



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS
DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL

**¿PARA QUÉ ES LA MÚSICA?: UNA COMPRENSIÓN DE LA FUNDACIÓN DE
ORQUESTAS JUVENILES E INFANTILES DE CHILE Y SU PROMESA DE
DESARROLLO SOCIAL Y FORMATIVO**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGÍSTER EN GESTIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS

RUBÉN ADRIÁN SANDOVAL VILLALOBOS

PROFESOR GUÍA: PABLO VILLATORO SAAVEDRA

MIEMBROS DE LA COMISIÓN:
JUAN CARLOS FERES NAZARALA
MARÍA PÍA MARTIN MÜNCHMEYER

BECARIO CORPORACIÓN NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CONICYT)

SANTIAGO DE CHILE
2019

**RESUMEN DEL ESTUDIO DE CASO
PARA OPTAR AL GRADO DE:**

Magíster en Gestión y Políticas Públicas

POR: Rubén Adrián Sandoval Villalobos

FECHA: 17/01/2019

PROFESOR GUÍA: Pablo Villatoro Saavedra

¿Para qué es la música?: una comprensión de la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile y su promesa de desarrollo social y formativo

Dentro del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley N. 20.529) promulgado el año 2011, la noción de calidad considera al proceso de enseñanza-aprendizaje orientado al desarrollo integral de cada una de las dimensiones humanas. Esta definición incluye dos ámbitos centrales: equidad e inclusión. Por tanto, un modo de evaluar los alcances efectivos de la política educativa, es concebir a la educación como espacio para la generación de capacidades. Una educación de calidad debería contribuir a la formación de capacidades promoviendo el crecimiento personal y el amplio desenvolvimiento en el plano social de cada estudiante, más allá de la instrucción de contenidos disciplinares.

A pesar de lo anterior, en general, el enfoque educativo tendiente al desarrollo integral no ha logrado llegar a ser el modelo dominante en las políticas educacionales en el país. Se ha planteado que la política educativa en Chile sigue funcionando en base a un enfoque parcial, que relega al área artística a un remanente de la jornada, y donde predomina una narrativa que garantiza orden, exactitud, y certidumbre a través de números, rankings y categorías (Falabella, 2017). Esto pone de manifiesto la necesidad de identificar y analizar experiencias educativas con potencial para la promoción del desarrollo integral y el fomento de las capacidades de los estudiantes.

En atención a aquello, este estudio de caso analizó los procesos de formación musical de FOJI, a través de sus definiciones y la visión de distintos actores: profesionales y estudiantes que interactúan en medio del trabajo de orquestas juveniles e infantiles. De este modo se observó qué oportunidades y limitaciones de política educativa presenta la experiencia de la Fundación para la formación de capacidades en estudiantes, especialmente de escasos recursos.

Si bien desde el aprendizaje musical y orquestal se constataron potenciales formativos basados en el auto-respeto de los estudiantes, conducentes a la planificación de la vida a través de la reflexión crítica de sus aprendizajes, y proyectados a la acción social respaldada en el cultivo de lazos y apego más allá de sí mismo, a su vez se advirtieron serias restricciones al desarrollo de capacidades en dicha dirección. Obstáculos comprendidos como una promesa de desarrollo social y formativo sustentada eminentemente en supuestos que atribuyen valores y una moralidad a la formación instruccional de cierta tradición musical, e informada elementalmente por un enfoque utilitarista que entrañaría la imposibilidad de dar cuenta de privaciones y disparidades pedagógicas, sobrellevadas por más de algún estudiante y agrupación.

Como recomendación, principalmente se planteó la necesidad de alinear las definiciones estratégicas al propósito de desarrollo social y formativo, complejizando la visión pedagógica de los procesos, y ampliando gradualmente tanto la cobertura como la gestión educativa del trabajo orquestal al ámbito curricular de la música en el sistema escolar.

A la memoria de Lorenzo Sandoval Moya, músico chileno.

***El negro dijo que le dijo a mi padre que no tenía
un gallo de pelea, y que mi padre dijo que en tal caso
perdía el negro por no presentarse...***

‘Justicia’, William Faulkner

Agradecimientos

Agradezco la disposición y confianza de cada actor entrevistado. Especialmente de las y los estudiantes, quienes compartieron con sinceridad algo más que el gusto por hacer música, accediendo a relatar tanto sus experiencias al interior de las orquestas como sus proyecciones vitales.

A su vez, deseo agradecer a Pablo Villatoro por su aceptación a guiar este estudio de caso, las orientaciones claves que me permitieron precisar su enfoque y concretarlo, como también por brindarme el espacio necesario para formular y materializar diferentes aspectos a lo largo del proceso. Del mismo modo, quiero transmitir mi gratitud al equipo docente del curso de Tesis del Magíster en Gestión y Políticas Públicas, fundamentalmente a María Pía Martín y Julio Hasbún, por su acompañamiento sistemático y generosa disposición a lo largo de todo el transcurso implicado en la elaboración de esta investigación.

Agradezco a los profesores del Magíster en Gestión y Políticas Públicas Juan Carlos Feres y Ernesto Ottone, y a la profesora Ann Ishimaru de la Universidad de Washington, quienes restaron parte de su tiempo para leer la propuesta de investigación, comentarla, interrogarla y formular valiosas sugerencias.

También quiero agradecer a mis compañeras y compañeros, y al Departamento de Ingeniería Industrial, especialmente a sus funcionarios, en quienes siempre encontré una respuesta amable a mis inquietudes, calidez y cordialidad. Aquí deseo reconocer el apoyo recibido del equipo de la Biblioteca del Departamento en el proceso de investigación, principalmente de Mirtha Alcantara quien me ayudó incansablemente a obtener artículos cuyo contenido fue clave para el análisis propuesto.

Mi madre, padre y hermanos fueron un sostén inagotable a lo largo de estos años, y fundamental en la elaboración de este estudio de caso. Cualquier reconocimiento que aquí haga a su amoroso apoyo, se subordinará al lazo inquebrantable que nos une. Agradezco a mi tía Loreto y sus *Juanes* por recibirme siempre en su casa y confortarme con cálido cariño, esperando el día de clases siguiente. También deseo agradecer a mi Tata Rubén por nuestras asiduas conversaciones en torno al interés musical que nos une y la derivación hacia las políticas públicas que le propuse desde que comentamos la posibilidad de ingresar al programa.

Todo párrafo, expresión y esfuerzo de gratitud será tenue frente al soporte de Ana María. A quien no solo debo horas de viaje, de clases y estudio diarias, sino también la oportunidad efectiva de dedicar los esfuerzos necesarios para concretar la presente investigación. Sin su amor, comprensión e interés, esta no habría sido posible.

