



UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE EDUCACION

INTERPRETACION Y VÍNCULO EN UNA ORQUESTA JUVENIL

Alumna: Jiménez Marticorena, María José

Profesor guía: Casassus, Juan

Tesis Para Optar Al Título De Magister en Educación Emocional

Santiago, 2013

Mis más sinceros agradecimientos a Verónica Edwards, por su paciente escucha y sus invaluable consejos sin los cuales esta investigación no sería posible.

Muchas gracias a mi profesor guía Juan Casassus, por su tiempo, paciencia y enorme generosidad.

Gracias a las personas de la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile, por su acogida y tiempo.

Agradezco la compañía y apoyo de Carolina, Prado, Nicolle, Patricia, Marcia y Carlos, gracias a todos

Agradezco finalmente el amor, comprensión, soporte, auxilio y paciencia infinita de mi familia: mi marido y mis hijas.

María José

*Una casa en la noche, entre matas y árboles
Brilla una ventana suavemente,
Y allí en el ámbito invisible
Soplaba un tocador de flauta.*

*Era una canción tan conocida,
Tan gentilmente iba por la noche
Como si cualquier país fuera la patria,
Como si cada camino se hubiera realizado.*

*El secreto sentido del Universo
A través del aliento estaba revelado
Y se ofreció gustoso al corazón
Y todo el tiempo se volvió presente.*

Hermann Hesse

INDICE

1.- Introducción	5
2.- Problema de Investigación	7
2.1.- Fundamentación del problema de investigación	7
2.2.- Formulación del problema de investigación	11
2.3.- Objetivo general	12
2.4.- Objetivos específicos	12
3.- Marco Teórico	14
3.1.- Antecedentes	14
3.2.- Que entendemos por emoción	18
3.3.- Música y emoción	26
3.4.- La relación como conexión emocional	33
3.5.- Competencias Emocionales y Clima Emocional	36
3.6.- Comunicación no violenta	39

4.- Diseño Metodológico	42
4.1.-Enfoque epistemológico	42
4.2.-Descripción y justificación de instrumentos de recolección de la información	45
4.3.-Técnica de análisis de la información	46
4.4.- Antecedentes históricos y Caracterización del campo	47
4.4.1 Organigrama	52
5.- Presentación y análisis de los Datos	55
5.1 Descripción de los ensayos.	55
5.2 Metodología de enseñanza-aprendizaje.	56
5.2.1 Metodología Anglo	59
5.2.1.1 Perfil del profesor en el modelo Anglo	62
5.2.1.2 Horas de estudio	64
5.2.1.3 Objetivo social	65
5.2.1.4 Perfil del alumno	69

5.2.1.5 Evaluación	71
5.2.2 Metodología del sistema de orquestas juveniles e infantiles de Venezuela	78
5.3 Clima Emocional de Aula.	89
5.3.1 Lo que sienten los alumnos.	89
5.3.2 Lo que sienten los profesores.	91
5.4 Estilo de Comunicación y vínculo.	93
5.5 Emociones en la Interpretación.	104
6.- Conclusiones	106
6.1 Modelo de enseñanza-aprendizaje	106
6.2 Vínculo y tipo de comunicación	108
6.3 Relevancia de la emoción en el proceso de enseñanza-aprendizaje	110
6.4 Incidencia del Clima Emocional en la deserción	111
6.5 Conclusión Final	112
7.-Bibliografía	114
8.- Anexo	119

1.- Introducción

Esta investigación surge de mi experiencia personal como estudiante de flauta travesa en conservatorio y en orquestas juveniles. Durante mi formación sufrí y presencié distintos tipos de maltrato durante las clases y ensayos. Después de esa etapa, en mi vida profesional me encontré con músicos de diversas edades, dedicados o no a la pedagogía, que me relataron situaciones similares.

A partir de estos relatos me percaté de un factor compartido por muchos músicos que ejercen como docentes. Afirman que las clases que recibieron fueron una experiencia negativa, incluso traumática, y se empeñan en no repetir esa forma de enseñar con sus alumnos. Con el tiempo, he tenido la oportunidad de observar las clases de algunos de ellos, y me he dado cuenta de que su discurso no se condice con la realidad: en sus clases conservan prácticas como la humillación a través de la burla pública y la discriminación por condiciones físicas¹. De esta observación surge mi interrogante inicial: ¿Qué existe en la cultura de la música docta, que es oculto y obvio para sus integrantes, que validan este tipo de conductas al punto que quienes las rechazan las repiten sin verlas? Y también cabe preguntar, dada la relevancia que ha adquirido el fenómeno en los últimos años: ¿Es extensible esta cultura de conservatorio a la práctica de las orquestas juveniles?

¹ “Tiene las manos cortas, no puede tocar guitarra”, “No tiene porte de contrabajista”, entre muchas otras.

Un primer paso de esta investigación fue una descripción etnográfica a la cultura de una orquesta juvenil (fondo de la música 2012, folio 14789), en la que observamos con especial detención las relaciones establecidas entre profesores y alumnos durante la enseñanza- aprendizaje ocurrido en la práctica orquestal. Las técnicas cualitativas utilizadas fueron la observación no participante, las entrevistas y el análisis y triangulación de los datos y categorías sociales surgidas durante el proceso, a partir de las cuales fueron redactadas conclusiones pertinentes a la descripción. Al terminar la descripción decidimos comenzar la profundización de las líneas de investigación comenzando con la emoción y el vínculo.

Esta es la investigación que resulta de la primera recolección de datos y su análisis posterior, en el marco de la educación emocional, aplicada en la educación de instrumentos musicales en el ámbito de las orquestas juveniles.

2.- Problema de Investigación

2.1.- Fundamentación del problema de Investigación

La enseñanza de un instrumento musical es un ámbito desconocido para gran parte de la sociedad y también para el mundo de la educación. La didáctica instrumental es un producto histórico (Jorquera 2002), el instrumentista aprende a hacer clases dando clases, repitiendo y modificando lo que aprendió de su maestro según sus propios criterios. Según Forcada (2008), esto hace que los profesionales de la enseñanza mejoren sus métodos muy lentamente y que en algunos casos los errores se perpetúen en el tiempo al carecer de referencias externas.

Para Kingsbury (1988), citado en López y Vargas (2010), en el conservatorio se aprecia la calidad artística individual de los maestros, que son frecuentemente los centros de los sistemas en torno a los que se articulan los estudiantes, recordando un sistema de organización social de patronazgo. Este fuerte individualismo también explica la resistencia y descreimiento generalizado a los métodos pedagógicos organizados.

El aula de un profesor de instrumento consta de dos miembros, el profesor y el alumno que se dan cita una vez por semana, por períodos de varios años (a veces

más de 10) y desde temprana edad. Nadie, excepto ocasionalmente otros alumnos del mismo profesor, entra en este espacio. Frente a esta situación se debe ser muy cuidadoso con la relación entre profesor y alumno, ya que, según Forcada (2008), se dota al profesor de una gran capacidad de influencia sobre el desarrollo educativo del alumno, no solo a nivel técnico o musical, sino también a la hora de aplicar las denominadas materias transversales, que en caso de la educación instrumental pueden ser capacidades como la paciencia, la constancia o la sensibilidad; la clase de instrumento es por lo tanto un lugar privilegiado para contribuir a la formación humana del alumno. En cambio, la falta de técnica pedagógica característica del modelo puede producir situaciones tremendamente problemáticas en la relación docente-alumno. Uno de los temas que se destaca es el de las competencias comunicativas y relacionales que debería tener un profesor de instrumento (Jorquera 2002).

Lamentablemente, esta condición planteada por Jorquera no se da con mucha frecuencia. En las entrevistas preliminares a instrumentistas que fundamentan la presente investigación, y según mi propia experiencia, los juicios negativos, la humillación y otras formas de maltrato son la tónica de la enseñanza instrumental. Jorquera señala que los valores implicados en la práctica musical pueden llegar a extremos poco razonables, y que esto se debe a múltiples factores. Por una parte, al poco interés que algunos músicos manifiestan por la enseñanza, ya que la

docencia representa una manera de ganarse la vida y no la autorrealización del músico. El profesor de instrumento adopta este papel más bien obligado por las circunstancias o para completar su carrera como intérprete que por una genuina vocación docente. Y por otra parte, como mencionábamos anteriormente, a que el músico se ve obligado a usar los recursos limitados que tiene para desarrollar la docencia (la repetición y la intuición), ya que no cuenta con una preparación específica para ello.

El problema radica, según nuestra experiencia, en la falta de preparación docente de los profesores de instrumento por parte de los conservatorios de música, en la poca valoración dentro de la cultura musical de la actividad docente privilegiando las competencias artísticas de los músicos en desmedro de la actividad educativa. La solución a este problema se encontraría en las competencias a adquirir por los docentes, que serían de índole comunicacional y emocional.

En síntesis, en esta investigación nos interesa abordar la relación docente-alumno y las emociones que emergen en la enseñanza-aprendizaje de un instrumento musical dentro de una orquesta juvenil y observar si lo antes mencionado se replica. La relevancia de describir y analizar la emoción que emerge en los alumnos y profesores, y la relación docente-alumno radica en dos aspectos claves:

a) Es un primer paso para organizar un método pedagógico en la enseñanza de instrumentos musicales, y de esta manera situar a la educación de los instrumentos musicales a la par de los otros ámbitos de la educación y darle así mayor valor social a la práctica docente del músico.

b) La descripción y análisis de la educación instrumental en una orquesta juvenil permitirá explicitar aquellas prácticas o comportamientos en que la jerarquía existente entre profesor y alumno (aceptada como natural y necesaria por el modelo virtuosístico) sea un facilitador de “extremos poco razonables”. En este punto seguimos a Jorquera y afirmamos que lo poco razonable configura un escenario de humillaciones y maltrato habituales. El capítulo en que Jorquera aborda este punto se llama “Suenas como un buey”, que fue el comentario de un profesor de clarinete hacia una alumna, que luego fue colega de la autora y le relató el episodio.

Según un estudio realizado por Casassus (2003) destinado a esclarecer los factores que inciden en el aprendizaje de los estudiantes, lo que permite su mejor aprendizaje se encuentra en el plano emocional, en lo relacional, y en el tipo de relaciones e interacciones que se realizan entre las personas.

Dicho en forma explícita, “una escuela es fundamentalmente una comunidad de relaciones y de interacciones orientadas al aprendizaje, donde el aprendizaje

depende principalmente del tipo de relaciones que se establezcan en la escuela y el aula” (Casassus, 2009).

El aprendizaje se logra a partir de una relación que refleja un cierto tipo de contacto emocional. “Las relaciones y los vínculos son esencialmente conexiones emocionales” (Casassus, 2009).

Por esto nos resulta indispensable abordar esta investigación desde la mirada de lo emocional, como base constitutiva del vínculo y de la enseñanza- aprendizaje.

2.2.- Formulación del problema de Investigación

¿Podemos trasladar las afirmaciones anteriores referentes a la enseñanza-aprendizaje de un instrumento en el conservatorio a la enseñanza-aprendizaje que ocurre en las orquestas juveniles? Para esto debemos primero identificar qué es lo que ocurre en la sala de ensayo de un profesor de instrumento musical, para confirmar o desmentir nuestra creencia de que las dificultades provienen en gran medida de la escasa preparación del docente en competencias comunicacionales y emocionales.

Habitualmente, los ensayos de orquesta juvenil son clases grupales. En ellas, el profesor, instructores en el caso de los ensayos por familias de instrumentos o el director si es la orquesta completa, escucha una obra ejecutada por los alumnos y

corrige o propone, oralmente o poniendo ejemplos con su propio instrumento, con el fin de resolver errores y problemas en la ejecución.

Es en este contexto, entonces, en el que nos preguntamos:

¿Cómo influye la emoción en la relación enseñanza-aprendizaje de un instrumento musical dentro de una orquesta juvenil?

2.3.- Objetivo General

Revelar cómo influye la emoción en la relación de enseñanza-aprendizaje de un instrumento musical en la orquesta juvenil.

2.4.- Objetivos Específicos

Los objetivos específicos de esta investigación son:

- ❖ Describir analíticamente la comunicación de los profesores de instrumento con sus alumnos en los ensayos de una orquesta juvenil.
- ❖ Apreciar la relevancia teórica y práctica de la emoción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un instrumento musical en la orquesta juvenil.

- ❖ Proponer elementos conceptuales básicos que faciliten el desarrollo de un método pedagógico para los profesores de instrumento musical.
- ❖ Explorar la relación entre el clima emocional de aula y la continuidad de los estudios musicales de los jóvenes pertenecientes a la orquesta juvenil.

3.- Marco Teórico

“¿No debe expresar la música todo aquello para lo cual las palabras son insuficientes, pero que sin embargo está en el alma y busca salir de ella para ser dicho? Si las palabras son insuficientes, no son para describir la música misma sino para expresar lo que ella expresa.” Tchaikovski P.I.

3.1.- Antecedentes

En 1988 el profesor de conservatorio e investigador Henry Kingsbury publica el libro “Music, Talent and Performance”, una etnografía de la cultura de conservatorio. En este texto Kingsbury define al conservatorio como un sistema cultural particular, de transmisión oral, que venera a “la música” más allá del quehacer musical humano y basado en interacciones sociales estrictamente normativas (Citado en Musumeci, 2002).

Para Kingsbury la organización institucional de un conservatorio es diferente a la de otras instituciones educativas:

“Un conservatorio probablemente se compara mejor con un seminario que con una escuela profesional, en el que el foco concentrado del entrenamiento parece más orientado a inculcar una devoción que a preparar una carrera. El sentido de compromiso entre los estudiantes del conservatorio parece más personal, moral y emocional que profesional y económico” (Kingsbury 1988, trad. propia).

Un pilar fundamental en el estudio de un instrumento en el conservatorio es que los alumnos deben tocar, en la clase y en el estudio personal, “con sentimiento”. Esta frase se puede entender como la expresión de la emoción interna, pero en muchas ocasiones también significa percibir las estructuras musicales del texto en relación con los movimientos del cuerpo, sobre todo brazos y manos, y también de la respiración.

El autor también afirma que las actitudes de los profesores hacia sus alumnos se aprenden del contacto cotidiano con los colegas, son parte del currículum oculto, de tradición oral, al igual que otros tantos aspectos en la carrera de un músico clásico.

En América Latina, el argentino Orlando Musumeci es autor de varios estudios sobre el tema, destacándose el trabajo titulado “Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible”, un estudio que destaca cómo se enseña la música en los conservatorios de tradición occidental. Siguiendo a Thurman

(2000a), que sostiene que la educación debe ser compatible con el ser humano, Musumeci analiza la educación de conservatorio y concluye que esta es incompatible con el ser humano.

Para Thurman(año) la educación humanamente compatible es aquella en donde “los estados *sensitivos, afectivos, emotivos y emocionales* están fundacionalmente interrelacionados con toda cognición”. A esta definición Musumeci agrega la importancia del creciente reconocimiento, a partir de los estudios de la neurociencia, de que el aprendizaje tiene lugar en el cuerpo físico y que el funcionamiento cognitivo es comandado por reacciones a nivel neuronal en que las emociones juegan un papel fundamental (Damasio 2000).

Señala el autor la importancia de esta nueva concepción integradora del aprendizaje, en la que se trata de superar la separación entre cuerpo, mente y alma, o entre cognición y afecto, e indica, como la educación musical no ha sido permeada por esta perspectiva ni tampoco por la concepción constructivista de la educación.

Según Musumeci:

“... todavía no se ha establecido lo que podría llamarse una teoría social del aprendizaje musical ampliamente aceptada. Dentro de los conservatorios aún podemos encontrar visiones diametralmente opuestas respecto de qué

es una interacción alumno-maestro “saludable” (cf. Musumeci, 2001a), que puede considerarse una enseñanza instrumental efectiva para las personas participantes en ambos roles, y en general qué constituye un ambiente de aprendizaje musical amigable” (Musumeci, 2001).

En Chile, la fundación educacional Arauco publica en 2011 un estudio cuantitativo acerca de cómo impacta la participación de los niños en una orquesta juvenil, en este caso la orquesta juvenil e infantil de Curanilahue. El trabajo “Aspectos afectivos y sociales atribuibles a la participación de la orquesta de Curanilahue” (Lucchini, G. Cuadrado, B. Quiroga, P.) aborda el efecto que tendría la práctica musical en aspectos afectivos y sociales tales como autoestima, resiliencia, valoración e identidad con la comuna y desempeño académico. Las conclusiones del estudio demuestran que no existe mayor diferencia entre los niños de la comunidad que participan o no en la orquesta, salvo una mayor predisposición a los juicios positivos sobre sí mismos y sus metas. Este estudio es una aproximación a la cultura de orquesta juvenil y demuestra la necesidad de la realización de nuevas investigaciones que aborden desde la comprensión el fenómeno de las orquestas juveniles².

