal de Doñihue (OMD), nace en 2022 tras una larga espera de la comunidad que la originó. Su antecedente directo fue la Orquesta de Cuerdas del Colegio Alberto Hurtado Cruchaga, establecimiento particular subvencionado que acogió al conjunto que tuvo un notable desarrollo artístico. Este primer proyecto en la comuna contó con una comunidad orquestal activa y con gran capacidad de gestión, con quienes se logró concretar una gira y la participación en el 5° Encuentro de Orquestas de la Patagonia Norte 2020. Lamentablemente, tras este notable hito, el proyecto perdió su continuidad dejando a su comunidad con la necesidad de conseguir un espacio para la práctica orquestal de sus niñas y niños.

Así, gracias a la gestión de toda la comunidad y al apoyo de la Ilustre Municipalidad se logró articular un nuevo proyecto, pero esta vez comunal y de libre acceso a las niñas, niños y adolescentes de la comuna, tanto de la matrícula escolar pública como particular de Doñihue. Tras un inicio afectado por la pandemia por COVID-19, finalmente en 2022 se da inicio a la Orquesta Municipal⁸⁷, destacando su apuesta por la integración social de estudiantes de todos los establecimientos escolares del territorio sin distinción, asegurando un espacio de encuentro para todos poco frecuente en la comuna a nivel escolar que se hace posible en la práctica musical.

Por medio de la articulación de la comunidad orquestal de la OMD, esta misma integración entre estudiantes se extrapola al encuentro y vínculo entre las familias de los integrantes de

⁸⁷ La Orquesta Municipal es un hito cultural para la comuna que no cuenta con infraestructura cultural y que históricamente ha basado su quehacer cultural en torno a festividades y expresiones de la cultura huasa y criolla, con una lógica de la promoción del turismo rural. Musicalmente hay una fuerte presencia de bandas de guerra escolares, y destacan como conjuntos artísticos el Ballet Folclórico Telares y la Banda Instrumental. Para mayor referencia ver el Plan Municipal de Cultura 2020-2023. <https://www.cultura.gob.cl/redcultura/wp-content/uploads/sites/69/2023/06/pmc-donihue-2020-2023.pdf>

la orquesta, de esta manera se logra revertir la segregación social –y sus burbujas– que se desprende del impacto de la oferta educativa en el modelo vigente en Chile.

La OMD actualmente está conformada por 30 niñas, niños y adolescentes de entre 8 y 17 años dedicados a la interpretación de violín, viola, violonchelo y contrabajo. Entre sus estudiantes hay varios jóvenes músicos que han participado o participan igualmente de otros conjuntos como la Orquesta Lab y la Orquesta Ciudadana de Santiago, además destacan 4 de sus estudiantes que han logrado consecutivamente su ingreso por medio de audiciones a la Orquesta Sinfónica Regional de O'Higgins de la FOJI, la instancia orquestal más relevante de la región para jóvenes músicos.

3.5.2. Orquestas no formativas

Junto a las orquestas formativas antes descritas, la FML ejecuta también otras orquestas que si bien incluyen elementos formativos no centran en ellos su finalidad. Entre ellas destacan los siguientes conjuntos.

3.5.2.1. Orquesta Laboratorio

La Orquesta Laboratorio (Orquesta Lab) es un espacio bidireccional de práctica musical de alto nivel y perfeccionamiento orquestal que reúne mensualmente alrededor de 80 niñas, niños y jóvenes instrumentistas de diversas comunas de la zona central del país con un grupo de directoras y directores de orquesta en formación.

Tal como indica la web de la FML, la Orquesta Lab es un espacio de encuentro para los jóvenes músicos participantes, quienes conforman un espacio de perfeccionamiento y desarrollo orquestal donde pueden vincularse y nutrirse de otras realidades musicales y socioculturales, y generar redes de apoyo, amistad y desarrollo musical con sus pares.

Al mismo tiempo es un espacio relevante de desarrollo técnico musical para las y los directores de orquesta en formación –que muchas veces no cuentan con práctica orquestal de forma regular o con una planta instrumental sinfónica completa–, quienes también aprenden formas de gestión y coordinación de orquestas, junto con herramientas de manejo de grupo de sus compañeros. (FML, s.f.)

La Orquesta Lab nace en 2019, gracias al apoyo del Centro Cultural de España y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), y desde entonces ha

acogido a músicos, directoras y directores de las regiones de Valparaíso, O'Higgins, Maule, Biobío y Metropolitana.

3.5.2.2. Orquesta Ciudadana de Santiago

La Orquesta Ciudadana de Santiago (OCS) es un elenco artístico sinfónico abierto a la comunidad, que reúne en un espacio de diversidad, encuentro y enriquecimiento mutuo a músicos en formación, profesionales y aficionados de toda la Región Metropolitana. Nace en 2022 y busca ser una alternativa de práctica orquestal tanto para quienes requieren un conjunto sinfónico en el contexto de su formación musical profesional, como para quienes tras una formación musical o participación orquestal previa se dedicaron profesionalmente a áreas distintas a la música pero buscan un espacio de práctica musical significativa, guiado por profesionales y con resultados musicales de excelencia.

Dentro de su metodología destaca la aplicación de prácticas profesionales en una orquesta no profesional, la búsqueda del bienestar individual y colectivo equilibrado con la exigencia instrumental, la participación de múltiples directoras y directores intervinientes en cada programa, la inclusión de repertorio de compositoras en cada programa, la participación protagónica de sus músicos, la creación y fortalecimiento de mecanismos de democracia interna y la flexibilización del canon instrumental sinfónico en beneficio de la experiencia colectiva orquestal.

Junto con lo anterior la OCS busca convertirse en referente como conjunto sinfónico no profesional que acerque el fenómeno musical por medio de un producto artístico de calidad en espacios comunitarios, asumiendo una responsabilidad social y comprometiéndose con la difusión artística –tanto propia como la de otros conjuntos de corte formativo en espacios compartidos– y el desarrollo de la música en el amplio territorio metropolitano y en regiones.

3.5.3. Otras iniciativas y actividades

Además del desarrollo de iniciativas orquestales, la FML también realiza otras actividades dentro del área de la capacitación, el perfeccionamiento y la formación musical que resultan importantes en el desarrollo de sus acciones. Por su vínculo particular con las orquestas formativas destacaremos dos de ellas.

3.5.3.1. Encuentro de Orquestas Formativas

Desde 2017, se desarrolla anualmente el Encuentro de Orquestas Formativas (EOF) de la FML en conjunto con la Carrera de Pedagogía en Artes Musicales de la Universidad Mayor y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). La iniciativa busca ofrecer un espacio de encuentro dedicado a orquestas con pocos años de funcionamiento o con dificultades de acceso a este tipo de instancias donde suele primar el criterio de excelencia musical sobre el del encuentro. De esta manera se busca visibilizar el trabajo de conjuntos orquestales en etapas tempranas de desarrollo y también ofrecer el acceso a la interpretación orquestal en espacios óptimos a orquestas que no cuentan con un acceso regular a lugares como teatros y salas de concierto.

A la fecha han participado cerca de 50 orquestas de carácter formativo de las regiones de Antofagasta, Valparaíso, O'Higgins, Maule, Ñuble, Bío Bío, Araucanía, Los Lagos, Aysén y Metropolitana. Además gracias al formato presencial durante la pandemia, también participaron orquestas de Argentina, México y España.

3.5.3.2. Beca Soñando Música

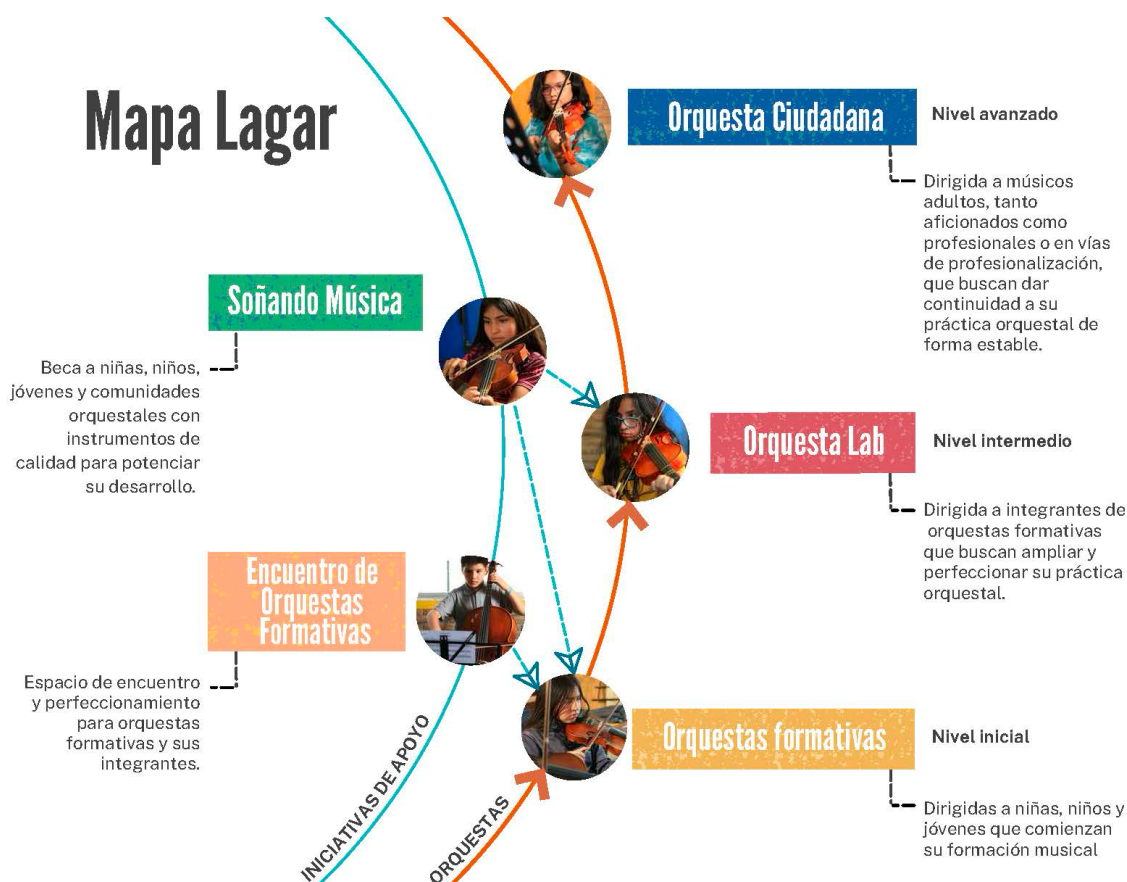
Desde 2021, la FML desarrolla el programa “Soñando Música – Beca mi instrumento” que por medio de una campaña de recaudación busca reunir anualmente fondos para entregar instrumentos musicales y accesorios de alta calidad a niñas, niños y jóvenes músicos con un perfil orientado a la profesionalización de su práctica instrumental, que pertenezcan a orquestas formativas y cuenten con el respaldo de sus profesores y/o directores para ser parte del proceso de postulación.

Gracias a este programa se han podido beneficiar a cerca de 20 músicos que han recibido un aporte material que fortalece y potencia su desarrollo musical y el de las orquestas en las que participan.

3.5.4. Mapa de acciones de la Fundación Musical Lagar

Todas las iniciativas antes mencionadas se relacionan entre sí dentro de un mapa general de las acciones de la FML que a través de un sistema progresivo de acompañamiento busca el beneficio de las y los integrantes de iniciativas propias y otras cercanas a la FML.

Ilustración 2: Mapa de acciones de la Fundación Musical Lagar (elaboración FML)



La FML a través de la música y la educación interviene socialmente en territorios y comunidades, su experiencia como institución reconoce no solo el fenómeno musical y social de la orquesta, sino también el contexto histórico chileno de las últimas décadas en el cual se desarrollan sus acciones. Esto da cuenta también de las propias biografías de quienes forman parte de la FML, quienes han sido testigos –y en ocasiones objeto– de prácticas sistémicas colonialistas durante su formación musical y orquestal, a las que hoy como institución buscan proponer alternativas en el desarrollo de proyectos formativos y musicales.

En el área formativa, las diversas acciones de la FML no solo buscan responder a indicadores técnicos, artísticos y a la enseñanza de la práctica musical, sino también abordar aspectos éticos, pedagógicos y el reconocimiento de los derechos culturales y de justicia social de las niñas y adolescencias que disfrutan y practican la música como parte de su desarrollo integral. Sin duda, sus esfuerzos como institución no son los únicos en Chile que van en la dirección del desarrollo de espacios formativos orquestales integrales, pero su revisión en esta investigación nos permitirá una mirada crítica y pertinente de su trabajo formativo y el contexto multidimensional que lo rodea para entender de qué manera se constituye y desarrolla su modelo de orquesta formativa desde una mirada decolonial de equidad, enfoque de derechos y participación protagónica de las niñas, niños y jóvenes que las integran.

4. METODOLOGÍA

4.1. Enfoque y tipo de estudio

La aproximación al objeto de estudio y la recolección de información se realizó por medio del método cualitativo de investigación del tipo descriptivo y analítico articulado desde el interaccionismo simbólico que posibilita la relación con el espacio social que define la orquesta, indagando las prácticas, discursos y relaciones que se desarrollan dentro de ella y entre sus intervinientes, gracias a la mirada amplia y flexible que permite esta metodología ante el fenómeno de estudio.