Tabla de contenido

Índice de cuadros	vii
Índice de figuras	viii
1. Introducción	1
1.1 Problema de investigación	3
1.2 Justificación	4
1.2.1 Política, mecanismos e instrumentos para el aseguramiento de la calidad de la educación	5
1.2.2 Inconsistencia de la práctica educativa en relación con el sentido integral de la educación	6
1.2.3 Evidencia en torno a atributos transversales de la formación musical orientada a orquestas juveniles e infantiles	7
1.2.4 Trayectoria de FOJI como acción sistemática del Estado en la formación musical	9
2. Marco Conceptual	11
2.1 Enfoque de Capacidades	11
2.2 Enfoque de Capacidades en educación	13
2.3 Bienestar Psicológico	15
3. Marco metodológico	16
3.1 Operacionalización de las preguntas de investigación	16
3.2 Enfoque y tipo de estudio	17
3.3 Fuentes de datos	17
3.4 Muestra	17
3.5 Procedimientos de recolección de la información	20
3.6 Análisis de datos	21
4. Resultados	24
4.1. Primera capa de análisis: análisis descriptivo	24
4.1.1 Análisis documental	24
4.1.2 Entrevistas	28
4.2 Segunda capa de análisis: análisis relacional	49
4.2.1 Valores propios de cierta clase de experiencia musical como oportunidades formativas	49
4.2.2 Características instruccionales de un contexto musical en particular	50
4.2.3 Razonamiento pedagógico orientado a la instrucción	51
4.3 Tercera capa de análisis: Justificación y enfoque de la música al servicio del desarrollo social y formativo	53
5. Conclusiones	55
Bibliografía	61

Anexos	65
Anexo A: Pauta de entrevista a estudiante vigente y mapa de análisis de base	65
Anexo B: Pauta de entrevista a estudiante egresado y mapa de análisis de base	70
Anexo C: Pauta de entrevista a instructor de instrumento y mapa de análisis de base	77
Anexo D: Pauta de entrevista a experto - director de orquesta y mapa de análisis de base	85
Anexo E: Pauta de entrevista a experto – académico y mapa de análisis de base	93
Anexo F: Registro de actores entrevistados y entrevistas realizadas	96
Anexo G: Distribución de la muestra según captación por bola de nieve	97
Anexo H: Decisiones metodológicas	98
Anexo I: Bitácora y anotaciones del proceso de análisis de los datos	101
Anexo J: Bitácora y anotaciones de entrevistas	142
Anexo K: Cuadros y figuras complementarias	166
Anexo L: Aplicación de la evaluación del <i>Aspecto de oportunidad</i> adaptada a la evaluación pedagógica de la formación de la capacidad de <i>Razón práctica</i>	172
Anexo M: Instrumentación de Ensamblés Extensos	175

Índice de cuadros

Cuadro N°1: Cobertura y distribución regional de estudiantes miembros de orquestas regionales dependientes de FOJI	10
Cuadro N°3: Dimensiones de Bienestar Psicológico	16
Cuadro N°4: Muestra para entrevistas en profundidad y criterios de selección de entrevistados	19
Cuadro N°5: Documentos analizados	21
Cuadro N° 2: Lista de Capacidades Centrales de Martha Nussbaum	166
Cuadro N°6: Mapa de análisis de base para para la matriz de análisis documental	167
Cuadro N°7: Definiciones estratégicas de FOJI según fuentes documentales (primera parte)	168
Cuadro N°8: Definiciones estratégicas de FOJI según fuentes documentales (segunda parte, BIPS, 2017a)	169
Cuadro N°9: Definiciones estratégicas de FOJI según fuentes documentales (tercera parte, BIPS, 2017b)	170
Cuadro N°10: Objetivos de la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile	171

Índice de figuras

Figura N°1: Grado de definición del proyecto de vida según nivel socioeconómico (porcentaje)	2
Figura N°2: Preguntas de investigación y objetivos del estudio de caso	17
Figura N°3: Un modelo visual acerca del proceso de codificación en investigación cualitativa	22
Figura N°4: Síntesis de la Estrategia de levantamiento y análisis de la información	23
Figura N°5: Jerarquización de los objetivos fundacionales de FOJI	25
Figura N°6: Sistema general de categorías	29
Figura N°7: Ciclo de razonamiento pedagógico desde una noción específica de ‘experiencia estética’ para la instrucción de una <i>musicalidad</i> determinada	53
Figura N°8: Oportunidades de los procesos educativos de FOJI para la formación de capacidades	56
Figura N°9: Limitaciones de los procesos educativos de FOJI para la formación de capacidades	56

1. Introducción

Tras la promulgación de la Ley de General de Educación (Ley N. 20.370) en el año 2009, durante 2011 se estableció el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley N. 20.529) (SAC). Dentro de su articulado, se prevé un Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar, cuya publicación para el período 2016-2019, considera que cualquier definición de educación de calidad debe contener como eje central el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado al desarrollo integral de todas las dimensiones humanas. Así mismo, dicho sentido integral de la educación se constituye en dos ámbitos: equidad e inclusión. Donde la primera se dispone como una condición de calidad educativa, en tanto garantice oportunidades equitativas de desarrollo a todos los estudiantes, con énfasis en aquellos con mayores limitaciones de vulnerabilidad y rezago. Y la segunda, apunta a que en los establecimientos se reúnan estudiantes provenientes de diferentes entornos socioeconómicos, culturales, y étnicos, entre otros (Ministerio de Educación, 2016).

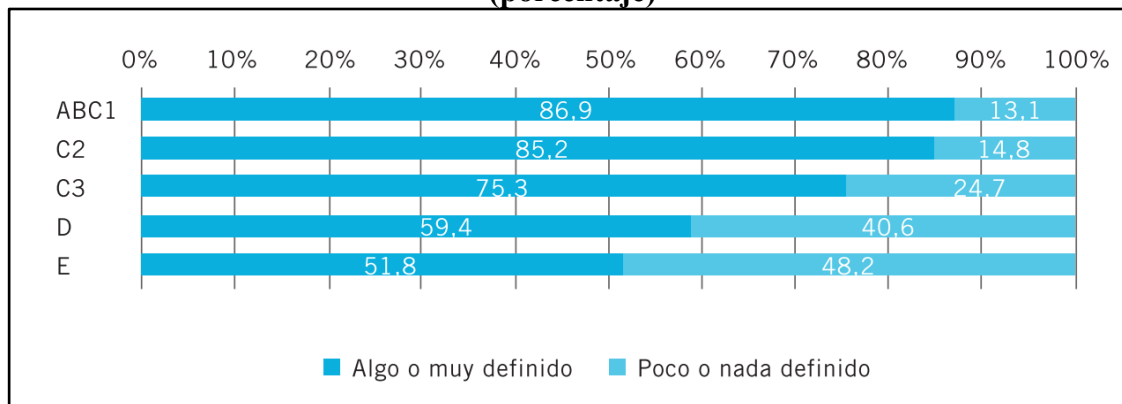
Si la política educativa se basa en una concepción integral de la educación, un modo de evaluar sus alcances concretos en calidad, equidad e inclusión, es concebir a la educación como espacio para la generación de capacidades para el bienestar (Sherman, 2016). El término 'capacidades' que se utiliza en este trabajo se basa en el enfoque desarrollado por Amartya Sen y Martha Nussbaum (*Capability Approach* o Enfoque de Capacidades), cuya traducción desde el idioma inglés está limitada por la inexistencia de un vocablo castellano literalmente equivalente al término *capabilities*.

La calidad conduciría a formar estas capacidades, promoviendo no solo la instrucción de contenidos disciplinares, sino también la formación de competencias conducentes a un crecimiento personal y amplio desenvolvimiento en el plano social (Contreras & Rodríguez, 2014).

Con todo, se evidencia un enfoque parcial de la política educativa en relación con la integridad del sujeto (Contreras & Rodríguez, 2014). Las limitaciones apuntan en dos sentidos: obstáculos propios de un enfoque más bien conductista y disciplinar, que impide potenciar el currículum en un sentido más comprensivo, a través del enfoque de competencias. Y factibilidad de calidad orientada a las capacidades presentes en el discurso, pero tensionada por un conjunto de elementos, entre los cuales destaca la debilidad en la formación para la autonomía. De esta última, como se grafica en la Figura N°1, también se cuenta como antecedente una distribución desigual en la población según condición socioeconómica, donde a mayor nivel, se evidencia una mayor posibilidad de construir un proyecto de vida propio y metas asociadas a este (Contreras & Rodríguez, 2014), puntualizando que dicha información refleja la población general, la cual mayoritariamente se educó en un sistema escolar regido por leyes previas a la mencionada al inicio.