² Entendemos a las orquestas juveniles como un fenómeno debido a que contrariamente a lo que indica el sentido común, no todas ellas han surgido como consecuencia de una práctica institucional, sino que en un número no menor han sido las comunidades locales las que han formado las orquestas y solicitado luego su vinculación a la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile.

Si bien el estudio de un instrumento musical en el conservatorio ha sido objeto de profundos estudios (Musumeci, Kingsbury, Jorquera entre otros), en los que se incluye la importancia de la emoción y su relación con el aprendizaje, no existe ninguna investigación publicada en la que se aborde el tema en las orquestas juveniles, en las cuales, debido a su constante crecimiento, se realiza la mayor parte de la educación instrumental en Chile.

La presente investigación se fundamenta en este vacío de conocimiento, pues permite profundizar en un área central para la actividad musical: cómo influye la emoción en los procesos de enseñanza- aprendizaje de un instrumento musical.

3.2.- Qué entendemos por emoción

No existe un consenso de qué son las emociones, se han estudiado desde diversas disciplinas, la filosofía, la psicología, la biología, la educación, la lingüística, la neurología, la bioquímica y la sociología.

Comenzaremos aproximándonos a las emociones desde la filosofía, para Sartre en “El bosquejo de una teoría de las emociones” la emoción significa a su manera el todo de la conciencia o de la *realidad-humana*, si nos situamos en el plano existencial.

Heidegger, citado en Sartre, piensa que volvemos a encontrar el todo de la *realidad-humana*, ya que la emoción es la *realidad-humana* que se asume a sí

misma y se “dirige emocionada” hacia el mundo. Husserl, por su parte, piensa que una descripción fenomenológica de la emoción pondrá en manifiesto las estructuras esenciales de la conciencia, puesto que una emoción es precisamente una conciencia (Sartre 1939).

La conciencia emocional sería entonces la conciencia del mundo, una manera de “estar-en-el-mundo” Heideggeriana, que lo transforma. Las emociones entonces, desde esta perspectiva fenomenológica nos revelan nuestra experiencia, por lo tanto nos revelan nuestro ser.

La manera en que las emociones actúan en nuestro cuerpo ha sido estudiado desde las ciencias. Para Darwin las emociones son mecanismos de supervivencia y permiten adaptarnos, auto-conservándonos y perpetuando la especie. En la base de estas afirmaciones esta la idea de que las emociones predisponen a la acción.

Desde la perspectiva de la neurobiología, Maturana (1989) afirma que “cuando hablamos de emociones hacemos referencia al dominio de acciones en que un animal se mueve”. No hay acción humana sin una emoción que la funde.

En el campo de la educación Casassus asevera que las emociones son energía vital, que une los acontecimientos externos con los acontecimientos internos. Se

caracterizarían por un componente sensorial y mental que en ocasiones es posible reconocer en el lenguaje, aunque a veces no.

Las emociones pueden ser propias o compartidas pero ambas tienen, siguiendo la teoría de Casassus, factores en común:

- Son energía vital
- Surgen de situaciones que están más allá de nuestro control (emergen)
- Unen acontecimientos externos que se conectan con lo interno (objetivo-subjetivo)
- Tienen un componente sensorial (empiezan por lo que sentimos).
- Se vivencian en el cuerpo y a veces las reconocemos a través del lenguaje.
- Son diversas y muy diferentes entre sí.
- Pueden sentirse como propias y también como compartidas
- Se dan en un espacio/tiempo determinado
- Suele darse muy rápidamente

Corporalmente, para Lowen (1975) las emociones son “Movimiento desde el centro de uno mismo hacia afuera (e-emoción) y que se expresa en un impulso”.

Esta respuesta compleja del organismo tiene tres niveles, no necesariamente secuenciales, según Bloch (2002):

- Experiencia Interna
- Actividad Fisiológica
- Comportamiento Expresivo

Para el biólogo Francisco Varela (2000) la emoción es una “experiencia básica, previa a la cognición” y distingue tres niveles en el afecto:

El primer nivel son las emociones: la conciencia de la tonalidad emocional constituye el presente vivo

El segundo nivel es el afecto: La disposición propia de una secuencia larga de acciones

Y finalmente el tercer nivel es el estado anímico: La narración descriptiva a en un periodo extenso de tiempo (días o semanas)

Continuando con Casassus, podemos decir entonces que las emociones son reacciones fisiológicas a situaciones externas y: “que son gatilladas por evaluaciones cognitivas de acontecimientos externos; evaluaciones que pueden ser conscientes o inconscientes”.

Existen diversas maneras de agrupar y clasificar las emociones, en general hay consenso en distinguir dos grandes grupos, las llamadas emociones básicas o primarias y las emociones secundarias o mixtas.

Las emociones primarias son similares en todos los seres humanos ya que son biológicamente primitivas, entre ellas podemos destacar la rabia, el miedo, la tristeza y la alegría, aunque hay autores que agregan más emociones a este grupo.

Las emociones secundarias son según Casassus derivadas de las emociones primarias y requieren un desarrollo de la imagen de sí mismo y cierto nivel de desarrollo cognitivo para que puedan emerger (Casassus 2009).

Existe una importante distinción que aún no se encuentra descrita en la teoría de las emociones, pero que es fundamental para comprender nuestra investigación y que recopilamos de diversas entrevistas realizadas a J. Casassus: la diferencia entre las emociones reactivas y las emociones impersonales.

Las emociones reactivas son las que hemos descrito hasta el momento, emergen dirigidas a un objeto o persona en particular. Estas emociones tienen un ciclo que describiremos a continuación según se explica en “La educación del ser emocional” (Casassus 2009).

Cada vez que nos encontramos frente a algún evento, se inicia un proceso que gatilla en nosotros una reacción condicionada por las normas de la cultura en la que hemos vivido y por la manera en que cada persona a aprendido a responder a las experiencias; con el tiempo y la habitualidad esta forma de reaccionar se transforma en patrones de respuestas que, la mayoría de las veces, creemos que determinan nuestra personalidad. Para ejemplificarlo mejor, tenemos el siguiente gráfico:

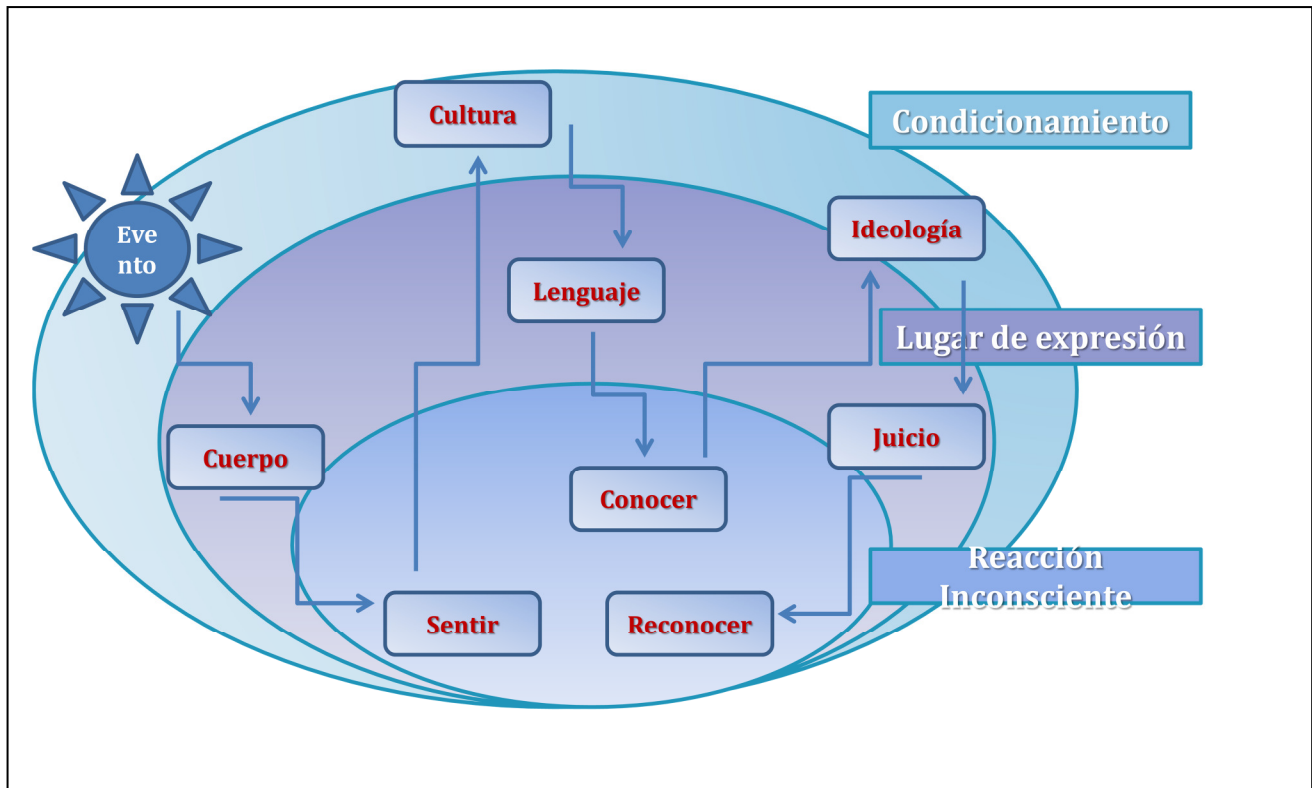


Gráfico 1. Fuente: Elaboración propia a partir de un diagrama contenido en "La educación del ser emocional" (Casassus 2009).

Existen tres planos entre los cuales sucede la experiencia emocional, el primero que se encuentra más al exterior, es el del condicionamiento, donde se encuentran el contexto, la cultura y la ideología, todos parte de nuestro mundo “exterior”.

En el segundo anillo, el de la expresión, encontramos al cuerpo, lugar donde ocurre la emoción y el lenguaje, con el cual nombramos y juzgamos lo que nos sucede.

El tercer anillo, el más interno, es el de la acción, en él se hace concreta la manera en que conocemos y usamos nuestras emociones.

En cambio, las emociones impersonales no son reacciones del ego (reacción o defensa). En la vivencia de la emoción impersonal no hay una separación sujeto-objeto, por el contrario, está integrado el sujeto con el objeto y eventualmente ocurre una disolución del objeto y el sujeto. Las emociones impersonales están íntimamente ligadas con las emociones estéticas y religiosas.

Dentro del ciclo antes descrito la emoción impersonal es sentida en el cuerpo y pasa directamente a la acción sin pasar por el filtro de la cultura y el lenguaje, siendo la mayoría de las veces imposible de “nombrar”, para sentirla es absolutamente necesario que nuestro cuerpo se encuentre libre de bloqueos, con disponibilidad corporal.

Entendemos la disponibilidad corporal como la capacidad de ser conscientes del cuerpo que somos, que nos permita crear un estado corporal libre de tensiones y bloqueos musculares, provenientes de conflictos reprimidos o emociones contenidas, un cuerpo donde se perciba “la plena expansión y contracción pulsantes del organismo” (Lowen 1975).

Recogiendo la tradición estética de la India, una emoción impersonal ligada al arte puede ser homologada con la teoría de Rasa, que, según Wilkinson (2004), es la emoción universalizada desconectada del contexto de nuestra vida personal, que podemos *saborear* en conformidad y que puede llegar a ser una epifanía.

Otra manera de acercarnos a lo que nos referimos al hablar de emociones impersonales, es la teoría del flujo desarrollada por el psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi, quien la ha definido como un estado en el que la persona se encuentra completamente absorta en una actividad para su propio placer y disfrute, durante la cual el tiempo vuela y las acciones, pensamientos y movimientos se suceden unas a otras sin pausa. Todo el ser está envuelto en esta actividad, y la persona utiliza sus destrezas y habilidades llevándolas hasta el extremo. La persona se encuentra en estado de flujo cuando está completamente absorbida por una actividad durante la cual pierde la noción del tiempo y experimenta una enorme satisfacción (Csikszentmihalyi, 1996).

Una persona que se encuentra en estado de flujo, estará experimentando una emoción impersonal, que le permite accionar con plena disponibilidad corporal y sin interferencias del ego, ya que este se disuelve en la acción.

3.3.- Música y emoción

Partiremos definiendo que entendemos por música, para ello utilizaremos la definición utilizada en por Díaz, estudioso de la neuroestética:

“La música es una construcción humana de sonidos encauzados la cual, mediante instrumentos finamente ajustados y una expresión motora optimizada, se constituye en un estímulo sonoro espaciotemporalmente organizado que resulta en una percepción auditiva compleja al estar dotada de estados emocionales y figurativos conscientes estéticamente significativos y culturalmente valorados” (Díaz, 2001).

Nos interesa esta definición, porque incluye la percepción y su componente emocional dentro, no solo de la importancia sino de la constitución de la música, lo que enmarca la relevancia de estudiar su comportamiento en todos los ámbitos en los que se vive la música.

Indagando en los estudios que se han realizado acerca de la música y la emoción podemos encontrar diversas teorías, asociadas a la filosofía, la psicología, la antropología, la sociología y la musicología.

La investigación científica sobre la emoción musical se ha producido en tiempos recientes a partir del cambio de siglo (para mayores referencias ver Juslin y Sloboda, 2001). En particular se han investigado las constantes y las variables culturales en la percepción de la emocionalidad en la música y muy poco acerca de la emoción en la interpretación o en la educación musical.

Reseñaremos acá, algunas de las más importantes tendencias.

Una de ellas conceptualiza la relación de la música y la emoción como una mera evocación de emociones vividas en la vida cotidiana, y que por lo tanto no sólo el estímulo musical influiría en la respuesta emocional, sino los aspectos psicológicos y culturales del oyente u oyente/intérprete y sus características personales. Esto se explica en el estudio “¿Las emociones experimentadas por un alumno, mediante la ejecución de una obra musical, condicionan el aprendizaje?” (Colleta y Pascal, 2010):

“En este sentido no sólo el estímulo musical en sí mismo influirá en la respuesta emocional, sino los aspectos psicológicos y culturales (Balkwill and Thompson 1999) como así también las características personales de

cada individuo (McNamara and Ballard, 1999; Natter 2005)” (Colleta y Pascal, 2010).

Se ha estudiado también, la respuesta emocional a la música, estableciendo que la música tiene el poder de producir diferentes efectos neurofisiológicos, relacionados con las emociones que induce, estos estudios sugieren que los estímulos musicales evocan emociones específicas que permiten evaluaciones afectivas, cognitivas y fisiológicas, relacionadas con las emociones que induce. (Peretz I, Gagnon L, Bouchard B. Music and emotion: perceptual determinants, immediacy, and isolation after brain damage).

Esta teoría cuenta con objetores dentro de la investigación de la neurociencia, ya que como señala Díaz:

“La idea de que la música sencillamente evoca en el escucha emociones sentidas en el pasado se contradice con el hecho de que es capaz de suscitar emociones novedosas y peculiares en el sentido mencionado de ausencia de estímulos naturales y respuestas adaptativas” (Díaz, 2001).

Desde la perspectiva de la psicología, se puede ver la música como elemento expresivo de la emoción, que refleja principalmente las intenciones del compositor, como señala Gomila (2008) en su conferencia “Música y Emoción”:

“Creo que la música sí tiene contenido expresivo, que la comprensión estética de la música implica captar su contenido expresivo, y que tal contenido expresivo depende de las intenciones del compositor tal como se manifiestan en la música. La producción intencional de la obra de arte, por la que el autor se sitúa también en el rol del espectador para asegurarse de la efectividad de su obra, es lo que asegura la articulación expresiva de la obra. La cuestión, por tanto, es cómo percibimos esta expresión en la música...” (Gomila, 2008).

Siguiendo esta teoría, el oyente interpreta la emoción del músico a través de diversos elementos expresivos, que les son comunes y familiares al intérprete y al oyente, y que los inducen a percibir cierta gama de emociones. Estos elementos expresivos incluyen convenciones musicales de interpretación, escritura musical y lenguaje corporal afín:

“En la expresión, mostramos cómo nos sentimos, hacemos que nuestra emoción resulte directamente perceptible para los demás, al hacer perceptible una de sus dimensiones por lo menos (la expresiva). Pero la expresión puede consistir además en manifestar la naturaleza de nuestra experiencia subjetiva, cómo nos sentimos, y en hacerlo ostensivamente. Es este segundo aspecto es crucial, en mi opinión, para entender cómo es posible que percibamos la música como expresiva, y que reaccionemos

emocionalmente, empáticamente, a la emoción percibida en la música. La idea es que, cuando expresamos una emoción, no nos limitamos a indicar su presencia, sino que, característicamente, mostramos también cómo se experimenta esa emoción. Este aspecto involucra la dimensión cualitativa de las emociones, que las asemeja a las sensaciones“ (Gomila, 2008).