Para explorar la orquesta en los términos que delimitamos, se requiere de un marco metodológico que permita reconocer a la orquesta como un entorno dinámico y vivo, habitado por sus integrantes e impactado por el desarrollo de sus características. Esto implica comprender la orquesta más allá de la dimensión técnico-musical hasta un horizonte donde la misma se configura como un fenómeno socio-cultural que se configura a través de sus prácticas musicales. Tal como propone López Cano y San Martín, el método cualitativo resulta idóneo para entender los significados, experiencias cualitativas y los mundos de sentido subjetivo e intersubjetivo de nuestro objeto de estudio (2014, p. 84)

Esta investigación se enmarca en una relación de diálogo con su objeto de estudio, y el método cualitativo nos permite entenderlo cabalmente otorgando profundidad a los datos junto con la necesaria contextualización, flexibilidad y riqueza interpretativa de una investigación centrada en y desde las personas (Sampieri, 2003). Por otra parte, el enfoque utilizado en la investigación es desde las artes, ya que los sujetos, el contenido de la investigación y los factores constituyentes con los que se investigó provienen de estas. A su vez, hay una clara complementariedad con elementos de otras disciplinas de las ciencias sociales, que permiten el abordaje del enfoque de derechos humanos en niñeces y adolescencias que busca este estudio.

Finalmente, es importante subrayar que este modelo de investigación no busca la generalización de sus resultados, sino más bien la observación y comprensión particular del objeto de estudio. Posteriormente, y desde lo singular, se busca relevar información que permita el análisis crítico del fenómeno investigado.

Marco metodológico

Enfoque de investigación	Cualitativo desde las artes
Tipo de estudio	Descriptivo y analítico
Universo	Orquestas formativas de la Fundación Musical Lagar
Unidad de muestra	Comunidades orquestales Pertencientes a la Orquesta de Bajos de Mena, Orquesta Panal de Quilpué y Orquesta Municipal de Doñihue
Unidad de análisis	Desarrollo relacional y pedagógico Mecanismos relacionales y formativos en las orquestas formativas de la FML como modelo de reconocimiento de NAYJ como sujetos de derecho
Técnica de recolección	Grupos de discusión, entrevistas semi estructurada, cuestionarios anónimos, documentos y observación participante Técnicas diferenciadas para cada estamento de las comunidades orquestales
Técnica de análisis	Análisis integrativo de la información e interaccionismo simbólico

4.2. Fuentes de datos

En este estudio se utilizaron diversas fuentes de datos, tanto documentales como sujetos intervinientes de las comunidades orquestales:

- Fuentes documentales: se utilizaron las bitácoras de cada proyecto orquestal, además de documentos oficiales de la FML como memorias, balances, página web y portafolio
- Sujetos intervinientes: niñas, niños, jóvenes y adultos integrantes e intervinientes de las orquestas formativas de la FML
- Sujetos externos: se contrastó la experiencia previa en orquestas infantojuveniles de dos sujetos que hoy mantienen contacto con la FML, de modo de tener un marco referencial entre sus experiencias y la propuesta de las orquestas formativas de la FML. Se trata de una docente de la Orquesta Municipal de Doñihue y un músico de la Orquesta Ciudadana de Santiago, ambos con vasta trayectoria musical y orquestal.

4.3. Muestra

Una descripción de la muestra más detallada nos remite a quienes habitan las orquestas a investigar, es decir las comunidades orquestales⁸⁸ integradas por sus distintos estamentos: niñas, niños, adolescentes y jóvenes músicos integrantes y protagonistas de las orquestas formativas, sus familias y los equipos de profesores. De esta manera, la unidad de muestra consistió en las comunidades orquestales que dan vida a la Orquesta de Bajos de Mena, la Orquesta del Colegio Panal de Quilpué y la Orquesta Municipal de Doñihue.

Ilustración 4: Perfil resumido de las orquestas de la muestra (elaboración propia)

Orquestas Formativas Fundación Musical Lagar

Perfil orquestal	Orquesta de Bajos de Mena	Orquesta Panal	Orquesta Municipal de Doñihue
Músicos integrantes	17	15	30
Profesores	4	4	6
Familias activas	8	12	20
Total comunidad orquestal aprox.	30	30	60
Año de creación	2015	2018	2022
Institución sostenedora	Escuela Albert Schweitzer, por medio de Fundación Bildung	Colegio Panal	I. Municipalidad de Doñihue

⁸⁸ Tal como propone el modelo de gestión de orquestas de la FML, basado en el desarrollo de comunidades orquestales que están orientadas hacia el bienestar y el desarrollo de las niñas y adolescentes que integran las orquestas.

Ilustración 5: Caracterización de la muestra (elaboración propia)

Caracterización de la muestra

Muestra		Orquestas formativas FML		
		Orquesta de Bajos de Mena	Orquesta Panal	Orquesta Municipal de Doñihue
Integrantes	Número	17	15	30
	Edades	8 a 21	10 a 17	8 a 17
	Composición sexogenérica	16 mujeres y 1 hombre	7 mujeres y 7 hombres	16 mujeres y 13 hombres
Orgánico instrumental		17 cuerdas (9 vln., 4 vla. y 4 vc.)	14 cuerdas (7 vln., 3 vla. y 4 vc.)	30 cuerdas (14 vln., 7 vla., 6 vc. y 3 cb)
Institución sostenedora		Escuela Albert Schweitzer	Colegio Panal	I. Municipalidad de Doñihue
Ubicación		Bajos de Mena, Puente Alto	Quilpué	Doñihue
Región		Metropolitana	Valparaíso	O'Higgins
Antigüedad		6 años (3 a cargo de FML)	6 años	2 años
Docentes	Número	4	4	6
	Composición sexogenérica	2 mujeres y 2 hombres	3 mujeres y 1 hombre	4 mujeres y 1 hombre
Características		Orquesta abierta a ex integrantes que se cambiaron de colegio o egresaron de enseñanza media	Orquesta abierta a ex integrantes que se cambiaron de colegio	Orquesta reúne a NyA de toda la comuna, de 8 establecimientos educacionales tanto municipales como particulares
Sujetos de submuestra		Docentes, estudiantes y familias		

La aplicación de los instrumentos de recolección de datos se realizó durante los meses de mayo y junio de 2023. Se indagó sobre las prácticas, los vínculos y las consideraciones que se desarrollan dentro de las comunidades orquestales antes señaladas, evaluando el impacto y pertinencia del modelo de desarrollo propuesto por la FML con un enfoque de derechos humanos y de reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho protagonistas del proceso artístico y social de las orquestas en cuestión. El estudio de estos mecanismos de desarrollo colectivo y artístico-formativo conformó la unidad de análisis.

Para la investigación, se rescató el concepto desarrollado por Wolf sobre el interaccionismo simbólico como el carácter distintivo de la interacción entre los individuos y de cómo éstos interpretan el contexto que contiene su acción creativa. Se habilita así el protagonismo de la acción social donde los elementos estructurales y sistémicos del contexto social, si bien establecen condiciones y supuestos, no determinan las acciones de los sujetos sociales (2000, p. 82). Esta propuesta junto a la consideración de la diversidad de personas que componen la muestra hizo pertinente la recomendación de Rubén López-Cano y Úrsula San Cristobal de

buscar la mayor simetría al momento de la recolección de la información de la muestra cuando implica interacciones, de modo que estas no sean perturbadas, en este caso, por jerarquías propias de la orquesta formativa entre los diversos estamentos que la componen: músicos/NAyJ, familias/adultos y profesores/coordinación/adultos (2014, p. 120). Así mismo se prefirieron técnicas de recolección capaces de resguardar el aspecto colectivo de las comunidades orquestales, rescatando el diálogo y la retroalimentación entre grupos de pares estamentales.

Para ello se diferenciaron técnicas de recolección para cada estamento. Con músicos integrantes de las orquestas formativas se utilizaron grupos de discusión que relevaron no solo sus experiencias personales y compartidas dentro de la dinámica relacional de las comunidades, sino que lograron profundizar en sus sensibilidades y consideraciones como protagonistas y corazón de las mismas comunidades. Por otra parte, se utilizaron encuestas anónimas para restacar la información de la experiencia de las familias y docentes presentes en el desarrollo del proyecto/orquesta y la construcción del espacio/orquesta.

Siendo el investigador participante activo de las comunidades en su rol de director orquestal se utilizó la observación participante como otra técnica de recolección de información, especialmente como participante observador según el concepto que definen los autores antes mencionados dentro del contexto de la investigación de la música. Este planteamiento reconoce al investigador como sujeto que participaba activamente en la práctica a investigar desde antes del inicio de la investigación (López-Cano y San Cristóbal, 2014, p. 112).

Adicionalmente, se utilizaron registros documentales de la propia FML como bitácoras de las orquestas, memorias e informes. La información recoletada por medio de las distintas técnicas fue relacionada entre sí como parte de la reconstitución y entendimiento de un corpus que reúne la experiencia de la comunidad orquestal y que permite verificar la hipótesis propuesta en la investigación.

Ilustración 6: Caracterización de la submuestra y diseño de estamentos (elaboración propia)

Caracterización de la submuestra y diseño de estamentos

Muestra	Submuestra		Instrumento	Comentario
	Estamento	Detalle		
Orquesta de Bajos de Mena	Docentes	Equipo completo	Cuestionario anónimo	Algunos profesores se desempeñan también en otras orquestas
	Estudiantes	Grupo completo	Grupo discusión	Se utilizó plataforma Mentimeter para la recolección de votaciones en línea
		Caso: Daniela	Entrevista	Estudiante de educación superior, participa en todas las orquestas de perfeccionamiento de FML y ha sido beneficiaria de todas las acciones FML.
	Familias	Grupo completo	Cuestionario anónimo	Participación online voluntaria
Orquesta Panal	Docentes	Equipo completo	Cuestionario anónimo	Algunos profesores se desempeñan también en otras orquestas
	Estudiantes	Grupo completo	Grupo discusión	Se utilizó plataforma Mentimeter para la recolección de votaciones en línea
		Caso: Sayen	Entrevista	Ex participante de banda instrumental externa a FML, ha sido parte de otras orquestas y acciones FML
	Familias	Grupo completo	Cuestionario anónimo	Participación online voluntaria
Orquesta Municipal de Doñihue	Docentes	Equipo completo	Cuestionario anónimo	Algunos profesores se desempeñan también en otras orquestas
	Estudiantes	Grupo completo	Grupo discusión	Se utilizó plataforma Mentimeter para la recolección de votaciones en línea
		Caso: Vicente y Belén	Entrevista a estudiantes y a sus padres	Hermanos pertenecientes a la primera orquesta FML, además participan de la OSJR de O'Higgins de FOJI y han sido parte de otras orquestas y acciones FML. Se entrevistará a estudiantes y su entorno familiar.
	Familias	Grupo completo	Cuestionario anónimo	Participación online voluntaria
Sujetos externos	Danitza		Entrevista	Violinista profesional (Orquesta Sinfónica Nacional), ex becaria FOJI en OSEM y OSNJ, profesora con más de 10 años de experiencia, investigadora y magíster en gestión cultural
	Sebastián		Entrevista	Ingeniero, ex estudiante de interpretación musical, ex becario FOJI en OSEM y OSNJ. Actualmente participa en la Orquesta Ciudadana de Santiago de la FML

4.4. Construcción de categorías de investigación

Como guía para la investigación se desarrollaron diez categorías de investigación, elaboradas a partir de la sistematización de categorías apriorísticas que propone Cisterna (2005). Estas categorías se utilizaron para la elaboración de preguntas y la preparación de la triangulación de los datos recolectados.

Ilustración 7: Construcción de ejes y categorías apriorísticas (confección propia)

Construcción de ejes y categorías apriorísticas

Ámbito de investigación	Problema de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Eje	Categorías apriorísticas
Modelo de desarrollo de orquestas formativas infantojuveniles	Las orquestas formativas integradas por NAYJ difieren en su naturaleza y desarrollo respecto a las orquestas tradicionales o profesionales. La aplicación del modelo tradicional supone un riesgo en sus prácticas históricamente coloniales que no cuentan con un modelo basado en una mirada de equidad, enfoque de derechos y de participación protagónica de sus integrantes y comunidades	¿Cómo la propuesta de desarrollo de las orquestas formativas de la Fundación Musical Lagar responde a un modelo decolonial basado en una mirada de equidad, enfoque de derechos y participación protagónica de sus integrantes y sus comunidades?	Determinar de qué manera la propuesta de desarrollo de las orquestas formativas de la FML responde a un modelo decolonial basado en una mirada de equidad, enfoque de derechos y participación protagónica de sus integrantes	Analizar y caracterizar el modelo decolonial de las orquestas formativas de la FML y su interacción con el ecosistema de la institución	Modelo decolonial	<ul style="list-style-type: none"> • Eurocentrismo • Adultocentrismo • Autoridad pedagógica y musical • Participación • Intergeneracionalidad • Repertorio
				Analizar la propuesta musical y sus alcances en las orquestas formativas de la FML	Propuesta musical	<ul style="list-style-type: none"> • Participación • Repertorio
				Determinar el impacto a nivel personal y comunitario de la propuesta de las orquestas formativas de la FML	Desarrollo personal de músicos	<ul style="list-style-type: none"> • Vínculo y espacio seguro • Desarrollo personal
					Impacto comunitario	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto familiar • Impacto social y comunitario

4.5. Análisis de los resultados

Después de recolectar la información mediante las técnicas antes mencionadas, se procedió al análisis de la misma aplicando la triangulación para inferir conclusiones y resultados pertinentes. Para ello, junto con el análisis personal, se utilizó el software Atlas.ti⁸⁹ que permite la gestión y codificación deductiva de datos de investigación cualitativa a partir de las transcripciones y el material documentado utilizado.