Sumado a lo anterior, aun con un potencial de formación de Capacidades en todas las asignaturas, cabe notar un claro desequilibrio en desmedro de la presencia curricular de disciplinas ligadas a la subjetividad y despliegue de la autonomía desde los primeros años (Contreras & Rodríguez, 2014), que afecta con mayor intensidad a estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Figura N°1: Grado de definición del proyecto de vida según nivel socioeconómico (porcentaje)



Fuente: PNUD, 2011, citado en Contreras & Rodríguez 2014.

Por tanto, si la política pública busca avanzar simultáneamente en calidad, inclusión y equidad, un desproporcionado énfasis en las áreas curriculares ligadas a la alfabetización y competencias matemáticas, no solo constituye un incentivo para hegemonizar prácticas pedagógicas centradas en el entrenamiento para la rendición de test estandarizados, sino que además no atiende al desarrollo integral de los estudiantes con mayores limitaciones socioeconómicas. Se trata, al final de cuentas de un tipo de educación orientada exclusivamente al crecimiento económico, en vez de un modelo de educación tributario de un paradigma de desarrollo humano comprometido con la democracia (Nussbaum, 2010).

En vista de lo anterior, cabe preguntarse: ¿qué experiencias educativas, a nivel público, podrían contribuir consistentemente a potenciar la formación de capacidades, especialmente en estudiantes en situación de vulnerabilidad?

Siguiendo aquel cuestionamiento, el presente estudio de caso abordó la experiencia de la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile (FOJI), aproximándose a esta en tanto política pública a cargo de procesos formativos centrados en lo artístico. Derivado de ello, este trabajo buscó una conceptualización de la implementación de FOJI, y las definiciones que la guían, consistente con el Enfoque de Capacidades (Nussbaum, 2011; Sen, 2011).

La estructura de capítulos se organizó desde el aporte de antecedentes del tema estudiado, la definición del problema de investigación y su justificación, contenidos en el capítulo 1. *Introducción*. En el capítulo 2. *Marco conceptual*, se desarrolló el Enfoque de Capacidades, su despliegue en el ámbito de la educación, y los pilares teóricos del Bienestar Psicológico. En el siguiente capítulo, 3. *Marco metodológico*, se apuntó al diseño de la investigación. Dentro del capítulo 4. *Resultados*, se describieron las fuentes documentales respecto de las definiciones estratégicas contenidas, y luego los relatos de los actores entrevistados a través de las dimensiones de análisis y sus respectivas categorías, contrastando con el marco conceptual señalado. Posteriormente, en una segunda capa de análisis, se relevaron tres temas a partir de las categorías anteriores, con el fin de ofrecer una comprensión exhaustiva de las posibilidades y obstáculos formativos de los procesos indagados. Para concluir este capítulo, se planteó una tercera capa de análisis orientada a entender las características de los procesos expresadas por los actores, a partir del contexto y racionalidad desde los que se formula e implementa una política pública como la investigada. Finalmente en el capítulo 5. *Conclusiones*, se dio cuenta de los objetivos de investigación, para, como parte de estos, proponer un conjunto de lineamientos orientados

pedagógicamente que contribuyan al empleo del potencial en la formación de capacidades. Junto con ello se especificaron alcances, limitantes y proyecciones del estudio de caso.

1.1 Problema de investigación

Se considera relevante abordar este estudio de caso, toda vez que se aproxima al aspecto afectivo y estético de la educación de niños y jóvenes, señalado como un área esencial para constituir un sentido integral de su formación, actualmente confinado a un espacio curricular secundario (Castillo & Contreras, 2014; Falabella, 2016; Mora & Osses, 2012; Nussbaum, 2010), y opacado por los incentivos que la política educativa activa para fortalecer otras áreas del conocimiento.

En dicho sentido, la investigación del área artística, específicamente musical, en la formación de niños y jóvenes reclama no solo una comprensión acerca del contexto que le relega a la posición señalada, sino que del mismo modo requiere observar la complejidad de las políticas públicas. Así, parece necesario relevar una experiencia como FOJI, cuyo quehacer sostenido en el tiempo, fomentando una disciplina que en teoría apunta hacia una dirección residual dentro del enfoque dominante de la política educativa, podría entregar información relevante al momento de debatir públicamente los énfasis disciplinares y componentes pedagógicos del sistema educativo del país.

Por tanto, la importancia de este trabajo reside en la necesidad de aproximarse a las características de los procesos formativos en el área de la música, sostenidos y promovidos públicamente por la Fundación. Más aún en consideración de los enfoques investigativos que sostienen la valiosa bibliografía disponible acerca de esta política pública, cuyas perspectivas se orientan más bien a resultados e impacto en otras áreas y/o historiografía del fenómeno de orquestas juveniles e infantiles en el país.

Si la sociedad chilena se ha ocupado por la calidad de la educación como una característica deseable del sistema, promoviendo mecanismos para su aseguramiento, se vuelve relevante considerar que cada estudiante, independiente de su condición socioeconómica y territorio, habría de acceder a oportunidades que sustenten un sentido integral de su formación. Ello se consideraría una expresión de justicia más allá del acceso, respecto de condiciones que respeten su dignidad. Esta perspectiva converge con el sentido de examinar la política educativa, observando qué oportunidades de formación ofrece a cada estudiante para que en su edad adulta logre efectivamente ser o hacer, aquello que razonablemente valore (Nussbaum, 2011). En consecuencia, se considera necesario atender el modo en que los procesos de formación musical fomentados por FOJI contribuyan a fortalecer dicha capacidad de cada uno de los estudiantes miembro de las orquestas, permitiendo su despliegue temprano y formación.

En los hechos, la problemática a estudiar gravitaría en tanto el sentido de calidad actualmente promovido por la política educativa, sus mecanismos e instrumentos (Falabella, 2017) se orientaría predominantemente al disciplinamiento de un mercado educativo, cuyos incentivos impulsarían aspectos no tan solo insuficientes para el desarrollo artístico de cada estudiante. Sino en un rumbo contrario al carácter integral declarado, responsabilizando directamente a los establecimientos por resultados, con cuyo entrenamiento se terminaría por alejar paulatinamente a los estudiantes de la práctica musical, al menos en comparación a las áreas de alfabetización funcional.

Un análisis de experiencias referentes al trabajo de orquestas en el contexto juvenil e infantil, también se justifica respecto de los beneficios formativos destacados por diferentes investigaciones a nivel internacional (Andang'o, 2017; D'Alexander & Ilari, 2016; Dakon & Cloete, 2017; Hewitt & Allan, 2013). Donde más allá de lo útil que pueda resultar el aprendizaje de un instrumento y su

despliegue colectivo para el éxito en otras disciplinas curriculares, los estudios parecen fortalecer la mirada acerca de cómo los estudiantes en este contexto desarrollan una formación con pilares en la inclusión social, proyección de objetivos en la vida, identidad y sentido de seguridad, entre otros. Lo cual hallaría un aparente correlato con el quehacer continuado del Estado chileno en el ámbito de las orquestas juveniles e infantiles, no tan solo en relación con la existencia de FOJI por más de quince años, sino también en experiencias previas ligadas a otras reparticiones.

La investigación buscó contestar, en general, la siguiente pregunta:

- ¿Qué oportunidades y limitaciones de política educativa contiene la experiencia de FOJI para la formación de capacidades en estudiantes vulnerables?

Dados los aspectos implícitos en la interrogante planteada en términos amplios, se pretendió precisar elementos que no necesariamente se yuxtaponen en lo concerniente a la formación musical, la formulación de política pública, y los efectos potenciales en la formación de capacidades dentro de un contexto educativo. Para ello, se proyectaron tres preguntas de investigación específicas:

- ¿Cuáles son las definiciones estratégicas de FOJI?, ¿se vinculan con el Enfoque de Capacidades, cómo?
- ¿Cómo se desarrollan los procesos educativos de FOJI, teniendo en perspectiva la formación de capacidades en los estudiantes?, ¿estos favorecen u obstaculizan la formación de capacidades en los estudiantes que participan en esos procesos?
- ¿Qué posibilidades derivadas de los procesos educativos de FOJI permitirían ajustar sus definiciones para asegurar una política educativa orientada a la formación de capacidades?