Esta teoría sitúa a la música como un lenguaje, con una intención semántica que descifrar. La idea de que ciertas estructuras provocan emociones determinadas es de larga data, ya en el barroco se llegó a asegurar que los tiempos rápidos causaban alegría y los tiempos lentos, tristeza (como aparece en los tratados de la teoría de los afectos).³

Dentro de la noción de representación en la ciencia cognitiva, se afirma que la relación música-emoción se trata de estructuras dinámicas no sólo cognitivas, sino de índole sensitivo-motora en forma de esquemas finalmente situados en estrecha relación con el mundo. Siguiendo a Díaz, según la perspectiva de la neurociencia:

“Según los estudios de la neurociencia, la emoción musical probablemente emerge de la activación inicial de regiones cerebrales directamente involucradas en la percepción musical y la activación subsecuente de

³ La teoría de los afectos o Affektenlehre fue un concepto estético de la música barroca derivado de las doctrinas griegas y latinas de la retórica y la oratoria, la cual se proponía describir cómo codificar las emociones y cómo estos códigos inducen emociones en el oyente. La teoría de los afectos surgirá a partir de la filosofía y la psicología del siglo XVII. En este sentido destaca el filósofo francés René Descartes y su texto, Las Pasiones del Alma, el cual ejercerá una importantísima influencia en los músicos barrocos

sistemas emocionales ligados a la percepción sensorial, además de la activación coherente de zonas de la corteza cerebral involucradas en la extracción de significado musical” (Díaz, 2010).

Recogiendo los resultados de los estudios analizados por Díaz, se llega a la conclusión de que la emoción producida por la música no puede ser una mera evocación, sino que a menudo es una emoción “autónoma” o independiente de la experiencia anterior del oyente, de una complejidad que supera el ámbito de las emociones básicas. Volviendo a lo que mencionábamos en cuanto a las emociones estéticas en el capítulo anterior, la emoción musical se torna difícil de comprender dentro del lenguaje, porque al intentar nombrarla se entra en el ciclo de una emoción reactiva perdiendo una de sus características, la de no ser procesada por el yo. Este es uno de los factores que contribuye a que no exista un consenso que permita definir la emoción y su relación con la música como un fenómeno único.

Dentro del ámbito educativo, los estudios apuntan a la relación de la emoción y la motivación. La investigación de Colleta y Pascual intenta darle un papel a la emoción dentro del aprendizaje a través del significado de las motivaciones de los alumnos, sobre todo a la hora de enfrentar el repertorio:

“La experiencia en las aulas del conservatorio, indica que, a pesar de los numerosos estudios que reconocen el inter juego de afecto y cognición en

el proceso de aprendizaje (Alonso Tapia, 1995; Garcia y Pintrich, 1996; Canabach, 1996; Huertas, 1997), tanto profesores como alumnos parecen no ser conscientes del papel de las emociones, focalizando toda su atención en los aspectos cognitivos y técnicos” (Colleta y Pascual, 2010).

En este estudio se llegó a la conclusión de que las emociones experimentadas por el alumno en relación al repertorio (obra musical), favorecen o dificultan el aprendizaje. Esto debido a que el alumno debe estar motivado para aprender

“Es conocido que el alumno debe estar motivado para aprender, Buck considera a la emoción como la expresión del potencial motivacional, ya que no sólo debe “poder” aprender sino también “querer” hacerlo. Las emociones experimentadas por el alumno mediante la ejecución de una obra instrumental, condicionan el aprendizaje” (Colleta y Pascal, 2010)

Nuestra investigación abarca un área poco estudiada en el ámbito de la emoción y la educación de los instrumentos musicales, la de las emociones surgidas durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En el proceso de enseñanza- aprendizaje confluyen emociones que emergen por distintos motivos, las nacidas del vínculo entre alumno y profesor, las experimentadas por el alumno como intérprete y por el profesor como oyente en

relación a la música, y las que puedan surgir fruto de circunstancias exógenas a la música.

A las emociones que emergen durante la interpretación, las llamaremos emociones musicales y las identificamos con las emociones impersonales.

Las otras emociones que conviven con las emociones impersonales, en el espacio de enseñanza-aprendizaje, son emociones reactivas e influyen sobre todo en el vínculo.

3.4.- La relación como conexión emocional

Para comenzar nos situaremos en la premisa de que “hoy se reconoce que no hay aprendizajes fuera del espacio emocional” (Pekrum 2004 en Casassus 2009).

Según Casassus (2009) cuando hablamos de relaciones se hace referencia al tipo de conexión que une a una persona consigo misma o con otro. Si esta relación perdura en el tiempo hablaremos de vínculos.

“Las relaciones y los vínculos son esencialmente conexiones emocionales”
(Casassus, 2009).

Esto se debe a que la emoción le da a la relación y al vínculo lo que la caracteriza, su intensidad y su contenido.

El siquiatra Daniel Siegel en su libro *Developing Mind*, dice:

“Las experiencias interpersonales influyen directamente en la manera como construimos la realidad en nuestras mentes... La investigación sugiere que las emociones sirven como un proceso organizador central dentro del cerebro. De esta manera, las habilidades de un individuo para organizar las emociones – un producto, en parte, de las relaciones de apego previas – directamente moldean la habilidad de la mente para integrar la experiencia y adaptarse a presiones futuras” (Siegel 1999).

Esta relación entre las relaciones interpersonales, la emoción y la adquisición de habilidades de integración de la experiencia y adaptación, son lo que hace tan importante el estudio de las emociones y el vínculo en el ámbito educativo.

Según John Bowlby (1999), el vínculo es la propensión que muestran los seres humanos a establecer sólidos lazos afectivos con otras personas determinadas y que es considerada, en general, como más fuerte y más sabia. En el ámbito educativo, este lazo afectivo se establece entre los alumnos y profesores.

Las características principales del vínculo son:

- Es una experiencia compartida, entre dos personas
- Se basa en intercambios estables
- Se constituye en forma bi-direccional o recíproca

- Se establecen acuerdos o códigos conscientes e inconscientes
- Se construyen a través de una historia común o momentos significativos donde tenemos una conexión sensible y cercana

Entonces, si consideramos que no hay aprendizajes fuera del espacio emocional, el vínculo que se genera entre profesor y estudiante es fundamental como espacio en el que suceden las emociones y la enseñanza- aprendizaje.

“La comprensión emocional que surge cuando los docentes establecen vínculos con los alumnos, y hacen de esos vínculos el soporte del aprendizaje, crea condiciones propicias al aprendizaje y resultados académicos de alto nivel, genera sentimientos de satisfacción y bienestar profesional en los docentes, constituye la tarea educativa en una aventura común, vitaliza los quehaceres del enseñar” (Casassus 2009).

Comprender la emergencia emocional y el tipo de vínculo de profesores y alumnos de un instrumento musical, es de vital importancia para comprender cómo sucede la enseñanza-aprendizaje, en este caso, dentro del contexto de una orquesta juvenil y ser un aporte en el camino a la sistematización de una pedagogía de la educación instrumental.

3.5.- Competencias Emocionales y Clima Emocional

En nuestra fundamentación hablábamos de las competencias emocionales y cómo influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Precisaremos que entendemos por competencias emocionales.

Las competencias emocionales se fundamentan en el desarrollo de la inteligencia interpersonal, esta es según Goleman (1995), la capacidad de notar los deseos, intenciones, motivaciones y estados de ánimo de otras personas.

El primer paso para adquirir estas competencias es el conocimiento del propio mundo emocional, en palabras de Casassus:

“El conocimiento de las emociones es crucial para vivir, porque es un puente entre nuestra realidad interior y la realidad externa que nos rodea y habitamos” (Casassus 2008).

Es importante destacar una distinción entre la inteligencia emocional y educación emocional, en relación a las competencias emocionales. La inteligencia emocional consiste en la adquisición y aplicación de destrezas con respecto a nuestras emociones y las de los demás. Las competencias emocionales desde la perspectiva de la educación emocional implican, según Casassus, además de estas destrezas, un proceso de transformación personal que incluye la conciencia

emocional (en relación a sí mismo) y la comprensión emocional (en relación a otros) que incorporan nuevas características a la personalidad.

Las competencias emocionales son:

- Capacidad de estar abierto al mundo emocional
- Capacidad de estar atento; desde la conciencia, reconocer lo que nos ocurre y lo que le ocurre a otros
- Capacidad de ligar emoción y pensamiento
- Capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional
- Capacidad de regular la emoción
- Capacidad de modular la emoción, expresarla en la acción
- Capacidad de acoger, contener y sostener al otro. Si acepto lo que me pasa puedo acoger al otro y permitir que su energía se exprese.

Otro de los términos que utilizaremos para referirnos a lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la orquesta juvenil, es el de Clima Emocional, según Juan Casassus en su texto “Aprendizaje, emociones y clima de Aula” (2008) el Clima Emocional es

“... aquello que emerge de la relación entre el profesor y sus alumnos, y de las relaciones que se establecen entre los alumnos” (Casassus 2008).

Otra definición es la entregada por Jenny Assel y Elisa Neuman, citadas en Montenegro 2010:

“Por Clima Emocional entendemos la cualidad predominante de las relaciones afectivas en el aula. Estas relaciones están construidas --en gran parte-- a partir de la percepción que el maestro tiene de sus alumnos, y de las expectativas y objetivos que se derivan de dicha percepción. Son elementos de la subjetividad del maestro que inciden en su manera de actuar y contribuyen a sustentar las concepciones pedagógicas con las que opera” (Newman y Assel, 1991)..

Para comprender la importancia del Clima Emocional en la enseñanza-aprendizaje entenderemos, siguiendo a Casassus, que las emociones gatillan acción e interacción y ocurren en un contexto determinado o clima. El aprendizaje es una forma de acción.

“El clima de aula por sí solo es el factor que más explica las variaciones en los aprendizajes. Que sea la más importante quiere decir que es la variable que más explica porque los alumnos de un aula aprenden más que los alumnos de otra. Esto ha sido destacado en muchas investigaciones que he realizado, pero también por otras investigaciones institucionales, así como también estudios longitudinales. Es más importante que cualquiera de las variables que se utilizan para entender este proceso... por ejemplo,

variables como la cantidad de libros, la gestión, el nivel sociocultural de las familias, las atribuciones de los maestros, etc.” (Casassus 2008).

3.6.- Comunicación no violenta

Parte fundamental del clima del aula, es el tipo de comunicación que se establece en las relaciones dentro de ella.

En primer término definiremos comunicación como:

“La comunicación con otro es un intercambio de información con sentido con ese otro. Este intercambio puede ser de muchas maneras: puede ser lingüístico, o gestual, o corporal. Las personas que están en comunicación intercambian informaciones, y estas informaciones para que sean significativas deben tener un sentido” (Casassus, 2009).

Utilizaremos el concepto de comunicación no violenta y su contrario comunicación violenta en el sentido que le otorga Marshall Rosenberg en su libro “Comunicación no violenta, un lenguaje de vida” (2006). Rosenberg entiende la comunicación en un enfoque específico donde el acto de hablar y escuchar al otro se realiza comprensivamente, conectados con nuestras emociones, permitiendo que aflore nuestra compasión natural.

Rosenberg apunta que utiliza el concepto de “no violento” en el mismo sentido que utilizaba Gandhi al referirse a “la compasión que el ser humano expresa de un modo natural cuando su corazón renuncia a la violencia” (Rosenberg, 2006).

La comunicación no violenta (CNV) enfatiza la importancia de expresar con claridad observaciones, sentimientos, necesidades y peticiones a los demás de un modo que el lenguaje no etiquete o defina a las personas.

Uniendo este punto con nuestro marco anterior, la CNV es una comunicación donde los seres humanos involucrados poseen competencias emocionales desarrolladas.

La comunicación no violenta considera que todas las acciones se originan en un intento de satisfacer necesidades humanas, pero tratan de hacerlo evitando el uso del miedo, la culpa, la vergüenza, la acusación, la coerción y las amenazas. El ideal de la CNV es que las propias necesidades, deseos, anhelos, esperanzas *no* se satisfagan a costa de otra persona.

Es en este punto donde se la CNV se entrecruza con el Clima Emocional de Aula donde el aprendizaje es una forma de acción gatillado por emociones que ocurren en determinado clima, que es a su vez resultado de la comunicación existente en una relación. El aprendizaje sería entonces la acción resultante de emociones y necesidades propias.

La comunicación violenta en tanto, sería el intercambio sin comprensión emocional. Es decir sin conexión con nuestras emociones. Una comunicación donde están ausentes las competencias emocionales, en la que nos expresamos usando juicios sobre lo que está bien o mal, sobre lo que es correcto o incorrecto, en vez de expresando sentimientos y necesidades, dando lugar a críticas o juicios morales.

4.- Diseño Metodológico

4.1.- Enfoque epistemológico

Nuestra investigación propone un acercamiento comprensivo al problema de investigación, desde una perspectiva fenomenológica:

“La hipótesis cualitativa fenomenológica plantea que el comportamiento humano generalmente tiene más significados que los hechos observados”
(Assael, J. Edwards, V. López, G. 1992).

Según la fenomenología, la realidad social no es una cosa que exista con independencia del pensamiento, de la interacción y del lenguaje de los seres humanos, por el contrario, es una realidad que se materializa a través de estos tres medios.

Según Taylor y Bodgan (1992) citado en Sandoval (2002) los rasgos propios de una investigación cualitativa son:

- Es inductiva, o mejor cuasi-inductiva; su ruta metodológica se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación.

- Es holística. El investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación.
- Es interactiva y reflexiva. Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- Es naturalista y se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- No impone visiones previas. El investigador cualitativo suspende o se aparta temporalmente de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Es abierta. No excluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista distintos. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. En consecuencia, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- Es humanista. El investigador cualitativo busca acceder por distintos medios a lo privado o lo personal como experiencias particulares; captado desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien los protagoniza.

- Es rigurosa de un modo distinto al de la investigación denominada cuantitativa. Los investigadores cualitativos buscan resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo. (Interpretación y sentidos compartidos).

La metodología cualitativa posee un diseño de investigación flexible, donde la investigación comienza con interrogantes vagamente formuladas y el trato con los sujetos de estudio intenta seguir conversaciones normales de modo natural.

Nuestra finalidad es interpretar la realidad social, desde la perspectiva de los actores, contextualizando el conocimiento que existe sobre el tema, procurando generar nuevo conocimiento del fenómeno.

4.2.- Descripción y justificación de instrumentos de recolección de la información

Utilizamos tres tipos de instrumentos:

- Observación no participante
- Cuaderno de campo
- Entrevistas semi-estructuradas

El registro de la observación no participante y el cuaderno de campo son utilizados durante las observaciones de los ensayos grupales. La observación se realizó durante 6 meses entre fines del año 2011 y comienzos del 2012. Se recurrió a estos instrumentos una y otra vez en la etapa posterior de análisis e interpretación.

Las entrevistas semi-estructuradas fueron realizadas a 6 alumnos, 2 profesores y un miembro de la dirección siguiendo una pauta de temas levantados desde la observación. En ellas se buscó clarificar aquellos aspectos menos explícitos o poco abordados que surgieron de la observación registrada en el cuaderno de campo. Las entrevistas son una forma de validar las interpretaciones que el observador realiza con las percepciones y significados de los sujetos, de forma explícita.

En la orquesta observada por nuestra investigación los jóvenes tienen entre 14 y 18 años, cuenta con 80 integrantes y 8 instructores más el director.

4.3.- Técnica de análisis de la información

Para analizar los datos seguimos los pasos citados por Hammersley y Atkinson :

“El primer paso de análisis es, pues, una lectura cuidadosa de la información recogida hasta el punto que podamos alcanzar una estrecha familiaridad con ella” (Hammersley y Atkinson).

Por tanto, leímos buscando en los datos cuestiones significativas, algún aspecto sorprendente o confuso, inconsistencias o contradicciones.

Como segundo paso levantamos, en cuanto observadores, categorías sociales que fueron comparadas, en un tercer paso, con las creencias y categorías que nos entregaron los propios actores a través de las entrevistas y con conceptos teóricos que rescatamos de ambas categorías. Este proceso no fue lineal ni definitivo:

“El análisis propiamente tal no se hace sólo al final, cuando ya está todo el material recopilado. Debe ser una práctica durante todo el proceso” (Assael, J. Edwards, V. López, G. 1992).

De esta manera obtuvimos una interpretación con base fundada en la observación fenomenológica que nos permita comprender los significados subyacentes en la cultura de la orquesta juvenil.

Estos significados, una vez obtenidos, fueron comparados con el conocimiento teórico preexistente acerca del tema, ya expuesto en capítulos anteriores. Este proceso nos permitió desarrollar interpretación en torno a que es lo que sucede en la orquesta juvenil respecto a las emociones y su relación con la interpretación, el vínculo y la enseñanza- aprendizaje.