5. RESULTADOS

Como introducción a este capítulo, es relevante mencionar que esta investigación fue presentada a las comunidades orquestales durante 2022 por el investigador, quien es parte activa de las mismas. Desde el inicio, la recepción por parte de las comunidades fue excepcional y se recibió un valioso apoyo en términos de la disponibilidad de los sujetos para participar en la investigación, de esta manera todo el proceso fue percibido como una actividad integrada en la cotidianidad de las orquestas formativas. Esto resultó en un importante compromiso y participación de estudiantes, familias, profesores e instituciones sostenedoras, lo cual fue fundamental para el éxito y la retroalimentación constante de la investigación.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de las categorías mencionadas en el capítulo anterior, abordando tanto los riesgos asociados a la práctica orquestal como las estrategias para enfrentarlos. Estos resultados se basan en la información recopilada de los diversos estamentos involucrados en las entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión realizados.

Considerando que la investigación busca relevar y analizar la experiencia de las partes intervinientes de las orquestas formativas, se compartirán extractos de las transcripciones de la información recolectada señalando nombre, edad, estamento, tipo de instrumento utilizado para la recolección y fecha de la misma; con el fin de compartir la voz de las y los protagonistas de las orquestas y de esta investigación.

⁸⁹ <https://atlasti.com>

5.1. Resultados según categorías

5.1.1. Eurocentrismo

Efectivamente, se pudo identificar que la principal premisa y preocupación de esta investigación radica en la práctica de la orquesta formativa infantojuvenil y su fuerte vínculo con la tradición europea, que se reconoce como algo *natural*. Sin embargo, la problematización de esta relación varía según el estamento consultado. En los sujetos externos a las comunidades se observa una visión muy crítica del carácter europeo de la orquesta y sus prácticas:

“Todo apunta a una excelencia que viene desde otro lado, de Europa. Ese es el sistema que se ocupa, pero no hay un acomodo a la realidad sudamericana, chilena. En cuanto a repertorio, y en cuanto a todo. En cuanto a cómo se gestiona la orquesta, cómo se gestiona el proceso de tocar, de ensayar. Todo se copia según lo que viene desde allá porque supuestamente es lo mejor y el problema es que no están los recursos, ni sociales, ni psicológicos para poder hacerlo”. (Sebastián, 31 años, sujeto externo, entrevista, 13 de mayo de 2023)

“Todo viene de allá po', las bases de la orquesta y todo viene de allá, entonces todo se tiene que hacer así”. (Danitza, 30 años, sujeto externo, entrevista, 14 de mayo de 2023)

En el caso de la información recabada desde el estamento estudiantil, el mayor vínculo con la tradición europea se reconoce en el repertorio, siendo valorado a la vez que se demanda la necesidad de incluir diversidad en el repertorio que abarque música latinoamericana y de origen popular, como música de videojuegos, series, animé o películas, que les generan una sensación de cercanía y pertenencia:

“Hay que tener variedad de todo, un poco de esto, un poco de esto otro y tocar de todo”. (Magdalena, 9 años, violinista OMD, grupo de discusión, 12 de mayo de 2023)

“Yo creo que es muy importante la diversidad a nivel musical, de estilos y en general. La orquesta debe ser diversa, a nivel musical, de partituras, de todo”. (Alejandro, 17 años, contrabajista OMD, grupo de discusión, 12 de mayo de 2023)

Resulta relevante notar que para el estamento estudiantil, más allá del repertorio, no parece existir una mayor problematización respecto a la tradición europea respecto a malas prácticas o la perspectiva estética centralizada en la superioridad de lo europeo, como sí aparece en el relato de los sujetos externos. Esto se puede explicar a que justamente, dentro de las orquestas formativas de la FML existe un esfuerzo activo de diversidad en el repertorio y de transformar la orquesta en una actividad con identidad propia de quienes las integran y del territorio donde

se realizan. En este sentido, recae en los artistas educadores la responsabilidad de aplicar una mirada crítica que permita una práctica orquestal acorde a las realidades locales y sensibilizar a niñeces, adolescencias y juventudes sobre los alcances de las mismas.

5.1.2. Adultocentrismo

La experiencia cotidiana del adultocentrismo en la vida de las niñeces y adolescencias participantes del estudio es uno de los hallazgos más relevantes, existe una saturación significativa de información y relatos sobre este fenómeno y cómo este afecta cotidianamente el desarrollo y vínculo de niñeces y adolescencias en los ámbitos familiares y escolares. Si bien los integrantes no identifican prácticas adultocéntricas en sus orquestas formativas, reconocen que sufren a diario de las mismas, y de las violencias adultistas que se desprenden de ellas. Al respecto se les invitó a reflexionar sobre las instancias donde comparten o cohabitan espacios con adultos, manifestándose una contrastante diferencia entre las orquestas formativas y sus otras experiencias:

“Yo encuentro que en otros espacios es como más autoritario. Como que los adultos siempre van a mandar y todo el rollo”. (Vicente, 15 años, violista OMD, entrevista, 19 de mayo de 2023)

“Me pasó con un profesor, que no voy a decir nombre porque después me funan, que teníamos clase, y el profe decía ‘no, las opiniones las doy yo y yo tengo toda la razón y ustedes no’, y nosotros como ‘Ah bueno’, si no el profe la agarraba conmigo en ciertos temas donde dice ‘no es que tú erís menor de edad, erís niña y no sabís lo qué está pasando acá’. Y yo sí sé lo que está pasando, pero el profe por yo ser menor de edad, él no me toma en cuenta cuando yo doy mi opinión. Aunque él pregunte”. (Sayen, 17 años, violista OPAN, grupo de discusión, 15 de mayo de 2023)

Lamentablemente, la experiencia de las niñas, niños y jóvenes da cuenta de una preocupante presencia de violencia cotidiana tanto a nivel familiar como escolar, donde se refieren distintas agresiones del tipo verbal, simbólica e incluso física. En este contexto, resulta decidor uno de los relatos donde si bien se identifica el adultocentrismo, este es normalizado en la cotidianidad. A partir de este caso se originó un intenso debate entre estudiantes, en el que la mayoría de estudiantes denotan cambios culturales marcados por una mirada crítica sobre el adultocentrismo:

“Mi hermano me lo ha hecho, mi papá me lo ha hecho, mi mamá, mis profesores. Estoy acostumbrado y no siento que sea malo.” (David, 13 años, violinista OPAN, grupo de discusión, 15 de mayo de 2023)

“Con lo que decía él, de que igual aquí en la vida no importa la edad que tengas, o la mentalidad que uno tiene, ninguna opinión va a ser buena o mala, partiendo por ahí. La opinión de cada uno es importante, ya que puede tener el mismo valor, pueden tener el mismo ideal con la persona, pueden tener una idea diferente, por eso hay algo que se llama respeto por la opinión, de que independiente de la persona que seas, tengas 4, tengas 5, tengas la edad que sea, la opinión es importante y se debe respetar.” (Baltasar, 17 años, chelista OPAN, grupo de discusión, 15 de mayo de 2023)

Por otra parte, las características territoriales de las orquestas juegan un papel importante en las experiencias de violencias como la adultista sobre niñeces y adolescencias. En el caso del grupo de discusión realizado en Bajos de Mena, se expresó una experiencia compartida como testigos o víctimas de violencia cotidianamente, y a su vez se identificó a la orquesta como un espacio seguro frente al adultocentrismo y otras violencias:

“Como que muchos adultos dicen que ‘Ay, no te metas, tú no te debes meter en eso’, o como que ‘Tú no debes saber esto por tal y tal motivo’.” (Isidora, 13 años, violinista OBAM, grupo de discusión, 18 de mayo de 2023)

“No les importa lo que piensen los demás, solamente los adultos como que tienen la razón. No me gusta, molesta.” (Ruby, 12 años, chelista OBAM, grupo de discusión, 18 de mayo de 2023)

Sobre otros tipos de violencias, la experiencia de otra estudiante adquiere especial consideración ya que en la Orquesta de Bajos de Mena el 95% son niñas o jóvenes:

“Es que entra mucho en el tema de la variedad de opiniones como contrarias con la gente como más mayor, por ejemplo como la homosexualidad. También muchas ideas que entran ya como mucho en el machismo, misoginia y todos esos temas, pasa demasiado con los temas machistas en la familia, por ejemplo, como la mujer tiene que estar en la cocina, o el hombre tiene que trabajar, y eso como que choca mucho a la gente que es como más de mi generación” (Maite, 16 años, violista OBAM, grupo de discusión, 18 de mayo de 2023)

Por otra parte, los sujetos adultos externos a las orquestas formativas, en su propio relato personal logran vincular el adultocentrismo vivido como integrantes/niños de orquestas infantojuveniles con elementos claves como la jerarquía y el autoritarismo en el despliegue adultista en las orquestas:

“Era algo súper jerárquico, así autoritario. De que el director o el instructor era como el maestro y la figura de poder máxima, y de ahí veníamos todos los demás. Entonces, básicamente era como que nosotros teníamos que hacerles caso al cien por ciento, en lo que ellos decían. En los parciales, obviamente, ahí el instructor era el que mandaba. Y en los ensayos era el director. Y ya entre ellos mismos, obviamente, el director era el que tenía más poder.” (Sebastián, 31 años, sujeto externo, entrevista, 14 de mayo de 2023)

5.1.3. Autoridad pedagógica/musical

El desarrollo de la autoridad pedagógica y musical dentro de la orquesta es uno de los principales dispositivos de despliegue del adultocentrismo y de la violencia adultista, y se reconoce principalmente en las figuras de poder dentro de la orquesta. Los sujetos externos, a partir de sus propias experiencias en orquestas FOJI identifican que:

“[La autoridad] no era justa. En ningún momento los profesores o directores nos pedían opiniones, o nos hacían participar de una manera lúdica. Netamente se plantaban en el podio a dirigir, a corregir, y a retornos si algo salía mal.” (Danitza, 30 años, sujeto externo, entrevista, 14 de mayo de 2023)

“Los directores y los profes son los que representan esa autoridad más que nadie porque su palabra es ley al final, no es cuestionable. Y volvemos a lo mismo, de que no hay instancias para cuestionar, de decir ‘oye, sabes yo pienso que esto debería ser así’. Aunque [los profesores] no son parte de los equipos directivos se supone, son los que toman las decisiones en el in situ. Cuando tú estás en tu clase, la palabra de tu profe es ley, porque es tu maestro ¿cachai?. No les puedes cuestionar nada, porque él es quién te está pasando como sabiduría musical y técnica. Y por algo lo elegiste a él, para darle el amén en todo. Cuando estás en una orquesta, a lo mejor tú no eliges el director, pero sabes que hay una jerarquía súper marcada que no se puede pasar a llevar.” (Sebastián, 31 años, sujeto externo, entrevista, 13 de mayo de 2023)

Por otra parte, fue posible identificar una relación dialéctica entre el adultocentrismo/autoritarismo y la falta de participación/reconocimiento emancipatorio de las niñeces y adolescencias:

“Al fin y al cabo, muchas veces los proyectos son de los adultos. Los adultos deciden todo lo que creen que los niños necesitan. Entonces, claro, no hay como una participación de los niños en donde los adultos busquen respuestas de parte de los niños de qué es lo que se necesita. Ahora, claramente los adultos responsables tienen que hacer el proyecto, obviamente. Pero también creo que los adultos muchas veces, y voy a decir una palabra muy coloquial, no se bajan del ‘pony’ [sic], por decirlo así y dejan de pensar en bueno, quizás lo que yo necesito en este momento es buscar las respuestas en los mismos niños, ¿por qué no confiamos en los niños? Porque según nosotros, según los adultos, los niños saben menos, nosotros venimos a enseñarles, ellos no saben nada porque son la esponjita que viene a absorber todo mi conocimiento que yo le vengo a entregar. Y muchas veces no es así, o yo creo que no es así, yo creo que muchas respuestas las tenemos que buscar desde los niños.