Establecido el problema de investigación, a continuación se presentan los objetivos que orientaron este estudio de caso:

Objetivo general

Evaluar las oportunidades que presenta FOJI para un enfoque de política educativa basado en la formación de Capacidades.

Objetivos específicos

1. Caracterizar las definiciones estratégicas de FOJI en relación con el Enfoque de Capacidades.
2. Identificar las oportunidades y limitaciones para la formación de capacidades, desde la perspectiva de los actores que participan o participaron en los procesos educativos de FOJI.
3. Elaborar propuestas de política educativa a modo de lineamientos, orientadas a fortalecer la formación de capacidades asociadas a la educación artística.

1.2 Justificación

En adelante se procede a argumentar la relevancia de estudiar a FOJI, vinculando sus procesos al Enfoque de Capacidades. La justificación se esgrimió sobre cuatro motivos: política, mecanismos e instrumentos para el aseguramiento de la calidad de la educación; inconsistencia de la práctica educativa en relación con el sentido integral de la educación; evidencia en torno a beneficios

transversales de la formación musical orientada a la formación y desempeño de orquestas juveniles e infantiles; y trayectoria de FOJI como acción sistemática del Estado en la formación musical.

1.2.1 Política, mecanismos e instrumentos para el aseguramiento de la calidad de la educación

A partir de la década de 1980 uno de los principales mecanismos de mercado para la prestación de servicios educativos, ha sido el financiamiento de la provisión de educación escolar a través de un mecanismo de subvención a la demanda o *voucher*. En este mecanismo, el Estado paga al sostenedor mensualmente, teniendo a la vista la asistencia promedio efectiva de los estudiantes en los últimos tres meses. Esto ha incentivado la competencia por matrícula entre establecimientos educacionales, de los cuales algunos, aun con la existencia de normativa que prohíbe la exigencia de requisitos y selección académica (para establecimientos que reciben subvención del Estado y presentan oferta educativa desde educación parvularia hasta sexto básico), igualmente solicitan cierto tipo de requisito de ingreso a las familias y/o discriminan positivamente a aquellos estudiantes que presentan condiciones que facilitan sus aprendizajes. En los hechos, se ha llegado a un escenario donde la selección es hecha por los establecimientos, respecto de aquellos estudiantes provenientes de familias con mayor capital social, económico y cultural, segregando a los alumnos más vulnerables y privándoles de una educación de calidad asegurada, para a su vez segregar a las familias conforme a su capacidad de pago, limitando de esta manera su libertad de elección (Ministerio de Educación, 2017b).

El papel que juega cada una de las instituciones que sostienen el sistema educativo (Consejo Nacional de Educación, Ministerio de Educación, Superintendencia de Educación y Agencia de Calidad de Educación) es definido, articulado y ordenado por el SAC. Cuyo impacto está condicionado al mejoramiento de la calidad de la educación y los aprendizajes de todos los estudiantes, el cual debe ser sostenido y sustentable, concitando la participación de las comunidades educativas para la igualación de oportunidades de aprendizaje de aquello que está definido en el currículum nacional (Ministerio de Educación, 2017a). Con todo, siguiendo a Falabella, este propósito de asegurar la calidad se despliega a través de una política educativa que en sus mecanismos fragmenta la gestión escolar pública, como configuración de un mercado escolar de desempeño. El escenario esencialmente competitivo se ordena por reglas y consecuencias asociadas a su cumplimiento o no. Con lo que el currículum nacional, operacionalizado en estándares de aprendizaje, deviene en instrumentos orientados a la evaluación de los establecimientos educacionales, cuyo desempeño es, *grosso modo*, premiado o castigado según sus resultados (2017).

Según Assaél, Acuña, Contreras & Peralta (2014), en casos de establecimientos evaluados en proceso de recuperación por el SAC, se demuestra que la concepción sobre la asignación de recursos vía un mercado escolar como medio para aumentar la calidad, subordina bajo su racionalidad al discurso de mejoramiento de la eficacia escolar y al de rendición de cuentas. Lo cual se expresa en una clara tensión entre estos dos últimos, donde estudiantes en situación de pobreza son bienvenidos en la medida que representan mayor aporte pecuniario vía subvención focalizada por parte del Estado para el mejoramiento de la eficacia de los establecimientos, pero a la vez son responsabilizados como causa del bajo rendimiento que estos establecimientos exhiben en mediciones estandarizadas. En los mismos casos, otro hallazgo indica que las comunidades escolares valoran el apoyo externo, en tanto se reconocen en una posición que debe transitar hacia la mejora de su eficacia. No obstante, desde el mismo punto de vista, la evidencia señala que este discurso de mejora se tensiona con los mecanismos de vigilancia y control, asociados al

accountability. Cuyas obligaciones de rendición entorpecen el uso del tiempo en relación con la mejora desde la dimensión pedagógica.

En consideración de lo expuesto, se arriba a un sentido de la calidad orientado básicamente a la combinación de políticas con la expectativa de movilizar a actores para el logro de estándares y metas nacionales (Falabella, 2016). Y si ello responde, en los hechos, a incentivos observados por la oferta —tanto pública como privada, y la demanda de un servicio educativo supeditado al interés privado (Hirschman, 2016), parece coherente, al interior de esa lógica, que mecanismos e instrumentos de la política educativa se encuentren subordinados a la concepción del sistema escolar como un mercado, que permite asignar eficientemente los recursos y aumentar la calidad del servicio educativo.

Desde ese punto de vista, la sociedad y los individuos (familias a nivel escolar), asumirían que la calidad del servicio educativo es observable objetivamente en tanto, a largo plazo, incrementa la renta, sea en Producto Interior Bruto (PIB), como en ingreso privado. Teniendo a la vista el costo de oportunidad que implica dejar de percibir ingreso, mientras se participa de un proceso educativo, cuya factibilidad en la edad escolar es posible gracias a la moratoria social que implica liberar a los estudiantes del mundo laboral (Castillo & Contreras, 2014), y observando racionalmente una tasa de descuento que permita estimar a valor presente los ingresos futuros (San Segundo, 2001; Tikly & Barrett, 2011).

Sin embargo, se cree razonable poner en cuestión la estructura del sistema educativo que dificulta la implementación de esta visión de calidad toda vez que no parece evidente que otros aspectos deseables de la educación se fortalezcan organizando un sistema escolar cuyo único propósito final sea la renta y donde el resto de finalidades se someta a ello. Tan importante como la incidencia en productividad es la formación para la democracia, donde cabría interrogar a la actual política de aseguramiento de calidad, y la implementación descrita, acerca de cómo los procesos educativos solventan la necesidad social de que un individuo logre concebir conscientemente el mundo como un lugar donde co-existe con otras personas. Para quienes sus necesidades deben respaldarse también en el respeto al intento de que otros satisfagan las suyas (Nussbaum, 2010).

Por tanto, con una racionalidad política en el diseño de la política educativa que predominantemente despliega una narrativa ambigua de equilibrio (derecho/libertad, diversidad/justicia, público/privado) como seducción al espectro político institucional, y desemboca en un Estado hipervigilante, en esquema de mercado escolar (Falabella, 2017), junto con un sentido de calidad educativa parcializado en los hechos que promueve el sistema educativo, se consideró relevante estudiar los procesos formativos que sustenta e incentiva FOJI. Ya que se observa una necesidad de ampliar efectivamente, y más allá del prolegómeno de cada política, la noción de calidad educativa. Esto derivaría en espacios educativos, como las actividades formativas de FOJI, cuyas fortalezas permitan un incremento en oportunidades para el desarrollo de capacidades, por ejemplo en recursos emocionales e imaginativos de la personalidad. En cuyo desarrollo las artes entregarían oportunidades claves, fomentando la imaginación narrativa como extensión de la capacidad de empatía, que a la vez resulta básica para el ejercicio de la igualdad en democracia (Nussbaum, 2010).