4.4.- Antecedentes históricos y Caracterización del campo

El movimiento de Orquestas Juveniles se inicia durante los años 60 de la mano de Jorge Peña Hen, violinista y director de orquesta serenense que creó junto a su símil venezolano José Antonio Abreu las primeras orquestas infantiles en Chile y en Sudamérica. Este movimiento fue abruptamente detenido en Chile con la muerte de Peña Hen por la Caravana de la Muerte en 1973⁴ y fue retomado en los años 90 en Chile por Fernando Rosas, director de orquesta que viajó a Venezuela, lugar donde el movimiento continuó y prosperó las décadas anteriores.

⁴ Las circunstancias de la muerte de Jorge Peña no están descritas en la página web de la Fundación de Orquestas Juveniles, sino que constan en el *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación* (“Informe Rettig”) disponible en línea en http://www.ddhh.gov.cl/ddhh_rettig.html

Con el apoyo del Ministerio de Educación de la época, Rosas creó en 1992, en Santiago, la Orquesta Sinfónica Nacional Juvenil. Durante el gobierno de Ricardo Lagos, nace la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile (FOJI), con el objetivo de apoyar el movimiento a través de becas y capacitaciones para los niños y jóvenes.

Desde el año 1992 a la fecha, el movimiento ha generado un aumento explosivo de orquestas que son creadas principalmente desde la ciudadanía (colegios, municipios, iglesias, etc.). Cada año participan cerca de 10 mil niños y jóvenes en 170 comunas de país. De estos 10 mil niños 1300 son becados por la Fundación a través de un concurso a nivel nacional destinado a aquellos de escasos recursos (Página web FOJI, www.orquestajuvenilchile.com).

Según consta en su memoria anual la misión de la fundación es:

“Elevar el desarrollo social, cultural y educacional del país brindando oportunidades para que niños y jóvenes de todo Chile mejoren su calidad de vida integrando orquestas”.

Y sus objetivos:

- Entregar oportunidades para el desarrollo social de niños y jóvenes, especialmente de escasos recursos

- Promover la creación de orquestas en todo el país y mantener las existentes
- Elevar el nivel técnico y académico de las orquestas promoviendo el perfeccionamiento de directores, profesores e instrumentistas
- Acercar la música a toda la población sin distinciones de ninguna índole
- Generar un intercambio cultural y social entre las orquestas de todo el país

La FOJI señala en su memoria anual cuáles son las oportunidades que han comprobado, en estos años de existencia, que genera la participación en una orquesta juvenil:

- Genera unidad, ofrece igualdad de oportunidades, amplía la perspectiva de familias, brinda mayor educación, expande la cultura y eleva la autoestima.
- Desarrolla el trabajo en equipo donde profesores, alumnos y directores se apoyan mutuamente para lograr los mejores resultados
- Contribuye a elevar la autoestima de sus integrantes, estimulando valores como la perseverancia, la solidaridad, la amistad y el compromiso.
- Contribuye al desarrollo educacional de sus integrantes, al mejorar su atención y concentración.
- Expande la cultura para miles de familias y desarrolla nuevas audiencias

- Despierta la vocación pedagógica en jóvenes músicos, que los hace dedicar parte de su tiempo a formar niños más pequeños.
- Genera empleo para profesores de música, instrumentistas, directores de orquesta y lutieres.

En las instalaciones de la FOJI ubicadas en la casona amarilla detrás de la estación Mapocho funcionan 3 orquestas de carácter nacional y regional. Estas orquestas son directamente administradas por la fundación y todos sus alumnos son becados. Son la Orquesta Sinfónica Nacional Juvenil (OSNJ), la Orquesta Sinfónica Estudiantil Metropolitana (OSEM) y la Orquesta Sinfónica Infantil Metropolitana (OSIM). En estas orquestas los profesores instructores provienen de las orquestas profesionales Sinfónica de Chile y Filarmónica de Santiago.

La Fundación considera una orquesta juvenil como aquella agrupación musical que conste con más de más de 12 integrantes, cuyas edades no superen los 24 años de edad y que toquen principalmente instrumentos de cuerdas, incorporando idealmente instrumentos de vientos y percusión. La agrupación ideal para la fundación es la Orquesta Sinfónica, entendiéndose por esta una agrupación que incluya a todas las familias de instrumentos; cuerdas, maderas, bronces, percusiones, piano y arpa solista. En general, sus integrantes oscilan entre 80 y 100 músicos.

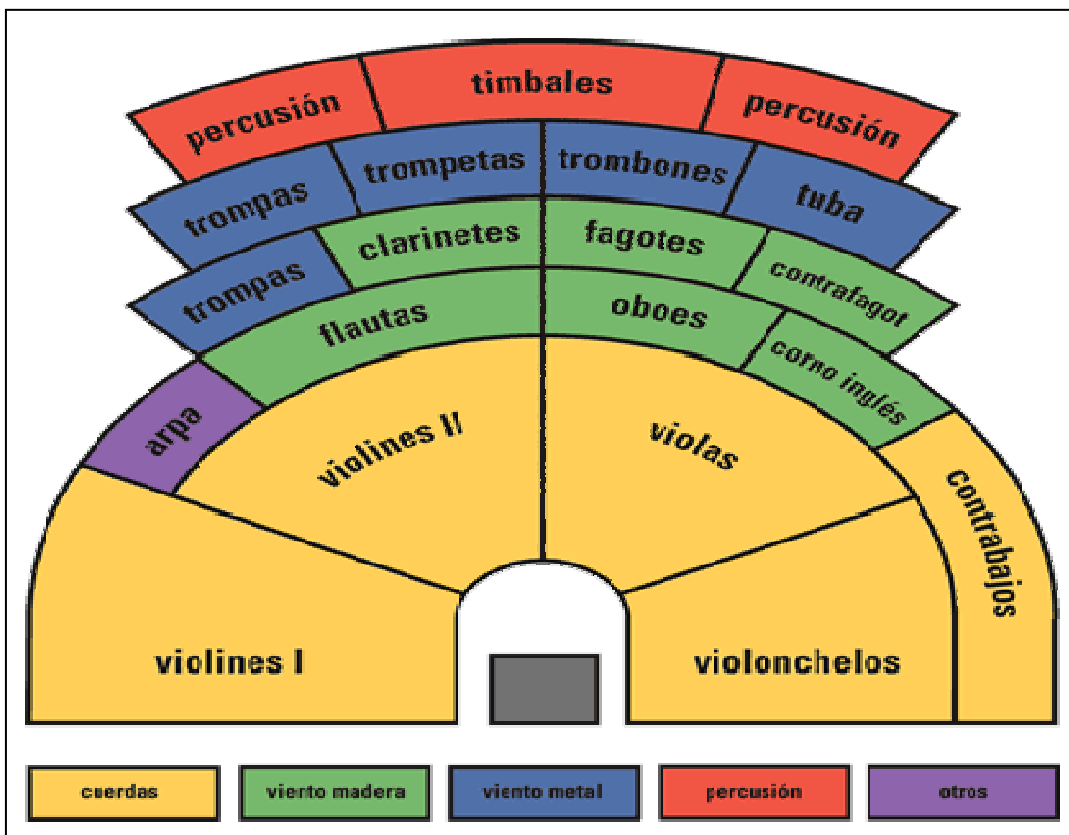


Gráfico 2. Distribución estándar de una orquesta sinfónica.

<http://infantemusical.blogspot.com/2011/06/esquema-de-la-orquesta.html>.

La Orquesta Nacional Juvenil cuenta con un director musical a honorarios. Las orquestas Metropolitana e Infantil tienen un director musical compartido, contratado de planta y que además dicta capacitaciones y elabora cursos online para la fundación. Cabe destacar que de todos los profesores y directores dependientes directamente de la FOJI es el único con contrato tiempo completo.

En la orquesta observada por nuestra investigación los jóvenes tienen entre 14 y 18 años, cuenta con 80 integrantes y 8 instructores más el director. Tienen ensayos 3 veces a la semana, las cuerdas un ensayo parcial, es decir, violines primeros, segundos, violas, cellos y contrabajos por separado con su respectivo instructor; un ensayo seccional con el director, todas las cuerdas juntas y un ensayo *tutti*. Este último es un ensayo de toda la orquesta con el director. Maderas, bronces y percusión ensayan un seccional con su respectivo instructor y el *tutti*. Al consultar a los ejecutivos y profesores por esta diferencia en la cantidad de ensayos, la respuesta fue “las cuerdas son más”.

La orquesta tiene una temporada de conciertos, y participa en giras y encuentros nacionales de orquestas juveniles.

4.4.1.- Organigrama

La Fundación de orquestas juveniles e infantiles es presidida por la Primera Dama y cuenta con un directorio compuesto por:

- Un representante de la Asociación Chilena de Municipalidades
- Un representante del Ministerio de Educación
- El director del centro de extensión de la Universidad de Chile

- El director general del Teatro Municipal de Santiago
- Un representante de la fundación Beethoven
- Un representante del Consejo de la Cultura y las Artes
- El presidente del banco Santander

Los participantes del equipo ejecutivo que tienen relevancia en nuestra investigación son:

- La dirección ejecutiva y su secretaría
- Un director ejecutivo del área musical
- Un coordinador musical que es además director de la OSEM y la OSIM
- El área psicosocial, compuesta por una asistente social y un psicólogo
- Una secretaria coordinadora de orquestas
- Y los profesores, llamados Instructores de cada familia de instrumentos.

El directorio cumple con la función de controlar el desarrollo de los objetivos planteados en la memoria anual. En palabras de la dirección ejecutiva:

“Desarrollan, establecen, priorizan, promueven o sea orientan a la institución desde donde ellos se encuentran ubicados. ¿Eso qué permite? Permite que la institución tenga mejores nexos, tenga, pueda aprovechar al máximo los recursos humanos y financieros, permite que, eeh lugares que

no habitualmente habría espacio para orquestas juveniles, exista ese espacio, que los temas sean tratados con perspectiva, que tengan una orientación de futuro, que haya control... ” (Dirección ejecutiva, marzo 2012).

La dirección ejecutiva, tanto a nivel general como el profesional encargado del área musical que fue nuestro contacto con la administración, son los encargados de la gestión.

5.- Presentación y análisis de datos

“Sin la música la vida sería un error” Nietzsche

5.1.- Descripción de los ensayos

Durante los 6 meses que duró el período de observación y entrevistas en la orquesta juvenil que nos acogió, obtuvimos abundante material relacionado con las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un ensayo cualquiera en la orquesta juvenil comienza cuando los alumnos van llegando poco a poco, incluso con una hora de anticipación, a la sala de ensayo. Algunos pocos se quedan fuera de la sala conversando entre ellos, fumando, jugando con su celular, los más entran, toman posición en sus respectivos asientos y sacan sus instrumentos, para hacer ejercicios técnicos o bien repasar las notas de la partitura que tienen que interpretar en el ensayo.

Apenas da la hora acordada para el ensayo, entra a la sala el director o el profesor instructor a cargo de éste, todos los alumnos se encuentran sentados, tocando sus instrumentos y a un gesto del profesor, con la batuta o la mano, reina el silencio. Los alumnos permanecen en sus asientos, tocando en conjunto la partitura asignada y escuchando atentamente las instrucciones del profesor, no se

escuchan conversaciones, no hay risas y ocasionalmente los alumnos se dirigen miradas para pedirse, por ejemplo, un lápiz o como comentario a algo dicho por el profesor.

Los ensayos más extensos son de 9 a 14 hrs con un break de 15 minutos, en los que la mayoría de los alumnos se retiran de la sala a comer una colación entregada por la fundación.

A continuación, se describe y analiza lo que sucede en este particular ambiente de enseñanza.

5.2.- Metodología de enseñanza-aprendizaje:

La orquesta que observamos es considerada por los educadores, el director e instructores de instrumentos, como un nexo entre la educación informal y la formal. Un lugar donde es impulsada la decisión de los jóvenes de entrar a la educación de su instrumento en una Universidad, como nos indica un instructor en entrevista:

Entrevistador: “¿La idea es que de aquí salgan una cantidad de chicos que sigan la carrera de forma profesional?”

Instructor: “Exacto y porque este es como el punto bisagra del adolescente, o se va pa’ otro lado o sigue en esto...”

Para la preparación de los candidatos a futuros profesionales, se aplica una metodología que facilite su formación y selección. Según la dirección ejecutiva desde el origen de la fundación han existido dos modelos en pugna:

“...eso ha sido parte permanente desde que se creó este programa, de una lucha constante entre dos visiones de la música” (Dirección ejecutiva, enero 2012).

Uno de los modelos se relaciona con lo “latino”, plantea un avance progresivo y escalonado del aprendizaje, algo así como un “paso a pasito”, que se aprende en la sala de clase. El otro modelo, una versión “anglo”, en el que se aprende en el escenario, y en el cual se plantea al alumno una meta exigente, que fuerza al máximo sus capacidades, obteniendo la motivación de la recompensa del público según nuevamente el director ejecutivo:

“Dos visiones, una que la música se aprende milímetro a milímetro, otra, la música se aprende a saltos, no milímetro a milímetro. En la versión uno están yo te diría básicamente todos los conservatorios latinos, todo lo que viene del mundo latino, latino no te hablo de Latinoamérica. Latino es Francia, Italia, España, Rusia. En el mundo anglosajón es del otro mundo, porque tienen dos distintas maneras, unos prefieren pasar estudiando en la sala de ensayo, perdón en la sala de estudio personal y los otros prefieren

aprender haciendo música ahí... en la orquesta y en el escenario.

Derechamente nosotros estamos en el mundo de los anglosajones...”

(Dirección ejecutiva, enero 2012).

Tanto la plana ejecutiva de la fundación, como la mayoría de sus instructores se muestran favorables a la apuesta “anglo” como metodología de enseñanza-aprendizaje, enfatizando la diferencia que existe entre ellos y la educación formal de las universidades:

“Hasta antes del tema de las orquestas juveniles, desde por lo menos donde yo conozco, muchas orquestas, las orquestas juveniles de las universidades, no pasaban de una sinfonía de Haydn. Curiosamente creen que eso es fácil, pero es bastante complejo, desde el punto de vista de las notas parece fácil, lo más difícil que se tocaba era la “Noche en el Monte Calvo” y lo tocaba gente que tenía veintitantos años, entonces eso es un parámetro que ha cambiado radicalmente. Nosotros lo vemos con la orquesta infantil, lo que antes costaba tocar 8 meses, una orquesta infantil, la que ahora existe, lo puede hacer en 10 ensayos, 12 ensayos.

Completamente distinto, ahora esos niños tienen 8 años 10 años ¿y los de antes que edad tenían? 14, 15, 16. ¿Entonces qué cambio? Cambio simplemente cuales son los límites y el aprendizaje necesario, las

estrategias pedagógicas necesarias para que eso ocurra” (Dirección ejecutiva, enero 2012).

5.2.1 Metodología Anglo:

La metodología Anglo consistiría entonces, en un sistema guiado principalmente por el director musical que fija el repertorio a tocar por la orquesta durante el año, considerando que él es el único que está en contacto con la totalidad de los alumnos de la orquesta, como nos indica la dirección ejecutiva:

“Ahora quien define el repertorio, el director, ¿Por qué?, porque finalmente es él el que está mirando y conociendo cuál es la realidad del lugar, perdón cual es la realidad de los niños. El instructor siempre va a tener una vista parcial, no va a tener una vista general, porque no puede, porque es especialista en un instrumento, la única persona que tiene la visión general es el director. En ese sentido son los directores los que plantean los temas, porque son los especialistas técnicos, ninguno de nosotros, ni siquiera administrativos, que se toca o que no se toca” (Dirección ejecutiva, enero 2012).

Quien discrimina, entonces, si el repertorio está dentro de las posibilidades de la orquesta es el director, aunque los instructores se quejan de que la decisión es tomada antes de conocer la formación final de la orquesta, que cambia en un 50%

todos los años, como señala uno de los instructores durante las audiciones de ingreso:

“Tenemos que tener una reunión de repertorio. Ellos ya tienen listo el repertorio del próximo año sin saber el nivel que va a tener la orquesta”
(Instructor, octubre 2011).

El repertorio es considerado fundamental en el desarrollo del método ya que este impulsaría el desarrollo técnico del alumno, al tener que dedicarle mucho más tiempo de estudio y esfuerzo a una obra de mayor dificultad, y sería el motivador principal para el estudio. Esta visión acerca del repertorio, coincide con los resultados obtenidos por Colleta y Pascal en el estudio que citamos en nuestro marco teórico, en cuanto las emociones experimentadas por el alumno en relación al repertorio (obra musical), favorecen o dificultan el aprendizaje. Esto debido a que el alumno debe estar motivado para aprender.