Como te decía, bajarme del ‘pony’ [sic], y decir en verdad la respuesta que yo quiero encontrar aquí la puedo encontrar perfectamente en un niño si voy y le pregunto, qué necesidades tienen. Y ahí quizás voy a encontrar incluso cosas que estaba buscando, así

como 'en verdad esto que dijo este cabro chico tiene razón, y lo vamos a hacer y va a resultar'. Entonces creo que los proyectos en general no están pensados por y para los niños, sino que están pensados en que el adulto dice qué es lo que el niño tiene que hacer y cómo lo tiene que hacer y qué es lo mejor para el niño, siendo que los niños son capaces de decir qué es lo mejor para ellos mismos." (Danitza, 30 años, sujeto externo, entrevista, 14 de mayo de 2023)

"Funciona todo desde el adulto hacia abajo, no pensando en el bien del niño o del adolescente. Al final, el bien mayor es lo que tú quieres hacer con ellos, no lo que ellos quieren hacer junto a ti. No es un trabajo colectivo. Es un trabajo que el adulto delimita, el adulto dice qué se hace, qué no se hace, cuándo se hace, cómo se hace. Todo pasa desde ellos, no hay toma de decisiones conjuntas porque, por lo mismo, porque dicen 'son cabros chicos, no tienen por qué tomar decisiones'." (Sebastián, 31 años, sujeto externo, entrevista, 13 de mayo de 2023)

Lo anterior nos invita a interpelar la figura de la autoridad desde el valor de la justicia, el respeto y la dignidad sobre quienes se ejerce. Resultan contrastantes las experiencias de los sujetos adultos con las de estudiantes de las orquestas formativas de la FML:

"Creo que es una relación cercana, en donde el respeto es mutuo y por tanto la figura de autoridad es respetada y escuchada." (Encuesta anónima de apoderados, OPAN, junio de 2023)

"La autoridad que ellos ejercen según mi percepción es a través del cariño y la toma de decisiones en conjunto con los alumnos." (Encuesta anónima de apoderados, OMD, junio de 2023)

"Hay un liderazgo de parte de los adultos, manteniendo el orden y también formando de la manera más consciente, sin pasar a llevar sus maneras de ver la vida y la música. Y el liderazgo del director es muy importante ya que en él reside mucha responsabilidad, pero tal como veo el trato de los niños hacia él se ve que el trabajo que está haciendo es bueno y con respeto mutuo." (Encuesta anónima de profesores FML, junio de 2023)

"[La figura de autoridad] la percibo como figura de autoridad positiva donde el afecto, empatía, refuerzo positivo y respeto son clave para la realización de las clases y el trabajo en conjunto." (Encuesta anónima de profesores FML, junio de 2023)

5.1.4. Participación

Otro de los hallazgos relevantes de la investigación es la importancia de la participación y las distintas posibilidades ofrecidas dentro de las orquestas. Dentro de los sujetos participantes existe una alta valoración por la propuesta de participación activa y coprotagonica de las orquestas formativas de la FML, en las que son claves la consideración, el trato digno, la consulta frecuente y la adopción de acuerdos:

“Por ejemplo cuando hacen algo ustedes nos dicen a nosotras, nos preguntan si queremos o no queremos” (Natalia, 12 años, violinista OBAM, grupo de discusión, 18 de mayo de 2023)

“Toman mucho en cuenta la opinión de los demás, sobre todo cuando piden el consentimiento para ciertas cosas. Siento que en ningún momento usted nos han pasado a llevar” (Maite, 16 años, violista OBAM, grupo de discusión, 18 de mayo de 2023)

“Yo creo que la participación de uno es bastante activa, porque a todos se nos toma en cuenta a la hora de la toma de decisiones” (Belén, 12 años, violinista OMD, entrevista, 19 de mayo de 2023)

“[La participación debe ser] activa porque si por ejemplo fuera así como pasiva ‘ya toquen esto’, sería como más robot. Tiene que ser algo más activo, que te guste y todo, porque así va a haber más participación y motivación.” (Antonia, 16 años, chelista OPAN, grupo de discusión, 15 de mayo de 2023)

“Cuando se toman decisiones me preguntan mi opinión, siento bien valorado eso. Siempre se nos pregunta, el lugar donde vamos a tocar, la ropa que queremos usar, el repertorio también, nos preguntan mucho por el repertorio, así que ahí está bien variado” (Daniela, 21 años, violinista OBAM, entrevista, 20 de mayo de 2023)

“Somos protagonistas” (Javiera, 15 años, chelista OMD, grupo de discusión, 12 de mayo de 2023)

La apreciación de una pareja de madre y padre reafirma la percepción de las y los músicos:

“Cristián: ‘En el caso particular nuestro, con lo que pasa con Vicente y Belén, sentimos como que se les da a demostrar que ellos son los protagonistas. Y también bueno, obviamente con los demás niños, como que ellos son los protagonistas del ‘show’, digámoslo de cierta forma. Se les da la importancia, para que ellos demuestren lo que han aprendido”

Susana: ‘Es un tema en conjunto, yo creo que en el tema de la toma de decisiones los niños tienen la capacidad en esta orquesta de demostrar lo que quieren, o sea, no es que ustedes les impongan, que la orquesta les imponga algo y tengan que seguirlo de esa forma, no, no, los niños también como que tienen derecho, en cuanto a la participación de toma de”

decisiones en la orquesta, eso es súper importante.” (Susana, 38 años; Cristián, 48 años, apoderados OMD, entrevista, 19 de mayo de 2023)

Sobre la participación, y a modo de contraste, el relato de uno de los sujetos externos resulta relevante al comparar su experiencia previa como niño integrante de orquesta infantojuvenil con su actual experiencia en la Orquesta Ciudadana de Santiago, conjunto que si bien no es formativo mantiene la propuesta de la FML respecto a la autoridad y la participación:

“Llegué a un lugar totalmente distinto a lo que yo conocía como orquesta. [Acá] era todo mucho más horizontal. No estaba esa jerarquía marcada, o sea, claramente hay gente que lleva a cabo este proyecto, porque no nace de la nada esto. Hay gente que tiene que tener roles como de gestión, pero el rol de gestión pasa por todo lo que va más allá, como orquesta es mucho más horizontal, y el trato que hay con los músicos es muy distinto al que yo viví en todas las orquestas por las que he pasado.” (Sebastián, 31 años, sujeto externo, entrevista, 14 de mayo de 2023)

Sobre las diferencias entre la experiencia previa y actual en la orquesta continúa:

“El trato de horizontalidad y no de jerarquía que hay, de que todos somos parte de un proceso colectivo y que eso hasta cierto punto te hace más responsable y te hace ser más responsable del resultado colectivo, porque es un resultado colectivo al final. Como que no es que yo toque bien para que suene bien, es como que todos hagamos el mejor intento para que suene lo mejor posible. Y está como el apañe brígido de todo el grupo. Es muy distinto. Como que no está la obligación porque sí, está la obligación porque queremos que sea bueno. Y además que el ambiente es mucho más cuidado al que yo viví hace 10, 15 años atrás. (...) Es como otro paradigma de orquesta/comunidad, porque yo creo que se va más allá de ser una orquesta, a ser comunidad y el saber que nos tenemos que respetar unos con otros. (...) En la toma de decisiones igual se basan en la orquesta, o en el cómo se tomaron las decisiones que ya están tomadas, ¿cachai? Se informa, no es que sea porque sí, hay una explicación de todo y está es la oportunidad de cuestionar el por qué se hizo de una forma, de ofrecer hacerlo de otra forma, el de escuchar ideas. Ninguna idea es menospreciada” (Sebastián, 31 años, sujeto externo, entrevista, 14 de mayo de 2023)

También se develan los beneficios de la práctica de esta propuesta en comparación con la experiencia propia del sujeto como niño en otras orquestas, respondiendo a la pertinencia con niñeces y adolescencias:

“Sí, porque los hace parte de una comunidad y los hace sentir que su voz tiene valor, los hace ser personas. Parte de un grupo social, los hace ser más críticos, más responsables también. Y es necesario porque no eres una estatua, o un robot al que le ponen play [sic] y tienes que hacer lo que te digan”. (Sebastián, 31 años, sujeto externo, entrevista, 14 de mayo de 2023)

En la misma orientación, el otro sujeto externo comparte su experiencia de participación de la siguiente manera:

“No me acuerdo que nos hayan preguntado directamente, qué queríamos tocar o qué queríamos hacer o cómo queríamos participar de la orquesta. No lo recuerdo. De hecho, me acuerdo que en mi colegio también de repente nos ponían repertorio que nosotros no queríamos tocar, y no recuerdo nunca que nos hayan hecho caso. Por ejemplo, yo me acuerdo mucho que el director una vez dijo ya vamos a tocar el ‘Malambo’⁹⁰, que es una cuestión súper difícil, y nosotros le decíamos, yo le decía, por qué vamos a tocar esta cuestión, si es terrible difícil, no me sale y faltaban muchos instrumentos importantes que no estaban, que los doblaban con pianos que hacían sonidos que se parecían y yo encontraba que salía horrible. Entonces yo decía por qué vamos a tocar esto si no lo podemos tocar, y no me gustaba tocarlo. Y me acuerdo que nunca me pusieron atención, y no era yo nomás la que opinaba eso, eran muchos compañeros. Ya, eso por una parte.

Ahora, las orquestas en que sí tengo más recuerdos porque son más recientes, como la OSEM y la Juvenil [OSNJ], no para nada. O sea, yo creo que las cosas en que participábamos o que se nos pregunta más cosas eran como en las escasas actividades psicosociales en donde tenías como que ir y te llevaban como un lugar y te hacían actividades, e interactuar con tus compañeros y hacer juegos y cosas así. Es la vez que quizás te preguntaban ‘¿oye, cómo te sientes?’. Pero el resto de cosas no, era como muy ‘Ya, este es el repertorio que vamos a tocar y te lo tenís que estudiar y después tocar’. Ahora sí me acuerdo, sí me acuerdo que una vez nos hicieron una encuesta en la Juvenil, a fin de año, preguntándonos cómo evaluamos a los directores, así con nota y todo, y también qué repertorio nos gustaría tocar. También me acuerdo alguna vez que nos preguntaron para escoger entre 2 sinfonías de Brahms, también nos preguntaron y escogimos. Pero fueron muy pocas veces, de hecho, me acuerdo que alguna vez se hizo un concurso de director asistente y se nos preguntó la evaluación a nosotros porque nos presentaron a los directores, y muchos estuvimos muy de acuerdo que se quedara un director, pero al final quedó otro, y fue como ‘Chucha, entonces en verdad no tomaron en cuenta lo que dijimos y dejaron una cuestión por pituto’ [sic].” (Danitza, 30 años, sujeto externo, entrevista, 14 de mayo de 2023)

5.1.5. Intergeneracionalidad

Una de las categorías que se intersecta con la participación es la intergeneracionalidad como característica de las orquestas formativas de la FML. La valoración de compartir el espacio

⁹⁰ Composición de Alberto Ginastera. Corresponde al tercer y último movimiento de la Suite *Estancia*, Op. 8a. Para mayor información ver <https://es.laphil.com/musicdb/pieces/3812/suite-from-estancia>

con pares/colegas de distintas edades es ampliamente valorada y permite un espacio para el ejercicio del liderazgo que resulta provechoso para las y los estudiantes:

“[Es un aporte, a los chicos] *les sirve porque nosotros les vamos enseñando de todos los años que nosotros hemos estado antes, y nosotros les estamos dando como nuestro conocimiento y es como dejar un legado, porque ya nos estamos yendo algunos, otros en el próximo año, como que estamos dejando un legado a los ‘fetitos’ [sic], para que ellos sigan con la orquesta.*” (Sayen, 17 años, violista OPAN, entrevista, 29 de mayo de 2023)

Susana: “[Se puede sacar provecho] *porque comparten distintas experiencias. De repente, quizás el de 18 años lleva más tiempo tocando y puede de alguna forma apoyar al que es más chiquitito o que tiene un poquito menos de experiencia, yo creo que entre ellos van apoyándose.*”

Cristián: “*Y aprenden mutuamente uno del otro.*” (Susana, 38 años; Cristián, 48 años, apoderados OMD, entrevista, 19 de mayo de 2023)

“*Es un espacio totalmente seguro, donde no se les discrimina ni se les hace pasar vergüenza por estar aprendiendo. El vínculo que forman con sus compañeros de diferentes edades es importante para su desarrollo como músicos y principalmente como personas, ya que se van inculcando valores y dentro de ellos el más importante es el respeto al otro.*” (Cuestionario anónimo OPAN, junio 2023)

5.1.6. Repertorio

Por otra parte, el repertorio es visto por los músicos como uno de los espacios más participativos dentro de su experiencia orquestal. La pertinencia del repertorio a nivel técnico es apreciada como una muestra de respeto y trato equitativo para las y los integrantes de la orquesta, por lo que las adaptaciones de partes más sencillas resultan una estrategia de inclusión de los distintos niveles técnicomusicales:

“*En el repertorio se nos escucha, cuando pedimos algún repertorio, algún arreglo, no hay problema y lo hacen. (...) Una súper buena elección de repertorio es como súper surtido, como romanticismo, música chilena, música moderna y todo eso, aunque hace falta un poquito de barroco*” (Vicente, 15 años, violista OMD, entrevista, 19 de mayo de 2023)

Dentro del repertorio, la variedad y la identificación consiguen una alta valoración como estrategia para la participación co-protagónica:

“*Yo creo que también me gustaría que el repertorio fuera como de distintas culturas, cosas así y de distintos países, porque igual si uno se acostumbra a tocar lo mismo es como ya...*”

de nuevo a tocar lo mismo, del mismo lugar. Yo creo que porque, por ejemplo, en Europa, quizá sea la música distinta a otro lugar, entonces, como puedo probar cosas más distintas.” (Belén, 12 años, violinista OMD, entrevista, 19 de mayo de 2023)

“[El repertorio] es diverso y como que le llega a todas las edades.” (Sayen, 17 años, violista OPAN, entrevista, 29 de mayo de 2023)

“[El repertorio] sirve para conocer distintas cosas, por ejemplo, ahora estamos tocando el vals peruano, y eso nunca me hubiera imaginado que lo íbamos a tocar, entonces como que conocer otra cosa distinta a mí me gusta, por lo menos a mí me gusta aprender cosas nuevas.” (Daniela, 21 años, violinista OBAM, entrevista, 20 de mayo de 2023)