1.2.2 Inconsistencia de la práctica educativa en relación con el sentido integral de la educación

Desprendido de lo expuesto más arriba, es posible afirmar que el discurso de la política pública referente al aseguramiento de la calidad de la educación, cuya definición apela al desarrollo integral de las dimensiones humanas, se contradice con mecanismos centrales que la misma política

impulsa, y termina por ordenar el sistema escolar y a los actores que lo componen, en el quehacer pedagógico.

En consecuencia, el espacio curricular en la práctica persiste en una lógica cognitivo-conductual y de racionalismo técnico, donde los aspectos propios del desarrollo personal del sujeto son relegados a segundo plano y su dimensión subjetiva es negada por un foco eminentemente productivista (Castillo & Contreras, 2014; Mora & Osses, 2012). Con ello, se favorece un énfasis desproporcionado en áreas disciplinares medidas en test estandarizados, profundizando una división excesiva entre los sectores del conocimiento, y obstruyendo su integración y la de habilidades diversas (Castillo & Contreras, 2014). Lo que desecha una oportunidad de avanzar en el sentido integral no solo en lo relativo a la formación personal de los estudiantes, sino también en lo que respecta al desarrollo del pensamiento y hábitos mentales, ya que ello precisa de un diálogo abierto entre las distintas disciplinas, para permitir un amplio despliegue de los aprendizajes de los estudiantes (Marzano & Pickering, 2005).

La situación descrita es problemática no solo porque recae en una visión reduccionista e infantilizada, por ejemplo, de la educación artística. Donde se otorga el privilegio de la razón exclusivamente a las ciencias y lo emocional se arrincona curricularmente a las disciplinas del arte (Mora & Osses, 2012). A su vez, existe evidencia de casos donde la política educativa específicamente asociada al aseguramiento de la calidad, deriva en gatilladores del uso de estrategias específicas para la rendición de test estandarizados, con efectos relacionados con la reducción curricular, adiestramiento de estudiantes, y empleo de estrategias tácticas que privilegian desempeños evidenciables en el corto plazo, en lugar de cambios profundos y de largo plazo, requeridos por un sentido integral de la educación. Y aún más, se reportan casos donde este énfasis parcial de la política, a través de sus instrumentos de hipervigilancia, produce aumento en niveles de estrés, agotamiento y sensación de frustración, lo que deriva en presión y culpabilización hacia los niños (Falabella, 2016).

Aun con antecedentes que, al menos, ponen en cuestión una implementación del discurso que releva el sentido integral de la educación y desbalancea la distribución curricular de las distintas disciplinas, se consideró clave estudiar los procesos formativos de FOJI, por cuanto su relación con el sistema escolar no es evidente, y esto representa una oportunidad de ‘diálogo’ entre sí. Sobre todo si se considera que estudiantes menores de 18 años, participan de ambas instancias cotidianamente. En efecto, no se tienen a la vista argumentos razonables para desestimar *a priori*, una formación de capacidades que podría desarrollarse en uno o ambos sistemas.

1.2.3 Evidencia en torno a atributos transversales de la formación musical orientada a orquestas juveniles e infantiles

Lo ‘transversal’ se orienta a aquello que aplica a distintos ámbitos o dimensiones del desarrollo de los estudiantes, y en este contexto implicaría que la formación musical tiene efectos benéficos en distintas áreas del desarrollo de los jóvenes. Es decir que coadyuva en el desarrollo personal, moral y social de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2015). En específico, el trabajo orquestal¹ como oportunidad de formación integral puede respaldarse en diferentes estudios, cuyos casos de

¹ Los distintos formatos pueden ir desde una orquesta de cámara, con instrumentos de cuerda frotada (violín, viola, violoncello, contrabajo), e instrumentos de viento que requiera el repertorio interpretado, hasta una gran orquesta u orquesta sinfónica, que incluye a los instrumentos anteriores y agrega instrumentos de percusión. Con lo anterior la cantidad de músicos puede llegar aproximadamente a 43 (Guarda & Izquierdo, 2012; Swarowsky, & Huss, 1989). Distintas configuraciones instrumentales de ensambles extensos se pueden revisar en el [Anexo M](#).

procesos formativos precisan su contribución tanto a habilidades musicales, como al desarrollo personal y social de los estudiantes.

En una investigación de enfoque cualitativo (observación no participante y entrevistas semiestructuradas, con muestra intencionada de profesores y estudiantes), realizada sobre una orquesta comunitaria infantil de un sector urbano segregado de Nairobi, Kenya (Andang'o, 2017), se plantea que la interacción entre estudiantes y profesores permite una construcción del conocimiento, desarrollo de habilidades musicales y un estímulo en el bienestar de los niños a través de la formación de habilidades para la vida (disciplina, integridad moral y compromiso).

Dakon & Cloete (2017) presentan el caso de un programa municipal de orquesta juvenil asentado en Bélgica e implementado en tres territorios distintos. Con una investigación de enfoque cualitativo, etnográfica (observación participante y entrevistas semi-estructuradas aplicadas a una muestra intencionada, formada por directores de orquesta y estudiantes), se da cuenta de procesos formativos que desarrollan beneficios de tipo musical (desarrollo de *musicalidad*², estilo performativo), personal (ética de trabajo, auto-confianza y auto-respeto) y social (amistad, sentido de familia, sentimiento de seguridad, respeto mutuo, servicio) en los estudiantes que participan de estos.

Sobre la base de una metodología de estudio de casos múltiple (observación no participante y entrevistas semiestructuradas a dos estudiantes, seleccionados mediante muestreo intencionado), D' Alexander & Ilari (2016) estudiaron una orquesta juvenil comunitaria del centro de Los Ángeles (Estados Unidos), inspirada en 'El Sistema'³. Sus conclusiones indican que el aprendizaje musical colectivo es una fuente vital para el desarrollo de la transformación social y la identidad musical, cuyos modelos adultos les ofrecen a los estudiantes herramientas para su vida fuera del ámbito musical (establecimiento de metas, logro de excelencia).

Otro estudio fue realizado sobre estudiantes que participan en orquestas para adolescentes en Escocia (Hewitt, & Allan, 2013). De enfoque cuantitativo, con una muestra de setenta y dos jóvenes que alcanza un 49% de la población total de las orquestas estudiadas (n=147). Se concluye que los estudiantes valoran la oportunidad de aprender un repertorio de mayor dificultad junto a pares más avanzados, y la experiencia de goce y recompensa por los ensayos y presentaciones. En el aspecto social se indica la relevancia de formar nuevos vínculos de amistad y cultivar los existentes, desarrollando relaciones sólidas con los profesionales a cargo de los procesos. En el aspecto personal se realza la confianza en sí mismo y sentido de pertenencia.

En la investigación de Egaña, Contreras & Valenzuela (2010) se releva el éxito educativo en test estandarizados de acceso a educación superior, de estudiantes miembros de la orquesta de la comuna de Curanilahue, Chile. Junto con ello, se establece que aquellos jóvenes desarrollarían habilidades no cognitivas, asociadas instrumentalmente a dicho éxito educativo. El estudio es de enfoque cuantitativo, basado en la metodología de *Matching Propensity Score*, y considera una

² Traducción no literal del término *musicianship*, presentado como 'talento musical-habilidad para la música' en: Andang'o, 2017; Bowman, 2007; Carlson, 2016; Dakon & Cloete, 2017; Hess, 2018; Hewitt & Allan, 2013; Shieh, 2015. Aquí se ha denominado como '*musicalidad*' en función de una mayor fluidez de la lectura.