El repertorio debe ser entonces, según los criterios de la dirección ejecutiva, difícil, pero no imposible; original, no un arreglo, que asegure la calidad de su composición; y bello:

“Entonces después viene otra cosa que no es un asunto menor, cuando uno toca una obra original, una sinfonía de Beethoven, una sinfonía de Brahms, una obra de Korsakov o de Mussorsky cualquiera de esas obras, Mozart,

Bach, pero una obra original, independiente de la dificultad, no es lo mismo tocar una obra arreglada, que parece una sopa con más agua, que algo que esta contundente... en tocar cosas que son bellas, la belleza te toca, eso es todo, no es lo mismo en ese sentido , tocar, para un niño, para un joven, tocar cosas que son bellas, hay cuestiones que son caricaturas, no son ni siquiera caricaturas porque una caricatura también es algo bonito, sino son un garabato, entonces parte del proceso tiene que ver que tú te vas a motivar más con una cosa, vas a trabajar más por llegar a eso, vas a luchar más por alcanzarlo” (Director ejecutivo, enero 2012).

El criterio para definir el nivel de dificultad de una obra y si es adecuada para los conocimientos de los alumnos pertenece, como ya hemos dicho, a la dirección musical, por lo tanto el criterio de belleza y calidad del repertorio elegido también depende de este. Podríamos cuestionarnos que se puede considerar como bello o de calidad, pero preferiremos mirarlo desde la óptica presentada por Larry Shiner en su obra “La invención del arte” (2004) en la que se explica que a partir del siglo XVIII las artes son consideradas, “materias de inspiración y de genio, por ello mismo, objeto de un disfrute específico, mediado por un placer refinado” y que por lo tanto la belleza y la calidad, al no estar ya supeditadas a una utilidad, son una construcción dentro de otra construcción mayor, la construcción social del arte.

Un segundo factor de importancia es la posibilidad de las presentaciones en público, temporadas de conciertos y giras. También considerado fuente de motivación para el estudio y una importante ocasión no sólo para mostrar lo aprendido, sino también para aprender a controlar el miedo.

5.2.1.1 Perfil del profesor en el modelo Anglo:

Aunque el director musical es quien toma las decisiones y maneja el modelo educativo, los profesores de instrumento son considerados como indispensables soportes técnicos por la dirección ejecutiva. Deben saber hacer clases a niños y cumplir con una serie de cualidades:

“...los profesores que hacen ese trabajo, saben, saben profundamente música, por eso no puedes poner una persona que no conozca la música profundamente, porque... no va a poder, no va a poder avanzar, no va a poder desarrollar. Ahora no todo el mundo sabe trabajar así, porque trabajar con niños por ejemplo, a un niño no le puedes decir: está desafinado, tú tienes que decirle: "oiga" si él un violinista "primer dedo en la cuerda mi esta alto, bájelo un poco" o péguelo al segundo dedo o bájelo a la trastera o dependiendo de lo que ...pero tiene que saber, o tú ves que un niño está, de los bronces está corriendo, algo le pasa y tú te das cuenta que el niño esta chueco, se está ahogando por eso está corriendo, entonces el director no le puede decir, "oye sígueme", "oye mírame no más", si no que tiene

que ser un director que sabe que tiene que decir, siéntese así, póngase acá, haga esto, o le va a preguntar al especialista y el especialista tiene que saber eso. Y eso no lo va a saber una persona que toca el instrumento no más” (Dirección Ejecutiva, enero 2012).

Según la dirección ejecutiva, el perfil del profesor ideal es el de un músico que:

- Tenga conocimientos profundos de su instrumento, por lo menos de 10 años de estudio y que sea capaz de solucionar los problemas de sus pupilos con indicaciones precisas y concretas que los niños puedan comprender.
- Tenga vocación pedagógica, es decir, que le guste dar clases.
- Tenga vocación social, que sea capaz de transformar al niño y a su entorno, sin condiciones apropiadas de infraestructura ni económicas.
- Posea una personalidad distinta, un músico que no busque el reconocimiento del aplauso público.

En este ámbito la FOJI reconoce una falencia dentro del modelo, ya que no cuenta con suficientes profesores que cumplan el perfil mínimo esperado, muchos de los profesores en regiones no tienen ni 5 años de estudio. La FOJI espera superar este problema con la ayuda de agentes externos, como universidades, que formen nuevos instrumentistas especializados en el trabajo de orquestas juveniles, tal es el caso de la Universidad de Talca y la Universidad Alberto Hurtado.

5.2.1.2 Horas de Estudio

El tercer factor que hace la diferencia de la “visión anglo” es la cantidad de horas de práctica en ensayo grupal como nos indica una persona de la dirección:

“Acá la gente se complica porque con la Orquesta Nacional Juvenil se hace la quinta de Mahler, en Venezuela hicieron la primera de Mahler con una orquesta que tenía un promedio de edad de 12 años, con un director que tenía la calidad de... de la filarmónica de Berlín, entonces ¿son genios? No, no son genios, tienen una buena formación, ahora no trabajan dos horas y se van pa’ la casa, trabajan dos semanas, tres semanas, 10 horas diarias. Aquí existe toda una estructura de que los niños no pueden estudiar más de 20 minutos, que máximo los ensayos tanta cantidad de horas, desafortunadamente para los que piensan así, aparecieron los venezolanos que parece que en ese país nunca existió alguien que dijera eso y nunca respetaron eso porque no sabían que era un límite y cambiaron y transformaron todo el mundo de la música, porque ahora no tan solo lo hacen ellos, lo hacen en Estados Unidos, lo hacen en Canadá, lo están haciendo en Europa” (Dirección ejecutiva, marzo 2012).

Este es un punto en que la dirección, la ejecutiva y la musical, creen que deben seguir avanzando. Por la edad de los alumnos de la orquesta, que aún se encuentran en la enseñanza media o básica, no pueden fijar más de 2 ensayos a

la semana, uno de ellos necesariamente el sábado. Es por esto que esperan que el estudio personal sea intenso, cosa que no siempre sucede debido a los compromisos escolares y sociales (familia, iglesia, etc.) de los alumnos.

Esta situación le genera a los profesores, especialmente al director, rabia, y la atribuyen a falta de compromiso de los alumnos o bien al “pajerismo adolescente” como nos comentó el director musical en una charla informal.

5.2.1.3 Objetivo social:

Como último punto, la metodología contempla ayuda psicosocial. Esta incluye, becas de estudio y la presencia de un psicólogo y una asistente social dentro de la FOJI, que usualmente se ven sobrepasados por la cantidad de trabajo y la falta de recursos humanos que los obliga a ejercer labores, por ejemplo, de producción, como pudimos observar sobre todo durante un encuentro de orquestas juveniles.

El objetivo de aplicar esta metodología es poner a los jóvenes chilenos a la par de los jóvenes de países desarrollados, como Estados Unidos o países europeos. Y obtener así un perfil de músico que cumpla con sus expectativas y que consiga mayor desarrollo social y cultural, tanto en lo individual como en su aporte al desarrollo de su comunidad (colegio, ciudad y país).

A continuación presentaremos un cuadro comparativo a modo de síntesis, y para clarificar como se construye el modelo educativo de la FOJI. Este modelo se

encuentra en oposición al modelo “antiguo” que predomina aún, según la dirección musical y ejecutiva, en las otras instancias educativas musicales existentes en Chile. Confeccionamos la comparación recogiendo las opiniones vertidas por alumnos, instructores y las direcciones administrativa y musical durante las entrevistas y en el registro de observación. De esta manera podemos señalar las cualidades que se le atribuyen al modelo Anglo en oposición al modelo Latino:

Modelo Anglo	Modelo Latino
A saltos	Milimétrico
Sistema de Orquestas juveniles	Conservatorios
Formativo no conducente a lo profesional/Laboral	Formativo conducente a lo profesional/laboral
Tiene como objetivo el desarrollo social y cultural	Tiene como objetivo el desarrollo profesional
Aprendizaje rápido (eficiente), en pocos años, mucha calidad/ Resultados	Aprendizaje lento (poco eficiente) muchos años, baja calidad / Repertorio/Resultado Ej, alumnos que sólo estudian en un conservatorio que no quedan en orquestas profesionales.

Exposición al público/ escenario	Sin exposición
Control de las emociones, del miedo	No saben controlar el miedo (nerviosismo, pánico escénico)
Trato exigente, del mundo real, a veces duro	Sin contacto con el mundo real, poca libertad de acción
Aprenden a solucionar problemas	No hay exposición a problemas
Los estudiantes están más motivados	Los estudiantes están menos motivados
Meta ser como el primer mundo	Metas difusas
Genera empleo	No genera empleo, sus profesores son los que tienen fama en el momento
Son arriesgados, creen en las capacidades de los alumnos	Son temerosos, no creen en las capacidades de los niños
Sus alumnos obtienen los puestos profesionales	Sus alumnos no obtienen puestos profesionales
Produce aumento en los estudiantes de los conservatorios	Se alimentan de las Orquestas Juveniles
Factor de cambio cultural	Status Quo
Vocación social	Vocación particular
Culminación del proceso de aprendizaje	Culminación del proceso de aprendizaje

en lo que se muestra en escena	en un examen
Sistema único en el medio musical chileno	Sistema común en el medio musical chileno
Gestión compleja que no pueden hacer los profesores por si solos	Gestión sencilla
No hay limites	Hay limites
Profesores que saben hacer clases a niños, expertos en el sistema. Racionales	Profesores que enseñan por imitación, no expertos. Imitativos
Repertorio bello y original, con un componente de dificultad, pero "posibles" de tocar que producen motivación y desarrollo técnico en los alumnos	Tocan obras técnicamente "alcanzables" y no necesariamente atractivas
Sin alabanza, exigencia al colectivo	Exigencia individual
Se consiguen mejores resultados en menos tiempo	Se consiguen peores resultados en más tiempo
El sistema expone a los alumnos a que sientan "como es"	Burbuja.

Grafico 3 "Cuadro comparativo modelo Anglo versus modelo latino"

El enfrentamiento de dos modelos de formación, uno con abundancia de contenidos conceptuales (modelo latino) y el otro con énfasis en los contenidos procedimentales y actitudinales, como el modelo Anglo, genera tensión dentro de la Orquesta Juvenil, ya que no todos los instructores adhieren completamente al modelo Anglo. Las críticas de estos profesores son principalmente referentes a una sobreexigencia que esté sobre el nivel técnico de los alumnos y que los obliga a obtener resultados en base a tensiones musculares y poca profundidad del conocimiento. Tensiones o falencias técnicas que podrían causarles problemas a futuro, como enfermedades musculares o bien “tocar un techo” a nivel técnico porque no adquirieron las herramientas necesarias de la manera adecuada. Es decir no tuvieron el tiempo de asimilar el aprendizaje o bien llegaron a los resultados “de cualquier manera”.

5.2.1.4 Perfil del alumno:

Nuevamente recogiendo aportes, esta vez, de instructores, la dirección musical y ejecutiva, extraídos del registro de observación y las entrevistas, podemos señalar un perfil de “egresado” o del alumno que se perfila como músico profesional. Estos coinciden en algunos puntos con el considerado “perfil del profesor”. Las siguientes cualidades son necesarias según los antes mencionados, para conseguir ser un músico y buscan ser desarrolladas a través de la aplicación de la

metodología anglo. Estas se contraponen con las características de los alumnos que aún no alcanzan el nivel de desarrollo deseado o que simplemente no conseguirán ser músicos en el futuro:

Talentoso	No talentoso
Sacrificado, lucha contra las adversidades, no importando el entorno	Cómodo, da excusas
Estudia muchas horas al día	Flojo, estudia poco
Concentrado	Desconcentrado
Disciplinado	Indisciplinado
Ama la música, no le importa el dinero	Quiere ganar plata
No le importa el reconocimiento	Busca el aplauso
Es sensible	No es sensible
Es flexible	Es rígido
Es especial	No es especial
Tiene conocimientos profundos de la música provenientes de muchos años de estudio	Tiene conocimientos superficiales
Está conectado con sus emociones	No está conectado con sus emociones

Es libre pensador	Es dogmático
Tiene un dominio técnico superior	Tiene un dominio técnico inferior (mediocre)
Vencen la vergüenza	No vencen la vergüenza
Controlan el miedo	No controlan el miedo

Gráfico 4 "Perfil del alumno "

Nos llama la atención que además de la adquisición de cualidades musicales, tales como el dominio técnico, gran parte de los requisitos para ser un músico pasan por cualidades sociales/personales, lo que reafirma la función formativa de la FOJI.

5.2.1.5 Evaluación:

Existen diversos niveles de evaluación dentro de la FOJI, para los alumnos y para los docentes.

Para los alumnos, la primera es a través de audiciones anuales, en ella se decide quienes ingresan a la orquesta y quienes de los alumnos que ya son parte de esta, pero que obtuvieron un desempeño inferior al esperado puedan mantenerse. Los postulantes compiten frente a un jurado, ingresando de a uno a una sala donde el grupo de profesores los escucha por aproximadamente 10 minutos y los evalúa.

Los parámetros a evaluar son afinación, sonido, fraseo, pulso y matices. Las notas se colocan en una escala de 1 a 7, a criterio de cada profesor. Cada audición o concurso tiene condiciones distintas, para algunos instrumentos por ejemplo es requisito interpretar piezas pedidas con anticipación, además de escalas y extractos orquestales y para otros la obligatoriedad es de una escala que es pedida en el momento y una obra a elección del concursante. La decisión de qué es pedido en el concurso es responsabilidad del Instructor a cargo de la familia de instrumentos en la FOJI (el instructor de bronces, de maderas, de cuerdas, etc.).

Durante el año, los instructores evalúan a los alumnos en cada ensayo, colocando una nota mensual, que es entregada a la dirección, si la evaluación sobrepasa el 5,0 los alumnos menores de 18 años se mantienen en la orquesta sin tener que participar en concurso. Anualmente la orquesta renueva un 50% de sus integrantes, algunos de ellos, mayores de 18 años y que sean clasificados por concurso, pasan a ser parte de la Orquesta Nacional Juvenil. Otros se van de la FOJI e intentan reintegrarse al año siguiente, y otro porcentaje deserta. La FOJI no cuenta con estadísticas al respecto.

La evaluación es constante, tal como les dice la dirección musical a los alumnos, durante un ensayo:

“Ustedes todas las semanas tienen un examen o una audición que se llama clase de instrumento” (Dirección musical, diciembre 2011).

En las audiciones para instrumentos solistas observamos situaciones de arbitrariedad, como fue el caso del piano y el arpa, puestos declarados desiertos a pesar de existir concursantes. El jurado no incluía profesores de piano ni de arpa y, sin siquiera escribir las notas de las evaluaciones, decidió que los concursantes no tenían el nivel requerido para el ingreso:

Instructor 3 “Se presentaron tres pianistas y ninguno sirve, y el que sirve no tenía los extractos” (partituras de extractos orquestales)

Dirección “Esta bien podemos hacer otra audición el mismo día de la Juvenil”

Instructor 2 “Una pregunta sería ahora, ¿Qué pasa con la arpista?”

Dirección “Es lo que hay, a ella le cuesta, le cuesta del mate. Pero no hay más pa´abajo” (no hay, en Santiago, alumnas de arpa menores de 18 años, aparte de la mencionada)

Instructor 1 “Pero ella es limitada”

Instructor 3 “Yo al arpa no la dejaría pasar tampoco”

Dirección “Yo la tiraría a repechaje”

Instructor 3 “Desierto no más entonces”

(Entra la secretaria)

Secretaria “Le preguntaron un pedazo al arpa que na’ que ver. [Uds.] son malos, los trozos están delimitados.”

(Entra otra Instructora)

Instructora “¿Cómo está la masacre?”

Instructor 2 “Todo desierto, no hemos puesto ni notas”

Instructora “Chuta, son malos, me voy antes que se me pegue la mala onda” (Risas)

En este extracto es evidente la arbitrariedad de la evaluación y la falta de criterios estandarizados para definir los conceptos que se manejan para la selección, cualidades musicales, talento y el nivel o estándar necesarios en cada uno de ellos para el ingreso a la orquesta. En la práctica, todo esto queda supeditado a elementos como la edad de los concursantes y la posibilidad de realizar una nueva audición de selección en otra fecha. No deja de sorprendernos el término “masacre” utilizado en forma coloquial por la instructora, ya que deja entrever el proceso de selección como una “eliminación de personas indefensas” (DRAE 2012) con la arbitrariedad y el poder de los seleccionadores.

Esta evaluación constante y a veces arbitraria afecta negativamente el clima emocional, genera competencia constante dentro del alumnado y miedo. Esto

contribuye a generar una tensión muscular que no beneficia ni la técnica, ni la interpretación musical.