El vals peruano mencionado es “*Que nadie sepa mi sufrir*”⁹¹, canción de 1936 del argentino Ángel Cabral, elegida como parte del repertorio para fomentar la inclusión y diversidad cultural de OBAM tras la llegada desde Argentina de una compañera cellista de origen peruano. Se destaca la pertinencia de la selección de la canción por la mixtura de la obra que, junto con unir tradición y creación argentino-peruana, también se convirtió en un éxito mundial gracias a la versión francesa de Édith Piaf, conocida como “*La foule*”. Esta obra fue parte del repertorio seleccionado en conjunto con la orquesta para presentar en una gira realizada recientemente por Alemania, donde es conocida la versión de Piaf

“A mí me gustó mucho el vals peruano, ¡quiero puro tocarlo! [sic]” (Laura, 19 años, violista OBAM, grupo de discusión, 18 de mayo de 2023)

Por otra parte, el repertorio también es una manera de vincular a las familias al quehacer de la orquesta por medio de músicas conocidas tanto por adultos como por niñas y niños:

“Yo lo encuentro buenísimo porque de a poquito han ido como evolucionando, o cambiando el repertorio. Ayer mismo me di cuenta de una pieza musical que tocaron, (...) la escuché super bien y era preciosa, muy, muy linda.” (Susana, 38 años, apoderada OMD, entrevista, 26 de mayo de 2023)

Ante la pregunta de cómo sería un mal repertorio, algunas de las respuestas son:

“Yo pienso que un mal repertorio sería uno que no sea acorde al nivel de nosotros.” (Laura, 19 años, violista OBAM, grupo de discusión, 18 de mayo de 2023)

“Como que no piensen en la capacidad de los niños, traer algo más difícil o algo más fácil, eso también influye.” (Antonia, 16 años, chelista OPAN, grupo de discusión, 15 de mayo de 2023)

⁹¹ https://es.wikipedia.org/wiki/Que_nadie_sepa_mi_sufrir

5.1.7. Impacto familiar

El impacto del quehacer de las orquestas formativas en el ámbito familiar, junto con la valoración de este por parte de niñas y niños, es otro de los hallazgos relevantes de esta investigación. En la mayoría de los casos, se aprecia un cambio dentro del entorno familiar, dibujando un claro antes y después de la práctica orquestal, y el involucramiento de las familias.

A continuación se puede apreciar la mirada de un estudiante y su madre:

“Antes mis papás pensaban que yo iba andar por ahí, haciendo cualquier cuestión, y como que igual la música les dio otra perspectiva [de mí] y también del mundo de la música, porque ellos pensaban como todos los que piensan acá, que los músicos se mueren de hambre y andan tocando en el metro. Pero, al final nos dimos cuenta como familia que no es así.

Yo he tenido full apoyo de ellos. De hecho, mi mamá me quiere pagar mi carrera como músico. Igual siento que yo podría ser motivo de admiración [para mis padres], porque mi mamá siempre ha querido tocar chelo, y como que igual se ve reflejada en uno.” (Vicente, 15 años, violista OMD, entrevista, 19 de mayo de 2023)

“Nos sentimos como super orgullosos, yo como mamá uuuh, súper orgullosa, porque jamás pensé que mis hijos tenían un talento tan grande, sí. No me los imaginé, por ejemplo, en un lugar así grande tocando, no... no.

Si bien es como súper cansador, de repente, porque hay que levantarse un domingo muy temprano, o hay que ir a una cosa u otra, pero es totalmente satisfactorio. O sea, el hecho de ya escucharlos es satisfactorio. Y ha sido súper positivo que de repente nos ponemos a conversar, por lo menos a mí me han interiorizado hartito en el tema de la música y me conversan de Mozart, y Vicente me pronuncia de repente: Schubert o Paganini, yo no tenía idea quién era Niccolò Paganini, entonces Vicente me empezó a contar la historia de Niccolò Paganini, ¡Ay genial! Y ahí uno se va interiorizando en el tema de de la música, y ahí ya tenemos tema.” (Susana, 38 años, apoderada OMD, entrevista, 26 de mayo de 2023)

Otro de los relatos representativos habla de la profundización de vínculos afectivos a partir de la práctica musical, y también de las preocupaciones en torno a la opción de profesionalizar la práctica musical:

“Entonces igual me sirvió mucho para juntarme más con mi papá, porque igual sentía que había como un vacío en la relación, como que aunque viviéramos juntos no había como mucho para compartir. Entonces yo siento que sí, pero más que todo en torno a lo que es mi mamá, mi papá y mi hermano; porque bueno, mis dos hermanas mayores, con suerte una ha ido como a dos conciertos míos, y por lo menos ella sí se engancha con lo que yo hago, me

pregunta, pero la otra como que no, todavía como que lo esquivaba. Ahora que voy al viaje a Alemania está como que 'Ay, vas a ir a Alemania y toda la cosa' me dice 'Ay, algo como que te sirvió' y es como que igual a veces tira sus comentarios, pero yo no los peso no más porque es como su forma.

Lo que pasa es que mi papá siempre me ha dicho que yo decido todo porque al final es mi vida y él no tiene por qué decidir, si al final la que se va a dedicar a eso soy yo. Mi mamá, sí me ha apoyado pero siento que a veces no le gusta mucho, porque hace un tiempo hubo una especie de discusión y yo estuve 2 años estudiando composición musical. No sé cómo habría terminado esta discusión porque la paramos porque dijo que llevaba casi 3 años sin hacer nada, y como que se quedó callada. Entonces siento que sí le hace mucho a veces choque en lo que yo estoy metida y creo que es porque le da preocupación de que ella siempre quiere que nosotros tengamos un trabajo fijo, entonces eso es lo que le da como miedo.”
(Daniela, 22 años, violinista OBAM, entrevista, 20 de mayo de 2023)

Profundizando más sobre las dinámicas familiares y los cambios a partir de las orquestas formativas, rescatamos uno de los episodios de mayor entusiasmo y participación en el grupo de discusión realizado con OBAM. Al aplicar la dinámica de “Buena orquesta/Mala orquesta”, donde las niñas y niños discutieron sobre las características de cada una de ellas, se respondió de la siguiente manera a la pregunta *¿Cómo son las familias en una mala orquesta?:*

Nicolás: *“Que no te dejen entrar [a la orquesta] y no te apoyen en la orquesta”*

Maite: *“Que no te apoyen en el sentido del horario, o que se pongan a escuchar música fuerte mientras estás tocando, o que te estén molestando, diciendo como 'No, estás desafinada, no estás tocando bien'”*

Isidora: *“Como dar la idea de no sé, ir así súper emocionada, así '¡Quiero tocar violín!' y tus papás te digan 'No, porque así no ganas dinero, debes estudiar esto y esto otro'”*

Eimy: *“Como que por ejemplo, yo quiera tocar violín pero como que la familia diga 'No, porque es molesto', y aunque yo me vaya a otra parte que se escuche igual y como que vayan para decirte cosas 'Que no, como que no voy a llegar a ninguna parte en la vida con la música'”*

Laura: *“Que no se presenten a tus presentaciones y que se queden dormidos”*

Ante la gran saturación de respuestas, se consultó si estas situaciones les habían sucedido con sus familias, recibiendo una afirmación unánime de parte del grupo consultado. Sin embargo, lo realmente relevador sucedió al plantear la pregunta *¿Cómo son las familias en una buena orquesta?:*

Ruby: *“Que te apoyen”*

Eimy: *“Que vayan a tus presentaciones a la hora”*

Isidora: *“Que cuando estés estudiando te digan ‘¡Ay, te sale bacán!, tú puedes hacer esto’, y te den ideas”*

Maite: *“Que te den buenas palabras, que te digan ‘Estoy orgulloso de ti’”*

Nicolás: *“Todo lo contrario de lo que dijimos de las cosas malas”*

En este momento, y nuevamente ante la saturación de la información, se volvió a preguntar si estas cosas les habían sucedido también con sus familias, recibiendo nuevamente afirmación unánime. Finalmente, se profundizó preguntando por *¿Qué cambios se habían provocado en el ámbito familiar a partir de la orquesta?*, estas fueron las respuestas:

Isidora: *“Que nos comunicamos entre todos, con mi familia”*

Natalia: *“Que se emocionan cuando avisan que hay un concierto, que se emocionen”*

Isidora: *“Ah, sí pasa”* [La emoción de las familias por los conciertos]

Maite: *“Ahora como que ya me dan mi espacio. Por ejemplo, ya no ponen la música tan fuerte cuando estoy tocando. Como que ahora me están apoyando más en esto”*

Laura: *“Claro más que nada eso, que respeten tu tiempo de estudio”*

Este episodio resulta decidor sobre las implicancias del quehacer de las orquestas formativas dentro de la dinámica familiar, especialmente de la comunidad de Bajos de Mena donde antes también se describieron diversas situaciones vividas por las niñas y niños respecto al adultocentrismo. En ese sentido la información recogida a partir de docentes y otras familias participantes de la investigación resulta coherente con la experiencia de niñeces y adolescencias:

“Muchas veces los proyectos de este tipo movilizan a una familia completa lo cual trae repercusiones positivas tanto como para la relación misma intrafamiliar como para la participación cultural y la generación de nuevas audiencias.” (Cuestionario anónimo de profesores FML, junio de 2023)

“La participación de los padres en este proceso es importante y después de la presentación en Santiago ví más presencia de los padres, y eso lo ven los niños y así se motiva más.” (Cuestionario anónimo de profesores FML, junio de 2023)

“Lo mejor que nos ha podido pasar como familia ya que nos ha permitido descubrir habilidades de nuestros hijos que sin su ayuda a lo mejor nunca hubiéramos descubierto” (Cuestionario anónimo de apoderados OMD, junio de 2023)

“De buena manera nos unió como familia que todos nos instruimos en este maravilloso mundo de la música” (Cuestionario anónimo de apoderados OMD, junio de 2023)

Finalmente, otro aspecto recurrente es el sentimiento de orgullo de las familias por sus hijas e hijos participantes:

“Es fascinante porque todos admiramos el progreso de Magdalena en la orquesta y sus hermanos ven sus avances y se enorgullecen de ella” (Cuestionario anónimo de apoderados OMD, junio de 2023)

“Sí, con orgullo y con respeto, por ejemplo, mi mamá es como... soy la luz de sus ojos cuando toco viola, su orgullo y el Antonio, mi padrastro/papá es como con respeto, porque cuando tenía la otra viola la tenía en la casa, así, yo le decía ‘¿Quiere aprender? Le enseño’, y le estaba enseñando y se le complicaba tocar, cambiar los dedos o manejar el arco y las dos al mismo tiempo, y decía ‘¿Cómo podís hacer todo eso?’, tipo, ‘¿Cómo puedes sincronizar todo?’ Es como un respeto que había de él hacia mí.” (Sayen, 17 años, violista OPAN, entrevista, 29 de mayo de 2023)

En este último relato no solo se aprecia el orgullo y el respeto, sino que también el cambio de la lógica habitual de adultos que asisten y enseñan a niñas y niños, siendo sustituida esta forma de relacionarse por una nueva dinámica donde el lugar de expertiz recae en las niñeces y adolescencias.

5.1.8. Impacto social y comunitario

Otro de los impactos de las orquestas formativas se puede observar en el ámbito comunitario, contexto que las propias niñas y niños relacionan con su propia experiencia en el contexto escolar:

“La orquesta sí me hace feliz porque me siento como parte de esto. Y en el colegio, como hay más gente y a veces más exclusión, hay gente que tiene su grupo y cosas así, entonces yo siento que en la orquesta uno se siente más junto porque, que a uno lo quieren.” (Belén, 12 años, violinista OMD, entrevista, 19 de mayo de 2023)

“Yo creo que la mayor diferencia es que la orquesta es como una comunidad entera, en cambio el colegio siempre ha sido como súper... como muy separado, y siempre muy recto. En cambio en la orquesta igual se adapta a las necesidades de cada uno, no como en el colegio.” (Vicente, 15 años, violista OMD, entrevista, 19 de mayo de 2023)

Dentro del aspecto comunitario aparecen vínculos con otras categorías como lo son el adultocentrismo y la participación, haciendo latente la interconexión de las distintas dimensiones de las orquestas formativas:

“Volviendo al tema de cómo se toman las decisiones, opino que la forma en la que se deben tomar es en comunidad. Así como la mejor manera de hacerlo por votaciones, si la mayoría quiere que, no sé, un ejemplo, que toquemos la del caballito blanco, si la mayoría quiere, se hace. Así como por votación. (...) Con democracia, no así, por ejemplo, el hecho de que porque usted sea mayor que yo usted va a tener la razón.” (Antonia, 16 años, chelista OPAN, grupo de discusión, 15 de mayo)

Cabe destacar que quienes integran las orquestas pertenecen simultáneamente a su comunidad orquestal y escolar, siendo reconocidos en la última por su participación en la orquesta, siendo objeto de orgullo y valoración de parte de su comunidad escolar. De esta manera también se refuerza su vínculo y rol dentro de sus comunidades escolares:

“Se ve más en los niños chiquitos, por ejemplo hace años un niño se me acercó y me dijo ‘Ay, yo quiero tocar como tú y no sé qué’, se sintió bonito escuchar eso.” (Sayen, 17 años, violista OPAN, entrevista, 29 de mayo de 2023)

Se observa que el impacto social y comunitario no se limita al entorno escolar sino que también se despliega en el territorio, acercando el fenómeno orquestal a la comunidad, desarrollando nuevas audiencias y contribuyendo al desarrollo integral dentro del territorio:

“En primera instancia yo creo que costó un poco que la gente entendiera de qué se trataba, lo que era orquesta, porque al principio hacían mini conciertos o conciertos y la gente que asistía no respetaba a los músicos, digamos, de cierta forma y con el tiempo se ha ido como culturizando más el pueblo.” (Cristián, 48 años, apoderado OMD, entrevista, 26 de mayo de 2023)

“Creo que es una hermosa labor que permite que generaciones actuales aporten desde el arte y la música para romper estigmas sociales y abrir mentes promoviendo el aprendizaje como experiencia constante y contribución a las comunidades.” (Cuestionario anónimo de apoderados OMD, junio de 2023)

Una mirada más en profundidad del fenómeno lo ofrece uno de los sujetos externos en su rol de docente:

“Muchos proyectos siento que nacen desde las ganas de decir, bueno, hagamos un proyecto para que los niños toquen, y nos enfocamos en enseñarles a los niños a tocar, que se planten en escenario y vean el resultado, y qué bacán el que los niños toquen. Y eso sería.