³ 'El Sistema' corresponde al nombre común que recibe el programa sinfónico juvenil de carácter público y estatal de Venezuela, formalmente llamado Fundación Musical Simón Bolívar. Cuya atención internacional destaca la transformación en la vida de estudiantes en situación de riesgo y pobreza, a través de la enseñanza de importantes habilidades para la vida (Carlson, 2016).

muestra compuesta por los estudiantes participantes de la orquesta (tratados) y los no participantes (controles).

En consideración de lo expuesto, se estimó conveniente estudiar a FOJI como caso que podría solventar procesos formativos con atributos transversales en el aprendizaje de sus miembros. Esto permitiría observar y comprender una acción decidida del Estado, cuyas oportunidades derivadas de actividades y procesos que siguen un determinado propósito, contribuirían a una concepción de la política educativa orientada a la formación de capacidades.

1.2.4 Trayectoria de FOJI como acción sistemática del Estado en la formación musical

La constitución formal de FOJI se llevó a cabo en el año 2001, durante el gobierno liderado por el Sr. Ricardo Lagos Escobar, como iniciativa directa de la Presidencia de la República. Entonces fue encabezada por su esposa, Sra. Luisa Durán. Actualmente depende de la figura de la Primera Dama, formalizada a través de la Dirección Sociocultural de la Presidencia. Su misión se define como: “Elevar el desarrollo social, cultural y educacional del país brindando oportunidades para que los niños, niñas y jóvenes de todo Chile mejoren su calidad de vida integrando orquestas.” (FOJI, 2016, p.17).

FOJI (2017) distingue las orquestas según su dependencia: a aquellas dirigidas por organizaciones e instituciones diferentes a la Fundación, se les denomina orquestas de base, registradas en el catastro nacional de la Fundación (450 agrupaciones, en 221 comunas del país). Mientras las agrupaciones dependientes directamente de la institución son denominadas como orquestas sinfónicas juveniles regionales, a las que se suman las orquestas sinfónica nacional juvenil, sinfónica estudiantil metropolitana, y sinfónica infantil metropolitana⁴. En el segundo tipo de orquestas, la cobertura de las 14 orquestas regionales a nivel nacional, fuera de la región metropolitana (la cual no es informada), alcanza 676 estudiantes, cuya distribución por región se indica en el Cuadro N°1. Sin especificar la distribución entre los distintos tipos de orquesta, FOJI señala que se entregó distintos tipos de apoyo a 1.183 estudiantes a nivel nacional (2016), y su presupuesto informado para 2017 ascendió a \$2.936.465.000 (FOJI, 2017).

En relación con los programas, estos son cuatro (BIPS, 2017a,b,c,d), y se configuran como el instrumento a través del cual se financian las acciones de la Fundación, como soporte del entorno musical de orquestas. Para todos los programas rige el mismo marco normativo, formalizado como ‘Convenio de Transferencia de Recursos y Ejecución de Actividades, RCT N°0012 del 07-02-2017’ (p.2). Sin embargo, dependiendo del o los componentes que regulen sus líneas de acción, FOJI cumple diferentes roles. Como ejecutor directo, entrega becas directamente a estudiantes en función del mérito de su calidad musical⁵, capacita en lo musical a estudiantes y orquestas de base⁶, y organiza tanto conciertos como concursos entre orquestas de base⁷. Por otra parte, asigna recursos vía concursos a ejecutores externos, para la formación de orquestas de base, organización de conciertos comunales, y asesorías de gestión⁸.

Respecto de las actividades de la Fundación para abordar la formación en sentido general, más allá de lo musical, se informa el desarrollo de un instrumento de evaluación orientado a identificar

⁴ En adelante se hará referencia al término ‘orquestas regionales’ para aludir a aquellas orquestas que dependen directamente de FOJI, y así diferenciarlas de las orquestas de base.

⁵ Programa Becas para Orquestas Propias

⁶ Programa Unidad de Formación FOJI

⁷ Programa Extensión y Difusión Musical

⁸ Programa Becas, Fondos y Asesorías para Orquestas Externas

aspectos sociales, familiares y económicos, además de académicos y motivacionales, con el fin de intervenir oportunamente a través de la generación de becas, talleres y estudios de impacto (FOJI, 2016, p.53).

Cuadro N°1: Cobertura y distribución regional de estudiantes miembros de orquestas regionales dependientes de FOJI

Región	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
Orquesta Sinfónica Juvenil Región de Arica y Parinacota	27	4,0%
Orquesta Sinfónica Juvenil Región de Tarapacá	23	3,4%
Orquesta Sinfónica Juvenil Región de Antofagasta	55	8,1%
Orquesta Sinfónica Juvenil Región de Atacama	45	6,7%
Orquesta Sinfónica Juvenil Región de Coquimbo	51	7,5%
Orquesta Sinfónica Juvenil Región de Valparaíso	63	9,3%
Orquesta Sinfónica Juvenil Región de O'Higgins	41	6,1%
Orquesta Sinfónica Juvenil Región del Maule	48	7,1%
Orquesta Sinfónica Juvenil Región del Biobío	68	10,1%
Orquesta Sinfónica Juvenil Región de La Araucanía	61	9,0%
Orquesta Sinfónica Juvenil Región de Los Ríos	63	9,3%
Orquesta Sinfónica Juvenil Región de Los Lagos	65	9,6%
Orquesta Sinfónica Juvenil Región de Aysén	23	3,4%
Orquesta Sinfónica Juvenil Región de Magallanes	43	6,4%
Total	676	100,0%

Fuente: elaboración propia, con base en FOJI, 2017.

Según Guevara & Izquierdo (2012), la creación de FOJI formó parte de una serie de hechos relevantes que condujeron a la ‘Masificación regional y el *boom* juvenil’ de las orquestas en Chile, con vigencia hasta la actualidad. Con todo, el fenómeno descrito obedece a la consecuencia de una trayectoria anterior, tanto en lo relacionado directamente con la difusión musical como con la inclusión sistemática de niños y jóvenes en la creación de agrupaciones orquestales. En lo musical, se distingue la aparición y posterior desarrollo de temporadas anuales, junto a orquestas en formato sinfónico y de cámara, a lo largo del país. Para el cual fue clave el apoyo financiero del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. En el caso del vínculo entre orquestas y juventud-infancia, bajo la dirección de Fernando Rosas, y al amparo de la División de Cultura del Ministerio de Educación, en 1992 se creó la Orquesta Sinfónica Nacional Juvenil, con cerca de ochenta integrantes por año, cuyas edades fluctúan entre los 18 y 24 años, vigente a la fecha y dependiente actualmente de FOJI. Formalmente esta agrupación responde en aquella época a un programa público orientado a proyectar el trabajo de Jorge Peña Hen⁹ y la experiencia venezolana de ‘El Sistema’ para generar capacitaciones en lo musical y creación de orquestas a lo largo del país.

⁹ Director de orquesta pionero en la creación de orquestas asociadas a niños y jóvenes, cuya actividad se considera un legado para el país y la región. Creó y encabezó la Orquesta Sinfónica de Niños (Juvenil) de La Serena. Fue asesinado

Lo anterior demuestra una acción sistemática del Estado, en distintos niveles y modalidades, durante, al menos, 26 años. Motivo por el cual resultó relevante para esta investigación observar el cometido de FOJI, como política con propósitos propios y a la vez como una política depositaria de un recorrido *in crescendo*. Por tanto, si la política educativa en lo general tiende a relegar las artes en el currículum escolar, es menester revisar una política pública que en específico se haya hecho cargo de procesos educativos centrados en lo artístico, y su implementación permita una conceptualización consistente de esta experiencia a partir del Enfoque de Capacidades.