Los Instructores también son evaluados, pero no con un instrumento formal, principalmente porque no existe ningún objetivo fijado que los instructores deban cumplir, salvo el que los alumnos toquen el repertorio exigido y no hay reuniones estables entre ellos y la dirección. Los instructores son evaluados entonces, a través del desempeño de sus pupilos, como podemos observar en un comentario de la dirección musical durante un ensayo:

“¿Qué ensayan en los parciales ustedes? (Los alumnos le cuentan las obras que han visto) “¡No están esas escalas!, ¿voy a tener que ir al Sernac también?, al Sernac de maderas, al de bronces y al de percusión. Parece que para algunos músicos la vida se llama Mahler ensayan solo eso y nada más” (Dirección musical, diciembre 2011).

Un ejemplo de la evaluación de los instructores según el rendimiento de sus alumnos, se da en la audición de bronces con un concursante de tuba, los instructores mantienen una conversación al salir éste de la sala:

Profesor Invitado 3 “Aquí dice que lleva un año”

Profesor Invitado 2 “Está desde agosto estudiando conmigo”

Instructor 1 “La audición anterior fue...ufff, ha avanzado mucho en la orquesta, está muy motivado”

Profesor Invitado 3 “Un año, medio año, es lo mismo para mí”

Instructor 1 “Hay bastantes postulantes para trompeta”

Profesor Invitado 2 “¿Tú dices que para el año está bien, está mal?”

Profesor Invitado 3 “Está bien para un año y medio, mi pregunta es por ignorancia, no sabía que estaba en la orquesta, y si [Instructor 1] dice que va así (hace un gesto con la mano hacia arriba) está bien”

Profesor Invitado 2 “Él toma clases conmigo y yo igual lo aprieto harto”

En este caso, el concursante es alumno del joven profesor número 2 y a pesar de que es defendido por el instructor titular de la orquesta, el profesor 2 se preocupa visiblemente por la opinión del profesor invitado 3, quien finalmente confía en el criterio del instructor y se mantiene al alumno en su puesto.

A nuestro parecer el último comentario del profesor 2 no es una defensa y validación del resultado del alumno, sino de “su” resultado “con” el alumno, es decir, el profesor 2 es evaluado por sus pares a través de sus alumnos (aunque en la práctica no sean tan pares debido a las diferencias de status entre ellos). La atribución de las cualidades musicales del concursante está determinada por

quien tiene más prestigio dentro del grupo: el instructor. El profesor del concursante (N° 2) se juega sus propias atribuciones culturales como “buen profesor”, aquí no media la calificación de los parámetros evaluados en la audición, ni el criterio del profesor guía, sino la palabra de quien tiene más prestigio, que es equivalente al poder.

Podemos observar cómo el valor del profesor es juzgado por la actuación de sus alumnos, es por eso que si la orquesta quiere “cotizar” bien en el mercado musical, debe tener en sus filas a los más talentosos, porque son estos los que van a mantener la “cotización” de la orquesta y sus profesores. Al respecto, la siguiente cita es representativa:

“...un profesor cotizado es alguien que realmente puede hacer a una persona con cero talento, o con cero pocas condiciones físicas pa’ tocar, lo hace tocar igual, ese....ahí hay un profesor. Y tú realmente... al profesor tú lo ves cuando el alumno está solo, hace su vida y se desempeña como profesional, ahí tú ves al profesor, ahí está el trabajo de los dos” (Dirección musical, marzo 2012).

La puesta en práctica de la metodología aplicada en la FOJI incide en: la elección de repertorio, la exigencia y evaluación a los alumnos, la exigencia hacia los instructores y la relación que se genera entre alumnos e instructores como explicaremos en capítulos posteriores. A continuación les presentaremos una

comparación entre el método del “sistema” venezolano, que inspira al chileno, y lo que hemos observado del método chileno.

5.2.2 Metodología del Sistema de orquestas juveniles e infantiles en Venezuela

El sistema de orquestas venezolana es la fuente de inspiración del modelo chileno. Sus principales ejecutivos y profesores han viajado a Venezuela para aprender del método, y las orquestas juvenil e infantil nacional han visitado nuestro país en más de una ocasión.

A continuación expondremos de qué trata el sistema venezolano, información que reproducimos desde su página web www.fesnojiv.gov.ve y estableceremos una comparación entre las condiciones administrativas y económicas del “sistema” venezolano, su metodología y las condiciones y metodología de su símil chileno.

Sistema Venezolano

FOJI (Chileno)

Características administrativas y financiamiento

La Fundación Musical Simón Bolívar (FundaMusical Bolívar) es el Órgano Rector del Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, conocido también como El	Desde la formación de la fundación, el Estado ha destinado una cantidad de recursos para el funcionamiento de ésta. Pero estos recursos son insuficientes, según nos relataron
---	--

Sistema. Es una obra social del Estado venezolano fundada por el maestro José Antonio Abreu para la sistematización de la instrucción y la práctica colectiva de la música a través de la orquesta sinfónica y el coro como instrumentos de organización social y desarrollo comunitario. FundaMusical Bolívar está adscrita al Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela

El 20 de febrero de 1979 fue constituida la Fundación del Estado para la Orquesta Nacional Juvenil de Venezuela, según decreto N° 3039, publicado en Gaceta Oficial N° 31681, con la finalidad de capacitar recursos humanos altamente calificados en el área de la música y obtener el financiamiento requerido para la ejecución de planes, actividades y programas.

La Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, FESNOJIV, fue constituida en 1996 con la intención de promocionar y desarrollar todas las orquestas juveniles e infantiles que la misma fundación haya creado o pueda crear en Caracas y en todo el territorio

ejecutivos de la institución, por lo que dependen en gran medida de las donaciones privadas de empresas y particulares acogidos a la Ley 18.985 (conocida como ley de donaciones culturales).

La fundación tiene bajo su administración directa a 12 orquestas juveniles e infantiles, pero existen catastradas más de 400 orquestas a lo largo del país. Estas orquestas dependen de instituciones públicas o privadas y la fundación los apoya con becas concursables (10 mil para todas las orquestas, dependientes de la FOJI o no), capacitación, concursos y fondos, además de ayudarlos a hacer gestión con la empresa privada para su apadrinamiento. Esta es una gran diferencia con el sistema venezolano donde FundaMúsica es el encargado de administrar y financiar cada uno de los núcleos estadales.

En el plano profesional, en Chile hay aproximadamente 12 orquestas, algunas de ellas, orquestas clásicas o de cámara, es decir cuentan con menos de los 80 músicos que intervienen en una orquesta sinfónica (Anexo 1). Estas orquestas no solo

nacional [venezolano]; así como implementar actividades y programas orientados a la capacitación y formación de los integrantes de las agrupaciones.

En 2011, la FESNOJIV cambia su denominación y pasa a llamarse Fundación Musical Simón Bolívar (FundaMusical Bolívar), para ser el Órgano Rector del Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, estando adscrita al Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela, por el beneficio que brinda a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el aspecto individual y el impacto que genera en la familia, la comunidad, y, por tanto, en la sociedad.

La FundaMusical Bolívar sustenta a la Orquesta Sinfónica Simón Bolívar de Venezuela, a la Orquesta Sinfónica Nacional Infantil y Juvenil de Venezuela, a las orquestas sinfónicas infantiles y juveniles de Caracas y de todo el territorio nacional, a los grupos corales y de cámara que han surgido en el seno de El Sistema, a los centros académicos y a los que brindan apoyo operativo.

Desde el punto de vista funcional,

son menos que las 15 regiones de Chile, sino que la Región Metropolitana de Santiago concentra a 6 de ellas.

educativo, artístico y administrativo, El Sistema está conformado por Núcleos que operan en ciudades y pueblos de todos los estados del territorio venezolano, integrando una compleja y sistemática red. El Sistema actualmente cuenta con 24 orquestas estatales, 285 orquestas sinfónicas juveniles e infantiles que funcionan en los 285 núcleos a nivel nacional, ha generado 5620 empleos directos y atiende a 350.000 niños, niñas, adolescentes y jóvenes, provenientes de los sectores pobres.

En las últimas dos décadas, las orquestas sinfónicas regionales profesionales derivadas de El Sistema se han convertido en instituciones independientes patrocinadas por fundaciones estatales que se han reunido en la Federación de Orquestas Sinfónicas Regionales de Venezuela.

Metodología:

Secuencia de aprendizaje

<p>Los niños en edad preescolar comienzan estudiando ritmo y expresión corporal. Motivar a los niños a mantener sus cuerpos activos mientras tocan (sin perder la técnica) se ha convertido en un factor clave del programa en los últimos años. A los 5 años de edad los niños seleccionan sus instrumentos, comenzando con percusión y flauta dulce. También se unen a un coro con el fin de crear sentido comunitario a través del trabajo grupal. A los 7 años todos los alumnos pueden escoger su primer instrumento de cuerda o de viento. Los niños pueden cambiar de instrumento, pero no son alentados a hacerlo sin contar con un buen motivo.</p>	<p>En Chile, al no estar centralizada la administración ni los recursos económicos, no hay una secuencia de aprendizaje estandarizada. Los niños interesados en participar en las orquestas que se forman en diversas instituciones, ingresan según los criterios que cada institución determina. No existe una educación musical previa al ingreso de las orquestas a nivel preescolar y no hay estudios corales.</p>
--	--

Enseñanza:

<p>Durante la primera fase de enseñanza el niño canta y toca su instrumento, a menudo enfocándose en una sola nota musical de una canción grupal; esto ayuda a desarrollar un sentido de sonido de</p>	<p>En Chile a diferencia de Venezuela, los niños comienzan a estudiar inmediatamente el instrumento orquestal que eligen o se les designe. Cada institución dependiendo del</p>
--	---

<p>calidad. Aprender a usar la notación musical estándar en ocasiones lleva mucho tiempo y es incorporada en su aprendizaje gradualmente. Estos son los tres niveles de práctica que se llevan a cabo semanalmente: grupal, seccional e individual. A menudo, los estudiantes son atendidos por los mismos profesores tanto en las prácticas grupales como en las individuales, lo cual permite un rápido progreso debido a que los malos hábitos son corregidos rápidamente y se refuerzan los buenos hábitos de manera constante.</p>	<p>tiempo, recursos e importancia que se le otorgue a la actividad orquestal, tiene prácticas seccionales, individuales, y tutti. En la mayoría de las orquestas, las clases son grupales, generalmente máximo 4 alumnos por grupo. En las orquestas FOJI no hay clases, sólo ensayos, dejando el estudio individual bajo la responsabilidad del alumno, que lo asume de manera privada, bien contratando un profesor particular o estudiando en alguna Universidad o conservatorio.</p> <p>Otra diferencia existente en la enseñanza es la forma de valorar los progresos del alumno: algunos profesores de la orquesta juvenil prefieren la “alabanza al colectivo y no individual”.</p>
---	--

Aprendizaje a través de la práctica

<p>Los estudiantes tocan frente al público tanto como es posible. Esto disminuye la presión de las presentaciones formales y permite que forme parte natural de sus vidas como músicos. De manera frecuente, los estudiantes observan las</p>	<p>Este es el punto donde hay más similitudes en ambos modelos. En Chile se le da mucho énfasis a “aprender haciendo”, y anualmente se organizas diversos festivales y encuentros de orquestas juveniles e</p>
---	--

<p>presentaciones de sus compañeros, lo que les permite presenciar e inspirarse de los logros de sus iguales. Desde temprana edad los estudiantes están en contacto con las distintas orquestas de El Sistema, desde las más pequeñas hasta la internacionalmente aclamada Orquesta Sinfónica Simón Bolívar de Venezuela.</p>	<p>infantiles. Además de tener una temporada de conciertos para las orquestas en directa administración de la FOJI. Las orquestas restantes, dependen de sus instituciones y de la existencia del espacio necesario para dar un concierto.</p>
---	--

El entorno

<p>El objetivo principal de El Sistema es proporcionar diariamente a sus estudiantes un lugar seguro, alegre y divertido que fomente la autoestima y un sentido de valor en cada niño. Se inculca disciplina sin ser excesivamente estrictos y la asistencia no constituye un problema: los niños están motivados por sí mismos, sus profesores y compañeros. Trabajo duro y logros reales son de crucial importancia para el éxito de El Sistema, sin embargo, la diversión siempre está presente.</p>	<p>No existe en la memoria anual de la FOJI ni en el discurso de sus integrantes, una mención acerca de la importancia del entorno. Si comparten la visión de que el trabajo orquestal debe ser duro y disciplinado, sin perder el objetivo de divertirse interpretando.</p>
---	--

Educadores:

<p>La mayoría de los educadores de El Sistema y líderes de los Núcleos fueron alumnos del programa. Ellos entienden la misión social y musical de El Sistema, nutren al individuo y al músico. Los profesores están en capacidad de proporcionar atención individual a cada estudiante; si notan que un niño ha faltado a clase por segunda vez sin previa notificación, a menudo acuden al lugar de residencia del niño para conocer los motivos de su ausencia.</p>	<p>Los profesores de la FOJI son músicos de reconocida trayectoria nacional, integrantes de las principales orquestas de país. Los profesores del resto de las orquestas son muy diversos, algunos son músicos profesionales, que pueden haber pasado por una orquesta juvenil o no, otros son estudiantes universitarios, y otros (principalmente en regiones) son los mismos miembros de orquestas juveniles que están más avanzados.</p> <p>En estas circunstancias, los profesores no tienen capacidad de proporcionar atención individual a cada estudiante.</p>
---	---

Plan de estudios

<p>El Sistema tiene un plan de estudios nacional que incluye una secuencia musical establecida. Sin embargo, el programa puede ser adaptado a cada comunidad. Todo el plan de estudios comienza con arreglos sencillos de grandes obras con gran sonido. Estas</p>	<p>La FOJI no cuenta con un plan de estudios establecido para ninguna de sus orquestas. La selección del repertorio queda a criterio de cada director de orquesta. Una primera aproximación a una estandarización de estudios, son los manuales de</p>
--	--

<p>obras maestras son con frecuencia reintroducidas en la medida que el niño realiza progresos. Tal y como lo expresa Gustavo Dudamel: “Vivimos nuestras vidas a través de las obras. Cuando tocamos la Sinfonía nº 5 de Beethoven, para nosotros es lo más importante que sucede en el mundo”</p>	<p>estudio técnico para instrumentos de bronce, desarrollados por el profesor instructor de bronces las orquestas nacional y metropolitana, iniciativa surgida del instructor.</p>
--	--

Música (repertorio)

<p>Los alumnos de El Sistema estudian tanto compositores clásicos como los exponentes de la música tradicional y académica venezolana.</p>	<p>Al igual que en “el sistema” las orquestas chilenas estudian compositores clásicos y exponentes de la música tradicional y académica chilena y latinoamericana.</p>
--	--

Trabajo con los padres

<p>El Sistema emplea un tiempo considerable trabajando con los padres de sus estudiantes. Los profesores visitan los hogares de los niños entre los 2 y 3 años para asegurarse de que los padres entienden el nivel de compromiso que se requiere de ellos. En la medida en que los</p>	<p>En el modelo chileno no existe trabajo formal con los padres. Salvo contadas excepciones, (en orquestas que no están bajo la administración directa de la FOJI), los padres actúan sólo como espectadores y en algunas ocasiones se les hacen llegar</p>
---	---

<p>alumnos comienzan a estudiar sus instrumentos, los profesores instruyen a los padres sobre el modo de apoyar las prácticas del niño en casa, proporcionándoles consejos y animándolos. Si un alumno ingresa en una orquesta infantil o de la ciudad, recibe un estipendio. Esto honra los logros del alumno y el hacer música adquiere un valor real para la familia, que no se ve en la necesidad de retirar al niño de El Sistema para que salga a trabajar.</p>	<p>instrucciones de estudio. Algunos profesores nos relataron que se han encontrado con dificultades en el apoyo que los padres brindan a los alumnos, ya que consideran que la música no es una opción válida como profesión y los retiran de la orquesta para que trabajen o estudien algo distinto.</p>
---	--

Para dar una visión general de esta comparación debemos recalcar que las condiciones administrativas y económicas de las fundaciones, son muy distintas.

En Venezuela la FundaMúsica cuenta con un amplio apoyo del estado, y una metodología de enseñanza-aprendizaje que lleva años desarrollándose.

En Chile, los recursos son insuficientes, la administración no está centralizada y no se cuenta con una metodología de enseñanza-aprendizaje que se aplique intencional e uniforme en todas las orquestas del país.

Para mayor claridad de lo antes expuesto presentamos un cuadro resumen:

Sistema Venezolano	Modelo Chileno
<ul style="list-style-type: none"> - Alto compromiso y aporte estatal - Sistema centralizado de control administrativo - Educación musical preescolar, estimulación temprana - Plan de estudios nacional, metodología centralizada - Dan importancia al entorno - Profesores capacitados en el sistema - Trabajo con los padres 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos insuficientes - Sistema administrativo centralizado sólo para orquestas FOJI, el resto depende de distintas instituciones. - No hay educación preescolar ni estimulación temprana - No existe una metodología centralizada ni un plan de estudios nacional, depende de cada director e instructor de orquesta. - No hay mención a la importancia del entorno - Diversidad de capacitación del profesorado - No hay trabajo formal con los padres.