Entonces siento que hay muchos proyectos que no van más allá, de lo que significa socialmente para los niños, por ejemplo, participar en una orquesta, lo que significa que

haya un vínculo tan cercano con los profesores, porque generalmente los proyectos de orquesta son espacios en donde hay poquitos niños, muchas veces no son más de 30, o si son muchos no son más de 80, y divididos en bloques pequeñitos.

Entonces los profesores hacen clases, si son grupales, muchas veces no son más de 10, por ejemplo, que igual es harto, pero depende del proyecto porque estoy como generalizando en cómo se dan los proyectos en Chile. En los que tienen quizás los recursos mejores gestionados, hay clases individuales, entonces con la cercanía con los profesores se crea un vínculo súper, súper cercano. Y yo siento que eso no se toma mucho en cuenta muchas veces, en cómo nos estamos vinculando con los niños. En qué estamos haciendo con ellos. En qué estamos haciendo con ellos aparte de la música, obviamente, o preocuparnos incluso por el niño, así como observar, ver cómo se están comportando los niños, ver si hay algún niño que quizás necesite ayuda con algo o le está pasando algo y quizás nosotros podríamos ayudarlo. Preguntar, generar un vínculo mucho más profundo.

Yo creo que eso, en general, no se trabaja más allá de bueno eres profesor de instrumento, enséñale a tocar; el niño va al ensayo, toca, y después en la presentación toca, qué lindo, el aplauso y para la casa. Creo yo.” (Danitza, 30 años, sujeto externo, entrevista, 14 de mayo de 2023)

5.1.9. Vínculo y espacio seguro

El vínculo es, sin dudas, lo que articula las experiencias significativas dentro de las orquestas formativas, habilitando el espacio seguro:

“[Me siento] respetada. Sí, porque somos como una familia, una mini familia, porque los niños somos como los hermanos, porque nos conocemos desde muchos años, con el Balta, el Mati, nos conocemos desde que somos compañeros de la orquesta desde que inició, iniciamos todo esto así de chiquititos, ‘fetitos’ [sic], y los profes son como figuras paternas por decirlo de una manera, porque los vemos y pasamos harto tiempo con ustedes, les tenemos una confianza que se puede decir que no a muchos profes les tenemos, y es como algo cómodo.

Porque ustedes se esfuerzan más en saber cómo estamos, en preguntarnos si estamos bien y cosas así, cosas que algunos profes no hacen. (...) Que es como afecto, sí, ternura.” (Sayen, 17 años, violista OPAN, entrevista, 29 de mayo)

“Javiera: ‘Pero igual eso de tener este diálogo con mis profes, que no sea así como una clase de una hora como ya, filo, ya fue. No, pero de poder presentarles mis problemas, de decirles por qué no pude venir, o por qué no pude estudiar, también es importante’

Alejandro: ‘Algo muy parecido a lo que dijo la Javi, pero que va un poco más en lo personal mío, al menos con usted yo siempre que he necesitado de algo usted me ha aconsejado, me ha apoyado, en general todos los profes de acá han hecho eso, y es una sensación como tan llenadora que es como ¡wow! el que se interesen tanto por nosotros, nos dan más ganas de seguir viniendo, gracias a eso.’” (Javiera, 15 años, cellista OMD; Alejandro, 17 años, contrabajista OMD, grupo de discusión, 12 de mayo de 2023)

Gracias a los relatos, reconocemos el potencial del vínculo para crear espacios seguros, que no solo dependen del equipo docente u otros adultos sino que son una construcción colectiva donde también participan activamente las niñas y adolescencias:

“Laura: ‘Yo creo que es como lo que hacemos ahora, así como ‘Hola, ¿cómo estás?’, como saludarse y preguntarse cómo fue el día. Se siente que esto es como una segunda familia”

Maite: ‘Creo que como palabras claves serían como comunicación y confianza.’” (Laura, 19 años; Maite, 16 años, violistas OBAM, grupo de discusión, 18 de mayo de 2023)

Consultados por el tipo de ambiente que constituyen las orquestas formativas, se relevan los siguientes relatos:

“La verdad es que sí, yo me siento como tranquila aquí, como mi lugar de paz. Es una tranquilidad porque acá es bonito también, acá son simpáticos, respetuosos. (...) Yo creo, yo siento, que aquí es como un lugar el cual yo aprecio mucho, porque aparte no me queda lejos, así es como tengo la oportunidad de vivir aquí y que haya algo aquí, lo cual a mí me gusta y siempre me va a gustar. Y yo siento que es ‘bacán’ [sic] porque no te tenís que pegar el tremendo pique, es solo viajar un poquito y poder tener educación aquí, aquí... [gesto de abrazo].” (Belén, 12 de años, violinista OMD, entrevista, 19 de mayo de 2023)

“Sí, yo encuentro que ha sido un ambiente súper acogedor, y, también algo importante es que hay buenos profes. Igual yo creo que es una súper buena comunidad la que tenemos.” (Vicente, 15 años, violista OMD, entrevista, 19 de mayo de 2023)

La valoración de los padres complementa la percepción de niñas y niños sobre la comunidad orquestal como una familia:

Susana: “Uno sabe que acá los niños van a estar seguros, van a estar bien, van a estar contentos, van a estar aprendiendo algo super valioso, que los profes los respetan bastante, como ese tipo de cosas, por eso nosotros permitimos que los niños lleguen acá y nos sentimos tranquilos, nosotros estamos trabajando, pero sabemos que los niños van a estar acá bien con ustedes”

Cristián: “Se siente, se siente el entorno, cómo decirlo, como de cierta forma familiar, digamos, como que se va conformando una familia en la orquesta’.” (Susana, 48 años; y Cristián, 48 años, apoderados OMD, entrevista, 26 de mayo de 2023)

Finalmente, desde la experiencia musical y docente se devela la responsabilidad del acompañamiento musical y humano que se realiza en las orquestas formativas de la FML:

“Creo que en general, muchas veces los profesores no estamos enterados que con ciertas prácticas vulneramos a los niños. Entonces, de repente uno cree que uno lo está haciendo regio, estupendo, pero uno no sabe que dentro de, no sé, una broma, por ejemplo que le hizo a un niño, o algo que uno le dijo, a veces lo estamos pasando a llevar.

Y creo que nosotros tenemos que, constantemente estar criticándonos a nosotros mismos, una autocrítica de cómo nos estamos relacionando con los niños. ¿Qué cosas? ¿Qué palabras estamos ocupando? ¿Cuál es nuestro lenguaje con ellos? Porque todo lo que nosotros le digamos a los niños, cómo ellos nos ven a nosotros, con los ojitos que nos ven, nosotros somos como una figura que les da la verdad absoluta ellos. Entonces, todo lo que nosotros decimos para ello es cierto, es verdad.

Porque ellos nos van a creer todo. Entonces, si yo le voy y le digo al niño, 'Oye, sabes que lo estás haciendo pésimo', el niño va a creer que él lo hace pésimo y que él es malo. Entonces, tenemos que evaluarnos constantemente, ser autocríticos y reflexionar acerca de cómo nos estamos relacionando. Para que el niño crezca en este ambiente seguro, provechoso y positivo, y pedagógicamente súper constructivo.” (Danitza, 30 años, sujeto externo, entrevista, 14 de mayo de 2023)

Este relato que llama a la autocrítica y la conciencia del rol del equipo docente, reconoce el figura de poder y autoridad de profesores que deviene de la tradición orquestal europea, pero lo hace desde una gestión constructiva de la influencia que se ejerce sobre los estudiantes, y del espacio seguro susceptible de co-construir con ellos.

5.1.10. Desarrollo personal

El fin declarado de las orquestas formativas de la FML, y la razón por la cual estas se desarrollan desde la perspectiva de una intervención social, es ser un aporte en el desarrollo personal de las niñas y adolescencias que participan en ellas. Al respecto el equipo docente consultado aporta su parecer y describe el aporte de las orquestas a sus integrantes:

“Es un espacio totalmente seguro, donde no se discrimina ni se hace pasar vergüenza por estar aprendiendo. El vínculo que forman con sus compañeros de diferentes edades es importante para su desarrollo como músicos y principalmente como personas, ya que se van inculcando valores y dentro de ellos el más importante es el respeto al otro.” (Cuestionario anónimo de profesores FML, junio de 2023)

“Desarrollo personal, seguridad y autoestima, mejora en la concentración, mejora en el pensamiento estructurado, mejora en habilidades blandas, mejora en organización del tiempo, mejora en la comunicación con los compañeros, aprendizaje de valores como la empatía, la solidaridad y el respeto por los demás.” (Cuestionario anónimo de profesores FML, junio de 2023)

Por su parte, las familias reconocen la importancia de las orquestas en el desarrollo personal de sus hijas e hijos:

“Los profesores se preocupan no solo de la formación musical de los niños sino de ellos de manera integral como niños y seres humanos.” (Cuestionario anónimo de apoderados OMD, junio de 2023)

“El equipo de profesores se ha encargado de hacer lo posible por cultivar un espacio donde les niños se sientan validados como personas, puedan ser ellos/as mismos/as, y a través de la música trabajar en su proceso personal desarrollando habilidades nuevas, fortaleciendo otras y también destrezas para trabajar en equipo, y en lo posible hacer un espacio de desarrollo integral.” (Cuestionario anónimo de apoderados OMD, junio de 2023)

Finalmente las voces de las niñas y adolescencias dan cuenta de la percepción de su propia experiencia:

“[La orquesta es] algo que ha marcado mi vida, un antes y un después, por poner dar un ejemplo. Por ejemplo, cuando chica participé en otras cosas de música, la banda de guerra y eso, pero era como... nos tenían así muy derechos así, y en cambio acá es como otro ambiente, porque podemos ser nosotros mismos, acá podemos tirar la talla, en cierto momento. Y hay otros repertorios que en la banda no podía tocar. Y eso como que me ha marcado todos estos años, tipo yo no me cambié de colegio por la orquesta.” (Sayen, 17 años, violista OPAN, entrevista, 29 de mayo de 2023)

“Para mí, a nivel personal, ha sido una ayuda bastante grande, porque yo igual me sentía como súper perdido antes de entrar a esto, no sabía qué iba a ser de mí, ni qué hacer... y, cuando me encontré con la primera orquesta de la Fundación Lagar fue como que me iluminé. (...) Yo creo que es una instancia súper bonita, donde todos como un colectivo, hacemos lo que más nos gusta, que es la música. Y igual es un tema que en conjunto se pueden lograr muchas cosas.” (Vicente, 15 años, violista OMD, entrevista, 19 de mayo de 2023)

“Yo creo que la orquesta para mí significa lo mejor... que me gusta mucho, como lo decía en delante, yo siento que es parte de mí... y también me hace una experiencia como social, conocer gente nueva, conocer nuevos profesores, nuevo repertorio... y yo siento que es bonito.” (Belén, 12 años, violinista OMD, entrevista, 19 de mayo de 2023)

“[La orquesta] es como mi lugar seguro. Siento mucho eso. (...) El hecho de estar en la orquesta y ver la gente que hay, igual que yo, como que me anima y me relaja” (Daniela, 21 años, violinista OBAM, entrevista, 20 de mayo de 2023)

Dentro de los relatos se observa la recurrencia de una experiencia integral, donde las niñas y adolescencias reciben un trato digno y son tratados como personas con igualdad de derechos.

5.2. Resultados grupos de discusión

A continuación se reúnen los resultados más relevantes de las actividades estandarizadas aplicadas en los grupos de discusión por medio de la plataforma Mentimeter⁹². Se realizaron tres grupos de discusión, considerando las mismas actividades y dinámicas para todos, incluyendo la votación online anónima sobre la evaluación de algunos aspectos de la experiencia personal de las niñas y niños.

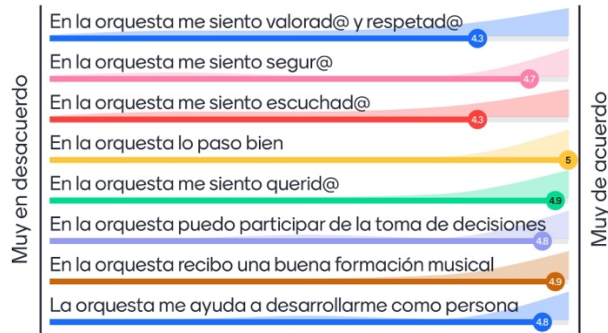
En general se rescató un sentimiento de pertenencia e identificación con la orquesta como un espacio seguro, familiar y de trato digno e igualitario. Desde la emoción, la mayoría de las y los encuestados vincula conceptos y emociones como *alegría, felicidad y tranquilidad*, siendo consistente con lo recabado en entrevistas personales. Otro de los elementos rescatados en los grupos de discusión fue el vínculo y sentirse queridos dentro de la orquesta.