2. Marco Conceptual

2.1 Enfoque de Capacidades

El Enfoque de Capacidades surge como un modo alternativo de analizar el bienestar de las personas, más allá de las mediciones asociadas al crecimiento económico, PIB, incremento de las rentas individuales, o industrialización, entre otros (Sen, 1999). Esta aproximación se interroga acerca de qué es aquello que efectivamente cada persona es capaz de ser y hacer, en relación con lo que razonablemente valora, permitiendo evaluar comparativamente la calidad de vida de las personas, para conceptualizar una referencia acerca de la justicia social básica (Nussbaum, 2011).

El Enfoque de Capacidades descansa fundamentalmente sobre el ejercicio de la libertad sustantiva de cada ser humano. Este ejercicio está enfocado en las posibilidades reales con que cuentan las personas para elegir hacer o ser, a partir de un conjunto de oportunidades, conducentes a una opción genuinamente libre y propia (Nussbaum, 2011). Por tanto, según Sen (2011), no solo es relevante examinar la calidad de vida de una persona en relación con sus resultados, sino también con los aspectos de oportunidad y proceso que le han hecho posible llegar a éstos.

Con este enfoque se pretende evaluar el modo en que individualmente las personas logran una conversión de recursos en capacidades, como oportunidades dentro de las cuales elegir hacer o ser aquello que razonablemente se valora, para luego expresar estas opciones en funcionamientos, acciones concretas que le reportan mayor o menor bienestar (Villatoro, 2012). En consecuencia, la diferencia entre una capacidad y un funcionamiento, se ejemplificaría entre una oportunidad para conseguir un logro potencial, y un logro efectivamente obtenido.

Aun cuando el Enfoque de Capacidades se fundamenta con claridad en el despliegue de libertades sustantivas como bienestar de cada persona, existen diferentes aproximaciones en lo relativo a la selección de determinadas capacidades para evaluar su calidad de vida. En el caso de Sen (2011), es el proceso deliberativo a nivel social aquel que permitirá arribar a un conjunto de capacidades vinculadas consistentemente con un contexto particular, donde cada persona, disponiendo de dichas capacidades, logre funcionamientos que respondan a aquello que valora como estilo de vida y/o bienestar. Mientras, para Nussbaum (2011), un sustrato de dignidad elemental del ser humano, se expresa en un grupo de capacidades específicas. Este set básico, representaría una disposición mínima universal para que cada persona logre ejercer su libertad sustantiva, al momento de elegir ser o hacer.

En ambos casos, se postula que el mínimo de justicia social aceptado, se expresaría en el conjunto de capacidades seleccionadas. De esta manera, la pobreza es vista como la privación de capacidades básicas, más allá de la insuficiencia de ingresos, determinadas por un umbral específico de corte.

en 1973 por *La Caravana de la Muerte*: fuerzas militares que comandaban Chile tras el Golpe de Estado del 11 de septiembre del mismo año (Concha Molinari, 2012; Guevara & Izquierdo, 2012).

El foco se halla en las privaciones de bienestar intrínsecamente relevantes, considerando la carencia de ingresos como parte de la situación de pobreza, no obstante componente de orden instrumental. En consecuencia, se observa que los factores de pobreza van más allá de lo monetario, pues la generación de capacidades además requiere de otros medios (Sen, 1999).

Si las situaciones de injusticia son medibles a partir de una distribución desigual de capacidades, el debilitamiento de las libertades fundamentales de cada persona compete a la sociedad y sus estrategias de política pública. Por ende, como señala Nussbaum, se dispone de una aproximación conceptual para analizar cómo la sociedad se hace cargo de esta problemática:

Finally, the approach is concerned with entrenched social injustice and inequality, especially capability failures that are the result of discrimination or marginalization. It ascribes an urgent task to government and public policy—namely, to improve the quality of life for all people, as defined by their capabilities (2011, p.36).¹⁰

La lista de capacidades centrales (Nussbaum, 2011), se propone como set de oportunidades o libertades, dadas por una combinación de posibilidades tanto individuales, como provenientes del entorno político, social y económico. Así, para responder a la pregunta acerca de *¿qué capacidades debe incluir esta nómina?*, el ejercicio habría de reformularse como un set de respuestas dirigidas a dilucidar la interrogante acerca de *¿qué es capaz de ser y hacer una persona?* El desarrollo del presente marco conceptual como base para una evaluación de los procesos educativos de FOJI, consideró fundamentalmente dicha lista de capacidades centrales. Toda vez que, siguiendo a Raynor (2007), ofrece una posibilidad de identificar vínculos entre la formación musical de cada estudiante y la formación de sus capacidades.

En vista de lo anterior, el Enfoque de Capacidades ofrece un foco de información particularmente propicio para integrar aspectos propios de la problemática de política pública que justifica este estudio de caso. Según Walker & Unterhalter (2007), permite aproximarse en primer plano a la heterogeneidad humana como aspecto fundamental de la igualdad educacional, vinculando las experiencias de vida individuales con los arreglos sociales y políticos. Es decir, en este caso, concede una perspectiva para observar las prácticas educativas de FOJI, su incidencia en el desarrollo de cada estudiante y su relación con un contexto de política pública. Junto con ello, representa una oportunidad de conceptualizar las singularidades de la educación artística a través de capacidades específicas, relacionadas tanto con el pensamiento crítico como con la dimensión afectiva, integrándolas al entorno social y político en que podrían formarse (Nussbaum, 2010), como enfoque de la educación más amplio, y alternativo a una mirada centrada en la productividad económica (Cockerill, 2014).

En vista de la propuesta específica de Nussbaum, es preciso concitar dos elementos contenidos en esta, toda vez que conducen a respaldar el despliegue del Enfoque de Capacidades en educación, y específicamente en procesos ligados a la formación artística, de carácter musical. El primero de ellos, más bien general, se relaciona con el carácter de ciertas capacidades ligadas al desarrollo eminentemente introspectivo de cada persona, cuyos aspectos en tanto interesen ser promovidos por la sociedad, deben contar con una contribución resuelta en el ámbito de las capacidades internas. Así, es ineludible sustentar su formación “a través de la educación, recursos para asegurar

¹⁰ “Finalmente, el enfoque está interesado en el profundo arraigo de la injusticia social e inequidad, especialmente en las *fallas de capacidades* originadas por la discriminación y marginalización. Se le asigna una tarea urgente al gobierno y, especialmente, a la política pública, en dirección a mejorar la calidad de vida de todas las personas, definida según sus propias capacidades”. (Traducción propia)

la salud psíquica y emocional, apoyo para el cuidado y amor en la familia, sistema educacional, entre otros.” (2011, p. 39)

El segundo componente a relevar, se extrae directamente de la lista de capacidades centrales, y la fundamentación que la autora hace tanto para describirlas como para establecer relaciones entre estas. Si bien la lista busca hacerse cargo de mínimo de justicia social, que garantice un umbral de dignidad a las personas que logren desarrollar estas capacidades, dos de ellas portan un rol “arquitectónico” en tanto organizan y permean al resto. Se habla, en este sentido, de la capacidad de *Razón práctica* y la capacidad de *Afiliación*, porque en la medida de la presencia del resto de las capacidades en forma proporcional a un piso de dignidad humana, las dos capacidades señaladas se entretajan subyaciendo al resto.

Por ejemplo, en el caso del *Razón práctica*, el diseño de política pública para cada área del resto de las capacidades puede evaluarse según el sentido en que respete el espacio individual de este razonamiento, puesto que la noción comprensiva del Enfoque de Capacidades se estructura en torno a la libertad efectiva de cada persona para elegir aquello que desea hacer o ser, atendiendo lo que razonablemente valora. Además, la *Razón práctica* conlleva desplegar un proyecto de vida propio, organizando los funcionamientos cuya apertura se genera con la disposición del resto de capacidades de la lista. En el caso de la capacidad de *Afiliación*, Nussbaum (2011) establece un sentido de organización del resto de las capacidades para la discusión de política pública, puesto que abarca las relaciones entre cada individuo y su entorno: familia, amistades, comunidad, política.