5.3 Clima Emocional de Aula

5.3.1.-Lo que sienten los alumnos:

En el transcurso de los ensayos de la orquesta juvenil emergen distintas emociones, los alumnos manifiestan agradecimiento, comodidad y alegría por pertenecer a la orquesta, ven en la formación orquestal su futuro profesional, su modo de vida, su medio social y en la música la expresión de su ser y el contacto con la belleza o la divinidad.

Se muestran agradecidos por la oportunidad de tocar en una orquesta, este agradecimiento no es hacia personas en particular, sino hacia la institución:

“Huy! Yo llevo como 5 años en la OSEM y ha sido de nada, de tocar en el último atril, un pollito, a ahora estar en primeras partes y tener ese cargo que no es menor y ha sido un proceso que me ha contribuido muchísimo, muchísimo una de las cosas que más he aprendido en aquí, ya que yo no estudio en la universidad, estudio particular, la orquesta me ha formado mucho, mucho la OSEM, si recién este año he tocado algunos programas con la Juvenil, pero la OSEM ha sido siempre mi orquesta acá” (Alumna 2012).

Se sienten cómodos con sus pares y con algunos instructores, y alegres sobre todo por compartir con sus compañeros durante los ensayos y por la emoción de

tocar en público. En este punto podemos hacer la distinción de cómo una emoción, la alegría, es reactiva a otra emoción, esta vez una impersonal.

“...me ha aportado de todo, me ha aportado buenos compañeros, me ha aportado buena música, aprendizaje...”(Alumna 2012).

“Bueno en todos los músicos es algo distinto, en mi caso yo siempre digo señor, ya revélate, fluye y no se toca a la gente, siempre trato de conectare harto con Dios mismo y dejar que fluya, el espíritu santo como tal. Y he tenido varias experiencias bien bonitas con eso, pero si trato siempre de expresar lo más bello que tengo, lo mejor que tengo en el fondo, dejar que fluya, en otra... quizás en otro artista que quizá no es muy cristiano, dejan salir otras cosas, quizás el cariño, piensan en su familia, no sé, pero todos los músicos en general entregan algo, algo propio, eso es” (Alumno 2012).

Muchos de los alumnos se sienten distintos a los no músicos, más sensibles, característica que han adquirido al contacto con la música y que en algunas ocasiones les hace creer que son mejores que aquellos que no son músicos y que por lo tanto no son tan sensibles como ellos.

Los alumnos ven en la formación orquestal su futuro profesional, pero esta opinión no es compartida por la totalidad de institución. Esta situación es una contradicción fundamental en la FOJI, ya que actúan como una entidad educativa-

formadora- prelaboral, pero se definen a nivel directivo como una institución de desarrollo social. De esta contradicción surgen varios de los conflictos que dañan el clima emocional, como veremos a continuación.

5.3.2- Lo que sienten los profesores:

Los instructores y el director comparten la creencia de que la orquesta juvenil es una entidad formativa, pero la plana directiva no es partidaria de esta, aduciendo que la orquesta juvenil no es sólo una institución educativa y que los objetivos de la misma están encaminados hacia el desarrollo social, no el profesional.

“No es sólo un proyecto educativo, es un proceso también de difusión, de desarrollo cultural, de desarrollo social, o sea tiene esas herramientas, por eso es complejo, por eso no es una... no existe una institución parecida en este medio...” (Directivo 2011).

Esta disparidad de opiniones genera frustración en algunos de los miembros del profesorado, ya que sienten que no se valora su labor docente dentro del medio musical chileno, al no validar a la institución como educativa.

“...el rendimiento que ellos logran en realidad no está pactado por ninguna... no ha sido, profundizado, analizado, valorizado, por ninguna instancia, ni pedagógica, ni académica, ni musical, es una orquesta más que toca cosas difíciles y no se dan cuenta que tienen tal edad y están

tocando tales obras. Ellos valoran diciendo no, que todavía no les sale, no po' si yo no quiero que les salga, quiero que lo hagan no más, porque si lo hacen a los 14, a los 15 a los 18 lo van a hacer mil veces mejor a los 20, lo van a hacer excelente y cuando sean profesionales van a entrar a todas sus pegas" (Director musical, diciembre 2012).

Adicionalmente, la necesidad de estar permanentemente mostrando resultados exitosos, como: estudiantes becados con estudios en el extranjero, conciertos para grandes eventos del Estado, salas de teatro llenas en las temporadas de conciertos, para poder así obtener recursos económicos que permitan que su trabajo continúe en el tiempo, es un factor de estrés que indudablemente repercute en la disposición con la que se enfrentan a las dificultades durante los ensayos.

5.4.- Estilo de comunicación y vínculo

En relación a las emociones emergentes del vínculo con los profesores, nos llamó poderosamente la atención la relación y el tipo de comunicación existente con el director, el “profesor” más importante dentro de la orquesta, muchos de los alumnos nos contaron que sienten temor, incomodidad y culpa, debido a la comunicación violenta de este profesor durante los ensayos, y nos indican que estas emociones les impiden concentrarse y sentir emociones placenteras mientras interpretan. Esta afirmación concuerda con los estudios que dicen que las emociones condicionan el aprendizaje.

Al consultar a los alumnos durante las entrevistas, por como percibían el trato del Director hacia ellos, la mayoría, lo describió como un trato difícil o excesivamente duro:

“... está bien excepto cuando está demasiado enchuchado, yo creo que se, como que... pierde un poco el control” (Alumno, 2012).

“Bueno, encuentro que es súper estricto y encuentro que está bien, pero a veces cuando se enoja yo creo que reta mucho y creo que hay como una presión al grupo, a toda la orquesta, y encuentro que como que ahí estamos como todos urgidos tocando y a veces como que da miedo tocar... ” (Alumna, 2012).

La comunicación del director cuando se encuentra enojado, es percibida por los alumnos como un factor emocional que dificulta una buena ejecución

“... pero así como empieza a retar a todos, empieza a achacar el ánimo y pierde todo el sentido musical del funcionamiento de una orquesta. Como el *feeling* que te da ver, cuando se está haciendo música si ya estoy ghaaaa choriao ya no es lo mismo, no va a entregar, no va a tener las mismas energías, las mismas ganas, ya va a estar en otra así” (Alumna, 2012).

“... si no empieza los primeros diez minutos y empieza una hora de no, no ¡está malo! ¡Está malo! ¡Está malo! ¡Está malo! entonces es difícil po' y no te recalca cuando las cosas salen bien, jamás. Entonces siempre está malo, entonces la gente ¿cuándo va a tener la motivación de ooh hice algo bueno? Es muy exigente, es muy exigente, pero igual podría ser un poco más... podría dar un poco más, para quizás recibir más. No cede, no cede, no, tiene que ser así, tiene que ser así...” (Alumna, 2012).

A pesar de lo anterior los alumnos justifican el comportamiento del director. Argumentan que es la manera que tiene el director de obtener los resultados que espera de la orquesta

“... hay que entenderlo a él, que... hay que saber conocerlo y apreciarlo, porque no es fácil el trato que él propone en la orquesta,

es de entre comillas un poco emocional, ya que si no sale... bueno tú los has visto en los ensayos, ehmm pero eso es solamente porque él quiere que las cosas salgan bien y... y es su manera, así que hay que respetar eso y... independiente él es un excelente director, un muy buen director “ (Alumno, 2012).

“... es como la forma que tiene él de hacerla funcionar y la hace funcionar... porque la hace funcionar... ” (Alumna, 2012).

Un alumno justificó la comunicación violenta aduciendo que ellos son responsables de recibir este trato por sus equivocaciones:

“Y la verdad es que igual, eeeeh, nosotros nos merecemos los retos que nos da. Porque a veces somos flojos, no nos estudiamos las partes... o llegamos atrasados, etcétera” (Alumno, 2012).

El tipo de comunicación del director hacia los alumnos no es un problema porque se ha naturalizado, así es como debe ser y es la manera en que se obtienen buenos resultados en los plazos requeridos. La falta de reconocimiento a los logros del alumnado es parte de lo que se entiende como metodología “exigencia al colectivo, sin alabanza” como nos indica el director en entrevista:

“... Y en base a eso yo voy al trabajo, nunca me... nunca voy a la alabanza. Voy como a un espacio bastante más plano de... de exigencia al colectivo,

no es más a uno menos a otro, es a todos por igual, porque todos no saben lo que estamos haciendo, entonces hay que enseñarles” (Director, 2012).

El Director al ser consultado por su relación con los alumnos, dice generar respeto en ellos, está consciente de que inspira temor en algunos y utiliza estos recursos para la disciplina.

“Cercana porque soy una persona accesible, lejana porque genero la distancia del respeto, que no se me suban por el chorro, de respeto porque yo tengo una posición musical, una edad, una trayectoria que a ellos les hace tener confianza en lo que hacen. Pero eso al mismo tiempo lo utilizo para los beneficios del sistema... eeh algunos me tienen miedo... como son escolares están acostumbrados a que exista una figura jerárquica fuerte encima de ellos, ya sea su familia o el colegio y es... a veces yo utilizo esa figura para imponer momentos que se generan ciertos caos colectivos de disciplina o de concentración o de rendimiento” (Director, 2012).

Según el registro de observación de los ensayos, los momentos de enojo del director no coinciden siempre con desorden o desconcentración, en la mayoría de los casos se presentan cuando los alumnos cometen errores o la interpretación no es como él espera, es decir, aunque la ejecución es técnicamente correcta se les transmite que les falta aún “algo” que para él es evidente pero para ellos no, ese

algo generalmente se expresa como falta de entrega, como pudimos escuchar en las indicaciones de un ensayo de violines:

“¡Toquen con huevos cabros! (los imita como tocando un violín imaginario y simulando el sonido) ña, ña, ña, ña, ña!” (Director, 2011).

Todos los actores coinciden en que es necesaria la disciplina para la enseñanza-aprendizaje de un instrumento musical y que esta se manifiesta en muchas horas de estudio y en la concentración del alumno durante el estudio personal y los ensayos. Las investigaciones precedentes indican que estas condiciones son posibles gracias a la motivación y que ésta está ligada a la emoción. Es por esto que la comunicación violenta del director durante los ensayos, pretendiendo ser una medida disciplinaria, juega un rol adverso a los objetivos del mismo director, ya que en vez de conseguir mayor concentración, contribuye a que esta se pierda, al generar un clima emocional desfavorable

En la orquesta juvenil los alumnos no deben esperar una comunicación distinta, ya que para los instructores el miedo no lo generan ellos sino el escenario, el público o la evaluación.

Se prepara al alumno para un mundo que consideran duro y competitivo, donde deben buscar en sí mismos las causas del enojo de sus superiores, por lo que son instruidos para aprender a controlar su temor y obtener tal manejo técnico de su

instrumento que el miedo no influya en su performance y que éste control aumente su confianza, como nos indica un instructor durante la entrevista:

“Siempre cuando hay una situación así de aprendizaje... los directores en las orquestas profesionales a veces, tienen maneras... no tienen que gritar para... a veces una mirada muy desagradable puede herir mucho a la emoción de un músico, pero como puede también obligarlo a despertar y decir ¡uy! lo estoy haciendo mal, lo tengo que estudiar. Debemos aprender a reaccionar frente al enojo y decir ¿por qué se enojaron conmigo?, yo incluso tengo la teoría de que los profesores y directores a veces nos enojamos con los jóvenes para prepararles para lo que nosotros hemos sufrido con nuestros profesores, muchos que han llegado a Alemania estudiar y los profesores son muy enojones y van a la orquesta y el director que está... no, y que te despiden después de una semana porque tocaron mal y hay que ser muy fuerte, hay que estar listo para saber que no es todo un sueño de niño Suzuki o algo así, como cuando uno llega a una orquesta profesional, y la gente debe estar lista si depende de un director, vas a ser primer corno, tienes que tocar eso otra vez porque no está bien, y delante de toda la orquesta y todos te están mirando...” (Instructor, 2012).

El director también comparte el criterio que el miedo se origina al no tener suficiente dominio técnico y nos lo comenta citando el ejemplo de una alumna y de un curso que dicta la propia FOJI:

“Hay un curso que dan unos alemanes que vienen para acá que se llama curso actitudinal para audiciones, entonces la gente como que lo compra diciendo ‘aaah con esto voy a aprender y no me voy a poner nervioso’, entonces ellos lo que hacen finalmente con el alumno que seleccionan es decir: ‘chico tú tienes todos estos problemas técnicos y tienes que solucionarlos’ porque tus miedos y tus temores vienen porque tú no tienes dominio, date cuenta de que estos son tus errores, aquí y allá trabajémoslo veamos y así funciona. Entonces ella (su alumna) se dio cuenta de eso, se dio cuenta de que por la vía del trabajo que hacíamos lograba más autoestima, lograba más confianza, no sé quién se la habrá apagado, porque ella era una persona... es una persona como súper determinada, pero hay cierto momento en que siente pánico y eso se le va a acabar, se le está acabando espero, es joven, pero es un ejemplo clásico” (Director, 2012).

Es este mensaje que le entregan a los alumnos en los ensayos, como observamos en el discurso de la dirección después de las audiciones de ingreso, donde este les acusaba de ponerse muy nerviosos durante el concurso:

“Me llama la atención que ustedes: ... ‘me equivoco porque estoy nervioso’, pero eso es un mito ¿Cuándo se pone uno nervioso? Porque tiene miedo ¿Y a qué le tiene miedo? A sí mismo, a su falta de técnica” (Director, 2011).

Nos detendremos en este punto, si analizamos en profundidad las palabras del director podemos deducir que este busca motivar al alumnado a un estudio exhaustivo que les permita obtener tal dominio de su instrumento que no sientan temor a equivocarse. Pero ésta es una orquesta de músicos en formación, por lo que no nos parece apropiado esperar que los alumnos tengan ese nivel de dominio técnico. Los alumnos y alumnas están en proceso de esa adquisición y resulta desfavorable para el clima emocional que se espere que no existan equivocaciones. Esta exigencia provoca entonces un doble temor, el miedo a equivocarse y el miedo a ser reprendido por equivocarse.

Resumiendo, en la orquesta juvenil se espera que los alumnos dominen su ansiedad y miedo obteniendo confianza en su ejecución a través del perfecto dominio técnico. Se cree que el desarrollo técnico impediría la angustia ante una posible falla y eso eliminaría la ansiedad y el miedo. No se hace mención alguna de la necesidad de reconocimiento por parte del intérprete o de aceptación de su trabajo y expresión más profunda.

Algunos profesores enseñan a manejar el miedo a través de la respiración y consideran que se debe exponer al alumnado a situaciones de estrés para que desarrollen la habilidad de manejar el miedo o superarlo.

Para este último fin es que incitan a los estudiantes a participar en diversos concursos y crean al interior de la orquesta, diferentes oportunidades para enfrentar una comisión, como por ejemplo un concurso interno para tocar un solo orquestal en algún programa. Los ejercicios de respiración son enseñados principalmente por los profesores instructores de instrumentos de viento y consisten en respirar profundo tres veces o respirar alzando los brazos y luego expirar dejándolos caer.

La relación entre alumno y profesor es considerada fundamental por los docentes, aunque la opinión generalizada es que a los profesores les faltan muchas herramientas para poder enfrentar las clases apropiadamente y que la formación tradicional recibida por los músicos no entrega dichas herramientas, como nos comenta un instructor al enterarse de nuestra investigación:

Instructor “La enseñanza tradicional pesa mucho”

Entrevistador “¿Por qué?”

Instructor “Porque al profesor se le cree todo, es un mentor, entrega lo bueno y lo malo. Las palabras tienen mucha carga, todo es NO, así nos han

enseñado. Nos hace falta pedagogía, de eso uno se da cuenta después”
(Instructor, 2011).

Existe conciencia del tremendo poder que el profesor de instrumento ejerce sobre su pupilo. El director cree que ese poder debe ser bien manejado y que ese buen manejo consiste en no apoderarse del alumno, y permitir que este se cambie de profesor cuando considere que es necesario:

“La cadena universal de la entrega del conocimiento y esa es sagrada y algunos no la consideran, es tremendamente responsable el acto de ser profesor de instrumento, sobre todo porque es una relación de uno a uno, entonces se genera una relación entre amistad, admiración, fidelidad es bien fuerte eso. Por eso tiene que ser bien manejado, cuando la persona se da cuenta que el profesor no puede más y se quiere ir, el profesor le tiene que abrir la puerta en vez de cerrársela y por lo general se la cierra”
(Director, 2011).

Es importante destacar que a pesar de la tremenda importancia que el director y los instructores le dan a la relación profesor-alumno, no exista conciencia de que la comunicación es parte fundamental de ésta, la comunicación violenta no es considerada un problema actual, sino algo que quedó en el pasado, como nos cuenta el director en entrevista:

Entrevistador: “¿Y algún problema de trato, no has visto?”