⁹² <https://www.mentimeter.com/es-ES>

Ilustración 8: Votación 1 OBAM (Menti)

Mentimeter

¿Cómo te representa lo siguiente?



6 1 10

Ilustración 9: Votación 2 OBAM (Menti)

¿Cómo te hace sentir la orquesta?

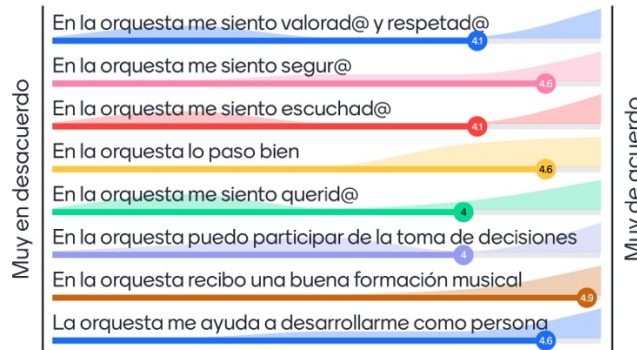
frustracion me hace sentir alegre
 mucho amor muy bien nervios
 en comunidad felicidad euforia
 cómoda feliz mi casita
 ansiedad bakan emoción
 me hace sentir acompañada
 mi 2da familia jsjs



Ilustración 12: Votación 1 OPAN (Menti)

Mentimeter

¿Cómo te representa lo siguiente?



5 1 1 7

Ilustración 13: Votación 2 OPAN (Menti)

¿Cómo te hace sentir la orquesta?



Se presenta el siguiente cuadro como resumen general de la dinámica de la “Buena orquesta/Mala orquesta”, incluyendo los principales resultados obtenidos de los tres grupos orquestales, destacando la coincidencia de los resultados en las orquestas consultadas.

Ilustración 14: Resultados "Buena/mala orquesta"

Buena/mala orquesta

Pregunta	Mala orquesta	Buena orquesta
¿Cómo es el ambiente?	Irrespetuoso, no hay escucha, violencia, falta de compañerismo, tóxico, crítica destructiva, maltrato	Afecto, familiaridad, comunicación, confianza, compañerismo, fraternidad, respetuoso, espacio seguro, amor,
¿Cómo es el repertorio?	No acorde al nivel técnica, europeo, mala edición, impuesto	Diverso, adecuado técnicamente, multicultural, variado, desafiante, elegido por la mayoría
¿Cómo son l@s compañer@s?	Egoistas, irrespetuosos, no se callan, violentos, desordenados, chismosos,	Empáticos, comprensivos, amables, cariñosos, atentos, ordenados, pacientes
¿Cómo son los profesores?	Autoritarios, irrespetuosos, enfocados en el error, violentos, agresivos,	Comprensivos, empáticos, amables, con un lenguaje cercano, divertido, confiables, amorosos, exigentes, pacientes, inteligentes, creativo, chismoso
¿Cómo es el director?	Violento, autoritario, insuficiente técnicamente, no da entradas, malhumorado, con favoritismo,	Técnicamente suficiente, inclusivo, productivo, con iniciativa, respetuoso, dedicado, paciente, ordenado, tolerante
¿Cómo funcionan los ensayos?	Sin estructura, impuntuales,	Estructurado, puntuales, productivos, ordenados, armoniosos
¿Cómo es la participación de las niñas?	Tóxica, violenta, irrespetuosa, pasiva,	Democrática, solidaria, resolutive, protagónica, intergeneracional, activa
¿Cómo se toman las decisiones?	Autoritariamente, sin democracia, impositivamente	Democráticamente, pluralmente e inclusivamente, consultivamente
¿Cómo son las familias?	No apoyan, no se involucran, sin interés	Apoyan, acompañan, involucradas, respetuosas

6. CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación constituye un esfuerzo relevante en el análisis y descripción de las orquestas formativas de la Fundación Musical Lagar. El estudio de su propuesta revela interesantes hallazgos que permiten una comprensión amplia de los despliegues simbólicos y metodológicos que operan dentro de su quehacer orquestal.

6.1. La orquesta social como espacio comunitario

La investigación ha demostrado que la orquesta formativa es mucho más que un espacio musical. La propuesta de la FML no se sitúa dentro del paradigma de la orquesta de orientación musical o profesional, sino que señala, orgullosamente, al conjunto como un espacio/orquesta que permite la intervención comunitaria. Su objetivo principal es ser un aporte en el desarrollo integral de sus participantes y un motor de transformación social en la comunidad.

La implementación de las orquestas formativas en contextos donde la práctica musical es una novedad ofrece la posibilidad de construir comunidades donde se establecen nuevas relaciones entre niños, adolescencias y adultos. La experiencia musical compartida se convierte en un mecanismo para transformar el territorio y las personas de la comunidad. Las familias se conectan con el desarrollo de sus hijas e hijos, creando una red de vínculos y cuidados que se convierte en una gran familia de apoyo emocional para todos quienes participan.

Por medio de los resultados de la investigación, se constata que muchos de los participantes han experimentado cambios significativos a nivel personal y familiar a través de su participación en las orquestas formativas. Por otra parte, si bien el objetivo principal de estas orquestas no es la excelencia artística, la búsqueda del bienestar personal y el diseño de un espacio seguro permiten que algunos participantes encuentren las condiciones óptimas para su desarrollo y profesionalización en la música. Esto se logra gracias al compromiso y calidad profesional del equipo docente, tanto en su dominio instrumental como en su enfoque pedagógico. La orquesta como espacio social ofrece una alternativa válida y pertinente a los métodos tradicionales de enseñanza musical y modelos orquestales infantojuveniles tradicionales, al fomentar el desarrollo de una experiencia musical crítica en equilibrio con el bienestar emocional.

6.2. Estrategias decoloniales

Dentro del contexto de la orquesta formativa, es fundamental reflexionar sobre las tradiciones y prácticas que se desprenden de su origen europeo. Esto implica un ejercicio constante de autorevisión por parte de quienes desempeñan roles de poder, ya sea como docentes o directores dentro de la estructura de la orquesta. Se deben desarrollar mecanismos de autorregulación que permitan la participación de todos los estamentos y eviten la unilateralidad en la toma de decisiones.

La propuesta de las orquestas formativas muestra similitudes con otros esfuerzos de intervención y participación social, así como de educación popular en América Latina. Se reconoce a niñeces y adolescencias como sujetos políticos capaces de intervenir y transformar su entorno y realidad. En este contexto, merecen especial atención el adultocentrismo y el adultismo como uno de los mayores riesgos en el desarrollo de las orquestas, ya que pueden ser formas de violencia presentes en las relaciones entre participantes y docentes. Es responsabilidad de todos los actores velar por espacios libres de violencia que permitan un desarrollo personal y un aprendizaje artístico saludables.

Dentro de la investigación se alerta una experiencia transversal del mundo niño con el adultocentrismo que causa mucho dolor y frustración, ante lo cual se plantea recomponer los vínculos intergeneracionales fuera de su órbita para la creación de vínculos con niñeces y adolescencias basados en la confianza, respeto y el afecto mutuo. Se propone articular la experiencia instrumental en la orquesta como un dispositivo que pueda reestructurar lógicas familiares basadas en el adultocentrismo al otorgar a niñeces y adolescencias un lugar de experticia y responsabilidad que usualmente se reservaban únicamente para los adultos. Esto cambia la dinámica del uso de la palabra y el ejercicio de la atención, generando admiración y compromiso hacia las niñeces y adolescencias.

Además, se destaca la importancia de revisar la autoridad pedagógica y musical en la orquesta formativa, promoviendo un enfoque intergeneracional en el que todos los participantes pueden contribuir con sus conocimientos y experiencias. Se fomenta el diálogo y la colaboración, estableciendo un ambiente de igualdad y respeto mutuo.

En conclusión, la orquesta formativa de la Fundación Musical Lagar se configura como un espacio comunitario en el que se promueve el desarrollo integral de sus participantes y la transformación de la comunidad. Por medio de la práctica musical, se generan vínculos afectivos y se fortalece el sentido de pertenencia con la comunidad y el territorio. Dentro de la propuesta se identifican estrategias, en clave decolonial, que cuestionan las dinámicas de poder tradicionales y promueven la participación protagónica de niñeces y adolescencias.

6.3. Limitantes y consideraciones generales

Este estudio resalta la importancia de valorar y potenciar el aspecto social de la orquesta formativa, reconociendo su capacidad para generar cambios positivos en la vida de los participantes y en la comunidad en general. La orquesta formativa se posiciona como un espacio inclusivo, seguro y transformador, donde la música se convierte en una herramienta para el desarrollo personal, el aprendizaje colectivo y la construcción de lazos sociales significativos.

El estudio de la propuesta del modelo de las orquestas formativas de la FML es una iniciativa reciente y requiere seguir profundizando su investigación y evaluación, como una acción permanente para mejorar la gestión y desarrollo de las orquestas formativas. Se consideran algunas sugerencias como la implementación de una oficina de género dentro de la institución que pueda realizar regularmente estudios de género y permita revelar información pertinente.

Cabe reiterar que los hallazgos de este estudio no se presentan como una generalización de la realidad chilena, cada una de las comunidades estudiadas y la FML misma, tienen una historia comunitaria de larga data que explica sus dinámicas y formas de co-construir su realidad. Se espera que estos resultados sirvan de referente para otras iniciativas similares, permitiendo también revisar el canon de orquesta infantojuvenil como un fenómeno relevante del que participan miles de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de Chile y Latinoamérica, con el fin de contribuir a la promoción de la música como una herramienta de cambio social y comunitario.

En resumen, la orquesta formativa de la Fundación Musical Lagar es hoy una propuesta coherente y con resultados comprobados en cuanto a indicadores de desarrollo técnico musical, personal y de impacto social. Como modelo se posiciona como un espacio comunitario significativo con un horizonte que excede la formación musical, interviniendo el territorio y promoviendo el desarrollo integral de sus participantes, junto con la transformación de la comunidad. Mediante estrategias decoloniales, se cuestionan las dinámicas de poder tradicionales y se fomenta la participación activa de todas las personas que la intervienen. Esta investigación constituye un aporte significativo para comprender y valorar el impacto positivo de las orquestas formativas en la vida de los participantes y en la sociedad en su conjunto.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Arévalo, J. (2022). *Objetivos y alcances actuales de la orquesta juvenil e infantil : las instituciones municipales y escolares como anfitriones de un cambio constante en su práctica* [Tesis de Magíster, Universidad Alberto Hurtado]. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/26392>
- Baker, G. (2015). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth* (R. Solar, Trans.). El Cooperante. (Trabajo original publicado en 2014). <https://es.scribd.com/doc/271022143/El-Sistema-Orquestando-a-la-Juventud-Venezolana>
- Barragán, B. (2014). *Formación artística y educación artística, una diferencia necesaria*. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/94082ef5-df65-47f3-8d65-e7dbce779f76/Carta+2+-+noviembre+de+2014.pdf?MOD=AJPERES>
- Biblioteca Nacional de Chile. "Los orígenes del teatro en Chile según Miguel Amunátegui", en: Revista de Santiago (1872-1873). Memoria Chilena. Disponible en <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-350128.html>
- Blanco, M. (2022). *El derecho a la educación musical: Creación histórico-jurídica de un concepto y perspectivas de futuro* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=314828>
- Blume, J. (2001). Gabriela Mistral: Temas y lenguajes constitutivos de identidad. *AISTHESIS: Revista Chilena de Investigaciones Estéticas*, 34; 101-117. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/43380>
- Bull, A. (2016). El Sistema as a Bourgeois Social Project: Class, Gender and Victorian Values. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1): 122–55. https://pure.port.ac.uk/ws/portalfiles/portal/4667782/El_Sistema_as_a_Bourgeois_Social_Project.pdf
- Carter, T. y Levi, E. (2003). The History of The Orchestra. En C. Lawson (Ed.), *The Cambridge Companion to the Orchestra* (pp. 1-21). Cambridge University Press.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Cociña, C. (2016). *Habitar desigualdades: Políticas urbanas y el despliegue de la vida en Bajos de Mena*. Serie Documentos de Trabajo PNUD – Desigualdad 2016/05. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/habitar-desigualdades-politicas-urbanas-y-el-despliegue-de-la-vida-en-bajos-de-mena>
- Colegio Albert Schweitzer (2023). *Reglamento Interno*. http://www.colegioas.cl/img/Reglamento_Interno_25803.pdf
- Colegio Panal (2023). *Proyecto Educativo Integral*. <https://cdnsae.mineduc.cl/documentos/14418/ProyectoEducativo14418.pdf>
- Concha Molinari, O. (2012). El legado de Jorge Peña Hen: Las orquestas sinfónicas infantiles y

juveniles en Chile y en América Latina. *Revista Musical Chilena*, 66 (218), 60–65. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/26541>

Coombs, P. y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural: el aporte de la educación no formal* (Trad. L. Rodríguez Aranda). Tecnos. (Texto original publicado en 1974).

Dahlhaus, C. y Eggebrecht, H. H. (2012). *¿Qué es la música?*. Acantilado.

Díaz Leyton, V. (2016). *Modelo de gestión para agrupaciones sinfónicas escolares, en base a repertorios identitarios de la comunidad* [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143537>

Castillo Didier, M. (2016). *Jorge Peña Hen: músico, maestro y humanista mártir*. LOM.

Corporación Cultural de Antofagasta (2018). *Reglamento Interno Orquesta Sinfónica de Antofagasta*. <https://es.scribd.com/document/440821768/reglamento-orquesta-sinfonica>

Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: Entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, 217-233. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39617525009.pdf>

Donoso-Miranda, P. (2014). Pensamiento decolonial en Walter Mignolo. América Latina: ¿transformación de la política del conocimiento?. *Temas De Nuestra América Revista de Estudios Latinoamericanos*, 30 (56), 45-56. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/6417>

Duque, J. (2013). *Historia de los conservatorios de música e instituciones afines: Orígenes y época antigua*. Apuntes de trabajo de la asignatura “Hacia una nueva pedagogía musical”. Máster de Pedagogía para Músicos 2023-2024, ESMUC.

Duque, J. (2014). *Historia de la educación musical: Orígenes y época antigua*. Apuntes de trabajo de la asignatura “Hacia una nueva pedagogía musical”. Máster de Pedagogía para Músicos 2023-2024, ESMUC.

Errázuriz, L. (2022). Formación cultural desde la infancia: ¿Un anhelo o un derecho?. *Revista Universitaria UC*, 166. <https://revistauniversitaria.uc.cl/especial/formacion-cultural-desde-la-infancia/15239/>

Escalante Hernández, C. (2018). *Procesos de formación musical en la Orquesta Sinfónica: Apuesta al modelo orquesta-escuela* [Tesis de Magíster, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/63179>

Espinosa, E. y Pavez, C. (2016). *Modelos de gestión en orquestas juveniles e infantiles de Chile* [Tesis de Magíster en Gestión Cultural, Universidad de Chile]. Repositorio Universidad de Chile <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143720>

Fabrizio, M. L., (2019). Niñez y agencia infantil: Reflexiones a partir de una orquesta infanto juvenil. *Avá. Revista de Antropología*, 34, 29-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169062780002>

Facultad de Educación UdeC. (8 de julio de 2021). *Webinar: Reorientar la educación artística desde lo posthumano y lo decolonial - Ped. Artes Visuales* [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/Ya-XNON8PmA>

- Fauré, D. y Cabezas, D. (2019). Los sentidos de lo público y lo comunitario en las prácticas de Educación Popular en el Chile postdictatorial (1999-2016). *Trenzar Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 3(2), 17-46. <https://opech.cl/los-sentidos-de-lo-publico/>
- Fontela, E. (2001). La globalización, tendencias económicas e implicaciones sociales. En A. Sáenz de Miera (Coord.) *En torno al trabajo universitario* (p. 43-57). Consejo de Universidades. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/en-torno-al-trabajo-universitario-reflexiones-y-datos_162171/
- Fundación Musical Lagar (s.f.). *Web institucional*. <https://www.fundacionlagar.cl/fundacion-lagar/>
- Fundación Musical Lagar (s.f.). *Qué hacemos*. <https://www.fundacionlagar.cl/que-hacemos/>
- Fundación Musical Simón Bolívar (s.f.). *Núcleos y módulos*. <https://elsistema.org.ve/educacion/nucleos-y-modulos/>
- Fundación Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile. (2021). *Memoria FOJI 2021: Celebrando 20 años*. <https://www.foji.cl/userfiles/files/memoria%20foji%202021ok.pdf>
- García, C. (2012). La prevalencia de Pestalozzi en el entorno educativo del siglo XXI. *Humanismo y Sociedad* 2013, 1(1), 49-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7083582>
- Gómez, P. (Ed.). (2018). *Aprender, crear, sanar: estudios artísticos en perspectiva decolonial*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://monoskop.org/images/8/8d/Gomez_Walsh_Lambuley_Aprender_crear_sanar_estudios_artisticos_en_perspectiva_decolonial_2018.pdf
- González Cohens, F. (2017). *Propuestas de mejora a la asignación de fondos concursables de la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile* [Tesis de Pregrado, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/144517>
- Guarda, E. (2012). *La Orquesta en Chile: Génesis y Evolución*. Catalonia.
- Guerrero, R. (6 de junio de 2017). “Sólo aprendemos de un maestro que queremos”. *Estos son los estilos de apego en Educación*. Educación 3.0. <https://www.educacionrespuntocero.com/recursos/educacion-emocional/solo-aprendemos-maestro-al-queremos-estos-los-estilos-apego-educacion/>
- Guha, R. (1988) Preface. En Guha, R. y Spivak, G. (Eds.). *Selected Subaltern Studies* (pp. v-x) Oxford University Press.
- Guzmán, M.-V. (16 de junio de 2020). *So What? La decolonialidad como proceso diario, individual y colectivo*. Artishock. <https://artishockrevista.com/2020/06/16/decolonialidad-racismo-george-floyd/>
- Herrera, B. (2008). Modernidad periférica y metropolitana. *Bulletin hispanique*, 110 (1), 7-23. <https://doi.org/10.4000/bulletinhispanique.418>
- Herskovits, M. (1964). *El hombre y sus obras*. Fondo de Cultura Económica.

Hirmas, C. et al (2021). *Los vínculos en el tejido escolar, la perspectiva de educadores. Reflexiones educativas en las jornadas “Cultivar lo esencial para aprender a convivir” (2019-2021)*. Ministerio de Educación. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/05/InformeReflexionesEducativas-V02.pdf>

Horlacher, R. (2019). Educación vocacional y liberal en la teoría de la educación de Pestalozzi. *Pedagogía y Saberes* 50, 121-132. <https://www.redalyc.org/journal/6140/614064457010/html/>

Jorquera, M. (2017) Las buenas prácticas como reflejo del estado de la educación musical: Una revisión bibliográfica. *Revista Internacional de Educación Musical* 5, 71-83. <https://revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/144>

Lasso, C. y Trujillo, A. (2016). *Laboratorio de prácticas decoloniales en educación artística para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial de Colombia en Uniminuto* [Tesis de Licenciatura, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/4457/1/TEA_LassoSarmientoCindyJuliana_2016.pdf

Latham, Allison (2008). *Diccionario Enciclopédico de la Música* (A. Pérez-Sáez, Trad.) Fondo de Cultura Económica.

Ley N° 20.084. Establece un sistema de responsabilidad de los adolescentes por infracciones a la ley penal. 28 de noviembre de 2005. Diario Oficial [D.O.] (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=244803>

Ley N° 20.530. Crea el Ministerio de Desarrollo Social y Familia y modifica cuerpos legales que indica. 6 de octubre de 2011. Diario Oficial [D.O.] (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030861>

Ley N° 21.067. Crea la Defensoría de los Derechos de la Niñez. 22 de enero de 2018. Diario Oficial [D.O.] (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1114173>

Ley N° 21.090. Crea la Subsecretaría de la Niñez, modifica la Ley N° 20.530, sobre Ministerio de Desarrollo Social, y modifica cuerpos legales que Indica. 12 de abril de 2018. Diario Oficial [D.O.] (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1117540&idParte=9906312&idVersion=2018-04-18>

Ley N° 21.302. Crea el Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia y modifica normas legales que indica. 22 de diciembre de 2020. Diario Oficial [D.O.] (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1154203>

Ley N° 21.430. Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia. 6 de marzo de 2022. Diario Oficial [D.O.] (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643>

Luz, A. (15-16 de junio de 2017). *La decolonización del arte y el arte decolonizador: aportes teóricos para la problematización de una estética latinoamericana* [Resumen de presentación de la

conferencia]. Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/10483/ladescolonizaciondelarte.pdf

López-Cano, R. y San Cristóbal, Ú. (2014). *Investigación artística en música: Problemas, métodos, experiencias y modelos*. ESMUC.

Marini, G. (2022). *Ciclos: Recordar, Remover, Reimaginar. Orientaciones 2022 Semana de la Educación Artística*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
<https://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2022/03/orientacionesea2022.pdf>

Martí, J. (2010). Nuestra América. *OSAL Observatorio Social de América Latina*, 11(27), 133-139.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20140310040752/14Marti.pdf>

Méndez Pérez, G. (2019). *Modelo de gestión para orquestas escolares: Implementación en colegios de la red Fundación Belén Educa* [Tesis de Magíster, Universidad de Chile].
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/173324>

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Editorial Gedisa.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Subsecretaría de la Niñez (2022). *Guía Didáctica para la Ley 21.430 sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia*.
<https://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2022/09/Guia-Didactica-Ley-21.430-1.pdf>

Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Subsecretaría de la Niñez (2022). *Orientaciones para la creación de Consejos Consultivos Comunales de Niños, Niñas y Adolescentes*.
https://derechoalaciudadnna.cl/wp-content/uploads/2022/12/Orientaciones_para_la_creacion_de_Consejos_Consultivos_Comunales.pdf

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2016). Política nacional Música 2017-2022.
https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/11/politica_musica.pdf

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2017). Estudio de caracterización del estado actual de las orquestas y ensambles juveniles e infantiles en Chile.
<https://repositorio.cultura.gob.cl/bitstream/handle/123456789/5335/Estudio-de-caracterización-del-estado-actual-de-las-orquestas-y-ensmables-juveniles-en-Chile.pdf>

Mora, J. y Osses, S. (2012). Educación artística para la formación integral: Complementariedad entre cultural visual e identidad juvenil. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), p. 321-335.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200020>

Morales Petersen, 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 inspiradas en el Sistema Nacional de Orquestas y Coros*

Juveniles e Infantiles de Venezuela [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/149394>

Morales, S. y Magistris, G. (Comp.) (2019), *Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación*. Chirimbote.

Morant, R. (2012). *Perspectivas docentes de las Escuelas de Música de las Sociedades Musicales Valencianas: Historia, presente y futuro*. [Tesis de Doctorado, Universidad Jaume]. <http://hdl.handle.net/10803/669179>

Moses, G. (2020). El proceso de decolonialidad en las escuelas chilenas: Desde la educación popular y la pedagogía crítica hasta las prácticas educativas regulares. *Independent Study Project (ISP) Collection*, 3317. https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4341&context=isp_collection

Municipalidad de Doñihue (2020). *Actualización Plan Municipal de Cultura 2020-2023*. <https://www.cultura.gob.cl/redcultura/wp-content/uploads/sites/69/2023/06/pmc-donihue-2020-2023.pdf>

Núnes Bracho, J. (2015). *El aprendizaje musical a través de la experiencia de la práctica orquestal* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40453/1/T38122.pdf>

Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities*. Harvard University Press.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. <https://www.oei.es/uploads/files/consejo-asesor/DocumentacionComplementaria/Educacion-Artistica/2009-Metas-Educacion-Artistica-Cultura-y-Ciudadania.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a la práctica*. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/libroedart-delateoria-prov.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *La educación artística da un paso al frente*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/la-educacion-artistica-da-un-paso-al-frente>

Ovando Lonconao, M. (2013). *Participación de niños, niñas y/o jóvenes mapuches en las Orquestas de Música Indígena y música Tradicional Occidental* [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/130047>

Pignuoli, S. (2020). La crítica de la colonialidad del poder en cuestión: Dilemas, obstáculos epistemológicos y horizontes problemáticos. *Cahiers des Amériques Latines*, 93, 155-172. <https://doi.org/10.4000/cal.10881>

Pinedo, J. (2015). Apuntes sobre el concepto postcolonialidad: Semejanzas y diferencias en su concepción y uso entre los intelectuales indios y latinoamericanistas. *Universum (Talca)*, 30(1), 189-216. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762015000100012>

Resolución 4 Exenta de 2018 [Ministerio de Desarrollo Social]. Aprueba reglamento que regula la constitución y el funcionamiento del Consejo de la Sociedad Civil de la Niñez. 7 de septiembre de 2018. Diario Oficial [D.O.] (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1123091>

Said, E. (2003). *Orientalismo*. Debolsillo.

Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (2003) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

Sandoval Villalobos, R. (2019). *¿Para qué es la música?: Una comprensión de la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile y su promesa de desarrollo social y formativo* [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/170241>

Serrati, P. (2017). Cuestionar la colonialidad en la educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical* 5, 93-101. <https://revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/123>

Shifres, F. y Rosaba-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical* 5, 85-91. <https://revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/144>

Silva, V. (2016). *Poscolonialismo, crítica y subalternidad*, laFuga, 18. [Fecha de consulta: 2022-09-05] Disponible en: <https://lafuga.cl/poscolonialismo-critica-y-subalternidad/792>

Tonelli, V. (2013). *Women and Music in the Venetian Ospedali* [Tesis de Musicología, Universidad de Michigan]. <https://doi.org/doi:10.25335/M5Q41B>

Vásquez, R. y Barrera Contreras, M. (2016). Aesthesis decolonial y los tiempos relacionales: Entrevista a Rolando Vásquez. *Calle 14 Revista de investigación en el campo del arte*, 11(18), 76-93. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2016.1.a06>

Wald, G. (2017). Orquestas juveniles con fines de inclusión social. De identidades, subjetividades y transformación social. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2 (2), 59-81. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/77423>

Wolf, M. (2000). *Sociologías de la vida cotidiana*. Cátedra.