Director: “Sabís que ya no, ya no. Hay gente que es vulgar que hace clases, pero que se ha pulido. Hay gente que es tímida que hace clases, hay gente que es soberbia que hace clases, hay gente que es humilde que hace clases, hay gente que es sabia que hace clases, están todos. Están bien igual”.

5.5 Emociones en la Interpretación

Existe dentro del alumnado y también en los instructores confusión respecto a términos para referirse a las emociones, se habla mucho de sensaciones como podemos leer en esta entrevista a una alumna:

“... entender lo de las frecuencias... las sensaciones, porque la música es sensaciones, tú te sientes triste, sientes alegría, sientes nostalgia, sientes no sé... sientes cosas, escuchas la música y de repente se te paran los pelos, cosas que no puedes explicar y... ese es el objetivo... ” (Alumna, 2012).

Nos parece que el párrafo anterior sintetiza muy bien la importancia que tiene para los miembros de la orquesta juvenil, las emociones. Si bien no logran identificarlas como tales en muchas ocasiones, son conscientes de que emocionarse es parte fundamental de su hacer y su ser.

Es por esto mismo que dentro de las atribuciones sociales que tienen los alumnos y profesores de la orquesta, como algo positivo, es el ser más sensible que los no-músicos. Entendiendo que un músico está en permanente contacto con sus emociones.

Volviendo a la teoría de las emociones de nuestro marco teórico, en la orquesta juvenil, identificamos cómo la emoción musical no es una mera evocación. Es una

emoción autónoma que es la base de la motivación, tanto del estudiante como del profesorado. Sentirse emocionado durante la interpretación es la recompensa final.

Lo anterior da cuenta de cómo las emociones atraviesan todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de un instrumento musical dentro de la orquesta juvenil. Las emociones reactivas que nacen de la relación entre los alumnos y docentes facilitan o impiden la aparición de las emociones impersonales en el transcurso de la interpretación.

La comunicación violenta del director genera un clima emocional desfavorable que repercute en el aprendizaje de los alumnos.

Se le exige al alumno intensidad emocional, que se note en la expresión corporal, acusando de falta de entrega o “demasiada tranquilidad” si no es así. Se encuentra el alumno entonces en la contradicción de tener todos sus músculos en tensión por el miedo, la culpa o la incomodidad, ocasionada por el trato del director en los ensayos y la obligación de conectarse y expresarse emocionalmente con lo que siente para poder interpretar.

6.- Conclusiones

“Si el virtuoso aporta un mensaje al mundo, el pedagogo puede aportar el suyo. Es menos visible, pero en el plano humano y musical este mensaje puede alcanzar una importancia, una belleza comparable a la de un concierto”

Williams, E.

6.1 Modelo de enseñanza-aprendizaje

En Chile no existen las condiciones administrativas ni económicas para replicar el modelo venezolano, por lo tanto la FOJI ha ido desarrollando estrategias a medida que ha ido creciendo como fundación, en tamaño y recursos.

En la orquesta juvenil que observamos, la mayor parte de los profesores aplican la metodología anglo de enseñanza-aprendizaje. Esta metodología es una construcción social local a partir de un conjunto de atribuciones sociales que los profesores y la dirección ejecutiva de la FOJI, le adjudican al sistema venezolano.

Estas atribuciones sociales, que son:

- la disciplina
- el amor por la música (por sobre el dinero)
- la dedicación y el esfuerzo (largas horas de ensayo)
- la exigencia (repertorio avanzado)

conducirían, según la creencia de los involucrados, al éxito del proyecto. Este éxito se vería reflejado en el desarrollo social y profesional de los alumnos y en la consolidación y mantención de la FOJI.

Por lo que pudimos observar, el proceso de adquisición de estas atribuciones es lo que fundamenta la metodología de enseñanza-aprendizaje en la orquesta juvenil. La lentitud en su asimilación o la falta de estas atribuciones en los alumnos son la causa más frecuente de comunicación violenta dentro de la orquesta.

Existe además una contradicción fundamental entre el profesorado y la administración. Para los profesores, el objetivo de la fundación es educativo, y el resultado del proceso educacional es el factor que marca la diferencia en el desarrollo social del alumno. En cambio, la administración asegura que la labor de la FOJI es de desarrollo social, a través de la práctica orquestal. Esta diferencia entre las concepciones de los profesores y la administración se traduce en que los intentos de los primeros por desarrollar metodología educacional, estandarizar el repertorio y formalizar su experiencia adquirida en enseñanza-aprendizaje de los instrumentos, son impedidos por la administración que no entiende a la FOJI como una instancia educativa.

Esta contradicción genera frustración en el profesorado debido a que perciben que en el medio musical externo a la FOJI no se valora su labor docente.

6.2 Vínculo y Tipo de comunicación

La relación entre alumnos e instructores (profesores y dirección musical) es fundamental en la enseñanza-aprendizaje de un instrumento musical.

Esta relación genera un clima emocional que puede resultar favorable o desfavorable en la enseñanza-aprendizaje dentro de la orquesta juvenil.

Siguiendo los conceptos de Rosenberg, el análisis de la observación y las entrevistas a alumnos y profesores nos lleva a concluir que entre los actores existe una comunicación violenta. Los alumnos perciben rabia en la comunicación verbal, principalmente del profesor director, y esto afecta directamente su desempeño y al clima emocional de la orquesta.

La comunicación violenta dentro de la orquesta juvenil equivale a lo que Pierre Bourdieu denominó violencia simbólica. Esta se define como aquella violencia amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas, que es ejercida esencialmente a través de los caminos simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento.

Para ejemplificar la definición: los alumnos perciben como violentos el grito y la descalificación que forman parte de la comunicación del director hacia ellos, pero no como una agresión, como apreciamos en la siguiente entrevista:

“Bueno, yo como en lo personal no me gusta que me traten mal o que me griten o ese tipo de cosas pero intento ser lo más versátil a adaptarme a cómo es la gente y a entenderla y a partir de eso poder he funcionar bien, he...que no me afecte...pero yo prefiero una exigencia con un poco más de conciencia en el trato o sea si es que no está saliendo algo, no tengo porque gritarle a la gente, pero eso es completamente personal mío y cada persona tiene su manera de lograrlo y él lo logra así, que es totalmente respetable, totalmente...”(Entrevista Alumna, diciembre 2012)

Esto ocurre debido a que el director es el poseedor del conocimiento que los alumnos intentan adquirir, quienes por lo tanto aceptan la comunicación violenta como el medio de cumplir sus objetivos y las expectativas de sus profesores, que son los que tienen la llave de su futuro como músicos.

Es por esto que si los alumnos no logran satisfacer las expectativas del profesor, no es porque estén en proceso de aprendizaje o por alguna falencia en la metodología educativa, sino por su propia incapacidad de adquirir las habilidades que estos esperan. Al ser esta violencia de carácter simbólico, son los propios alumnos quienes están de acuerdo y justifican esto.

6.3 Relevancia de la emoción en el proceso de enseñanza-aprendizaje

A nuestro juicio es muy importante destacar como el contacto con la interpretación musical, según dicen los mismos actores, logra desarrollar mayor grado de conciencia emocional:

“...entonces si tu vas escuchando y vas comprendiendo igual afecta mucho ...entender lo de las frecuencias...las sensaciones, porque la música es sensaciones, tú te sientes triste, sientes alegría, sientes nostalgia, sientes no se...sientes cosas, escuchas la música y de repente se te paran los pelos, cosas que no puedes explicar y... ese es el objetivo...” (Entrevista alumna, diciembre 2012)

Sin embargo, también es necesario hacerlo de manera guiada para que no se presenten confusiones, como en el caso de hablar de sensaciones en vez de emociones, o bien decir que están enseñando a controlar el miedo en vez de enseñar a modular el miedo.

Ya que el trabajo de interpretar música está directamente relacionado con una conexión emocional, tanto individual (consigo mismo) como colectiva (con los otros), es fundamental considerar la educación emocional, y el reconocimiento de las emociones como parte fundamental de esta, como parte del currículo de un estudiante de instrumento musical.

También es necesario incluir la educación emocional en la formación de los jóvenes intérpretes y de sus instructores para que puedan aprender competencias emocionales que les permitan tener disponibilidad corporal para fluir en las emociones impersonales. Educar emocionalmente a los docentes para que puedan educar las competencias emocionales en sus alumnos y permitir que las emociones reactivas no interfieran en la aparición de la emoción impersonal, es algo que finalmente facilita la concentración, la disciplina (a través de la motivación personal) y la calidad de la interpretación.

6.4 Incidencia del clima emocional en la deserción:

La orquesta juvenil tiene un recambio del 50% de sus integrantes año tras año, ¿Cuántos de estos jóvenes se retira por el clima emocional que existe en la orquesta? ¿Cuántos porque creen que no son capaces de llegar a ser músicos, basándose en lo que escuchan de sus profesores? No existen estudios sobre la fundación de orquestas que permitan responder estas interrogantes y nuestra investigación tampoco las puede responder. Queda pendiente para investigaciones posteriores el tema de la deserción, pero nos permitimos aventurar que un porcentaje no menor de jóvenes músicos abandona el estudio de su instrumento por la creencia de que no son capaces. Creencia que proviene de la violencia simbólica y verbal instalada en la metodología de la orquesta juvenil.

6.5 Conclusión final

Respondiendo nuestra pregunta de investigación sobre la influencia de la emoción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un instrumento musical, en el contexto de la orquesta juvenil, podemos afirmar que esta ocurre de diversas maneras. A través de la relación docente – alumno, en la motivación y en la interpretación musical.

- A través de la relación docente – alumno: la emoción es el principal factor que genera el clima de aula, que a su vez repercute positiva o negativamente en el aprendizaje. Un clima emocional desfavorable en el que el miedo, la inseguridad y la rabia sean preponderantes, no permite que los alumnos respondan como se espera, ni que los profesores entreguen su conocimiento de manera adecuada, perpetuando con una comunicación violenta el clima emocional desfavorable.
- En la motivación: la emoción influye directamente en la capacidad de concentración y disciplina de los alumnos en el estudio personal en casa y durante los ensayos. La emoción placentera asociada al ensayo grupal o al estudio personal brinda motivación al alumno para enfrentar largas horas de estudio y de ensayo. Esta emoción puede surgir por el disfrute de un clima emocional favorable y del reconocimiento del público (emoción en relación

con los otros) y también por el placer asociado a la interpretación de un repertorio en particular (emoción en relación con sí mismo).

- En la interpretación musical: Las emociones reactivas surgidas del vínculo permiten o dificultan la aparición de emociones impersonales durante la interpretación. En otras palabras, las emociones que emergen por el clima emocional, relacionado al vínculo profesor-alumno y a la motivación, si son placenteras permiten la expresión de emociones impersonales, de éxtasis estético. Si estas emociones son displacenteras, como el miedo, y la persona no las regula y modula adecuadamente, la tensión corporal y alerta mental que provoca esta emoción, dificulta la expresión de la emoción impersonal.

La importancia de este último punto es fundamental ya que son las emociones impersonales la energía y la principal fuente de motivación, creatividad y recompensa de los jóvenes intérpretes. Es esta emoción impersonal la que los impulsa a perseverar y a aprender.

7.- Bibliografía

- Assael, J. Edwards, V. y López, G. (1992). *Apuntes sobre el proceso de construcción etnográfica en la investigación educativa*. PIIE, Santiago
- Bloch, S (2002) *El alba de las emociones, respiración y manejo de emociones*. Ed. Grijalbo, Santiago de Chile.
- Bowlby, J. (1999) *El vínculo Afectivo*. Ed. Paidós. Madrid.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Ediciones LOM.
- Casassus, J. (2009). *La Educación del Ser Emocional*. Ed. Índigo/Cuarto Propio.
- Casassus, J. (2008). *“Aprendizaje, emociones y Clima de aula”*. Documento Diplomado Educación Emocional.
- Colleta, M y Pascual, L. (2010). *¿Las emociones experimentadas por un alumno, mediante la ejecución de un instrumento musical, condicionan el aprendizaje?* Laura Inés Fillotrani y Adalberto Patricio Mansilla (Editores) Tradición y Diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical. Actas de la IX Reunión de SACCoM, pp. 39-56. © 2010 - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - ISBN 978 -987 -98750 -8 -7.

- Csikszentmihalyi, M. (1996) *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad.* Kairós, Barcelona.
- Díaz, J.L. (2010). *Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral.* Salud mental, 33(6), 543-551. Recuperado en 31 de octubre de 2012, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252010000600009&lng=es&tlng=es.
- Forcada, C. (2008). *Tipos de práctica en la enseñanza instrumental.* Revista de divulgación musical REFALARE, febrero. ISBN 1887-1771
- Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar.* Ed. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1995). *Discurso, poder y subjetividad.* Ed. El cielo por asalto.
- Fundación Orquestas Juveniles. www.orquestajuvenilchile.cl
- García, F. y Doménech, F. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar* REME revista electrónica de motivación y emoción. Vol 1 N° 0. Universidad Jaume I de Castellón.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples.* Fondo de Cultura. México
- Geertz, C [1973] (2003) *La interpretación de las culturas. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura.* Ed. Gedisa.
- Gomila, A. (2008) *Música y emoción: El problema de la expresión.* María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena (Editores) *Objetividad - Subjetividad y Música.* Ac VII Reunión de SACCoM, pp. 1-8. © 2008 -

Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - ISBN 978-987-98750-6-3.

- Goleman, D (1995) *La inteligencia emocional*. Javier Vergara, Buenos Aires.
- Hammersley, M y Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Ed. Paidós.
- Jorquera, C. (2002). *¿Existe una didáctica del instrumento musical?* LEEME Revista de la lista electrónica europea de música en la educación. N°9, Mayo. ISBN 1575-9563
- Juslin, P.N. y Sloboda, J.A. (2001). *Music and Emotion. Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance: a conservatory cultural system*. Philadelphia Temple University Press.
- Maturana, H (1989) *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Ed. Hachette, Santiago de Chile.
- Montenegro Marcela (2010) *Clima Emocional en el Aula. Hacia una transformación tangible” Aproximación teórica y cualitativa*. Escuela de Educación Universidad Academia de Humanismo Cristiano
- Musumeci, O (2001). *Mito del Talento: Diferentes niveles de logro en hermanos que tocan el mismo instrumento, un estudio de casos en un conservatorio*. Actas de la I reunión de SACCoM Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.

- Musumeci, O (2002). *Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible*. Actas de la segunda reunión anual de SACCoM. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música
- Musumeci, O (2007). *La abyección por el otro en los exámenes de instrumento del conservatorio*. Actas de la VI reunión de SACCoM Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música pp 207-215, ISBN 978-987-98750-4-9.
- López, I. y Vargas, G. (2010). *La música popular y el modelo hegemónico de la enseñanza instrumental. Tensiones y Resoluciones. Tradición y Diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación música*. Actas de la IX reunión de SACCoM, pp 270-275, - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música- ISBN 978-987-98750-8-7.
- Lowen, A (1975) *Bioenergética*. Ed. Sirio.
- Lucchini,G. Cuadrado,B. Quiroga,P. (2011). *Niños y jóvenes en la música: aspectos afectivos y sociales atribuibles a la participación en la orquesta de Curanilahue*. Fundación educacional Arauco.
- Rockwell, E. *La relación entre etnografía y teoría de la investigación educativa*. DIE Centro de estudios avanzados, ciudad de México, México. Pp 1-30.

- Siegel, D. (1999) *The Developing Mind*, Guilford Publications, Inc., New York: p. 4.
- Sartre, J.P. (1939) *Bosquejo de una teoría de las emociones*, Alianza editorial, Madrid.
- Taylor, S. Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ed Paidós, Barcelona.
- Varela, F (2000) *El fenómeno de la vida*. Ed Dolmen, Santiago de Chile.
- Wilkinson, R. (2004) *El concepto de lo profundo en oriente y Occidente*. Revista Contrastes. Suplemento. N°9 ISSN 1136-9922, Universidad de Málaga, España.

Anexo

Orquesta Sinfónica de Chile

Orquesta Filarmónica de Santiago

Orquesta Clásica de la Universidad de Santiago

Orquesta de Cámara Fernando Rosas

Orquesta Sinfónica de la Universidad de la Serena

Orquesta Clásica del Maule

Orquesta de Cámara de Valdivia

Orquesta de Cámara de la provincia de Marga-Marga

Orquesta Sinfónica de la Universidad de Concepción

Orquesta Sinfónica de Antofagasta

Orquesta Sinfónica Municipal de Copiapó

Orquesta de la Universidad de los Andes

Al momento de finalizar esta Tesis se encuentran en formación dos nuevas orquestas en el norte de Chile.