Desprendidas de la lista de capacidades, su descripción vuelve pertinente la selección para la evaluación de una política educativa o programa público como el propuesto en la presente investigación. Así, la capacidad de *Sentidos, imaginación y pensamiento*, por un lado, y la capacidad de *Emociones*, por otro, no solo refieren al ámbito de lo que la sociedad proyecta en el sistema educacional para sus niños/as y jóvenes, sino que también, se trenzan entre sí, como consustanciales a lo que todo proceso de educación basado en las artes debiera ofrecer a los estudiantes (Nussbaum, 2010).

Como se observa en el [Cuadro N°2](#), (Anexo K), si la sociedad espera contribuir a que cada persona logre razonar genuinamente según su condición como tal, desenvolviéndose a través de la capacidad de *Sentidos, imaginación y pensamiento*, debe adecuar un proceso de formación integrado con disciplinas relativas tanto a la alfabetización funcional (lenguaje y matemática), como al conocimiento científico, las artes y humanidades, con énfasis en experiencias derivadas de su propia elección.

A su vez, si la capacidad de *Emociones*, permite, en general, gozar de apego a cosas y personas fuera de sí mismo/a ([Cuadro N° 2](#), Anexo K), un desarrollo de esta, implica necesariamente conciencia de *otredad*. Por tanto, la formación de esta capacidad, requiere de un desarrollo emocional que releve formas de asociación humana, donde las artes juegan un rol crucial, en tanto sostienen experiencias educativas en dirección al fortalecimiento de los recursos emocionales e imaginativos de la personalidad (Nussbaum, 2010).

2.2 Enfoque de Capacidades en educación

El Enfoque de Capacidades puede ser vinculado con distintas teorías pedagógicas, y así analizar procesos educativos, y evaluar políticas y programas educativos con base en una conceptualización de justicia social (Bissoto, 2016; Castillo & Contreras, 2014; Martínez-Usarralde, Pausá, & García-

López, 2017; Sherman, 2016; Tikly & Barrett, 2011; Unterhalter, Vaughan, & Walker, 2007; Walker, 2006). Walker (2006) plantea que las capacidades propias del área de la educación son aquellas de *Razón práctica; Afiliación; Sentidos, imaginación y pensamiento; Emociones; Salud corporal; e Integridad Corporal*. Profundiza en las cuatro primeras, permitiendo relacionarlas con aspectos más específicos, orientados a respaldar el despliegue de este trabajo en el área de la educación artística.

En el caso de la *Razón práctica*, un elemento clave facilitado por los procesos educativos, es el desarrollo de la autonomía¹¹ (Walker, 2006), en tanto permite proyectar un plan de vida propio. Esto le permitiría a cada persona ejercer su capacidad de *agencia*, desplegando sus libertades sustantivas en su entorno, para promover la realización efectiva de aquello que razonablemente valora (Sen, 2011). A partir de ello, se vuelve indispensable ahondar en la justificación del análisis de FOJI. Lo cual es posible, atendiendo la desigual distribución de la capacidad de autonomía en Chile, donde esta es proporcional al nivel de ingresos (Contreras & Rodríguez, 2014). Entonces, si se considera lo señalado por Nussbaum (2010), en relación con que los niños vulnerables, participantes de experiencias artísticas con acceso a la interpretación de obras tradicionales, tanto de su cultura de origen como de culturas próximas, logran apropiarse de un repertorio amplio de muestras musicales y/o escénicas, en consecuencia lo vuelven parte de su quehacer diario, y no se sienten confinados a su cultura, sino que, por el contrario, gozan de la oportunidad de desenvolverse tempranamente en diversos espacios, más amplios que su entorno privado en materia de capacidades.

En términos de la capacidad de *Afiliación*, Walker (2006), enfatiza la necesidad de relevar aspectos como ser capaz de imaginar la situación de otro y sentir compasión, si es necesario. En dicho sentido, se confirma la necesidad de integrar la mirada del Enfoque de Capacidades, con la teoría pedagógica *freiriana* (Bissoto, 2016; Walker, 2006), cuya perspectiva tampoco aísla a la capacidad de *Afiliación*, sino que la vincula preponderantemente a la capacidad de *Razón práctica*, a través de la promoción y formación de la autonomía. Esto, en términos de práctica pedagógica destaca la capacidad de *Afiliación* orientada a vivir con otros y hacia otros, y recibir un trato digno, en igualdad de condiciones respecto de las demás personas (ver [Cuadro N°2](#), Anexo K). Así, se relaciona directamente con una concepción de la pedagogía para el desarrollo de la autonomía (Freire, 2011), en tanto los procesos educativos se constituyen como una ‘operación dialógica dialéctica’, apuntada a la emancipación de los sujetos, empoderándolos como seres políticos, que comparten socialmente sus prácticas cotidianas, con la posibilidad de cuestionar y discutir en torno a los componentes de su entorno, para constituirse como decisores de sus propios caminos. Esto, en efecto, propende a una visión de la educación más allá de la acumulación pasiva de contenidos (educación bancaria) por parte de los estudiantes (Bissoto, 2016).

En palabras de Nussbaum (2010), las artes integradas consistentemente en las experiencias de aprendizaje de niños y jóvenes, resultan un componente vital para la formación de ciudadanía democrática. Lo cual permite aseverar que la capacidad de *Afiliación* se puede evaluar en función de cómo los procesos educativos artísticos lograr poner en contacto a los estudiantes con otras experiencias, ajenas a la cultura predominante. Dichas experiencias se denominan *puntos ciegos* de una cultura, como espacios que el discurso oficial no invita y/o permite observar. Por tanto, fomenta la observación a través de una perspectiva interior (*ojos interiores*) de los estudiantes. Su vínculo con la democracia, por ende, con los componentes de la *Afiliación*, está dado en cuanto las

¹¹ Para este estudio de caso se asume la posición de Nussbaum, quien propone la definición de la capacidad de *Razón práctica* como una concepción de autonomía (2003, p.39).

obras de artes ofrecen valiosas oportunidades para comenzar a aprender los logros y fracasos de culturas distintas a la propia. Y un criterio para evaluar su presencia en la política educativa, es cuán apropiadas a la edad y etapa de desarrollo de los estudiantes son las actividades pedagógicas derivadas de este punto.

Las capacidades de *Sentidos, imaginación y pensamiento*; y *Emociones*, se relacionan conjuntamente, por cuanto el fomento de la imaginación es vital para el desarrollo de una integridad emocional, concurriendo ambos a la formación del discernimiento, vital para que cada persona logre decidir autónomamente aquello que valora ser o hacer, responsabilizándose de las consecuencias de sus actos (Walker, 2006). El correlato con la educación que incorpora las artes se genera a partir de la imaginación narrativa que promueven a través del juego temprano, en tanto capacidad de imaginar cómo puede ser la experiencia del otro, aproximándose sin violencia ni angustia a ésta. Para que luego, las artes se constituyan educativamente como espacio para sostener dinámicas lúdicas en la adolescencia y adultez (igualdad con el par, y ausencia de control de una parte sobre la otra). Así habría de alimentarse y extender la capacidad de empatía. De este modo, se arriba a una comprensión de la otredad, como aprendizaje clave para la democracia, donde la necesidad de formarla compete tanto al hogar como al sistema formal, a través de las artes y humanidades, por medio de su presencia en el currículo (Nussbaum, 2010). Lo anterior corrobora la conceptualización de pobreza como privación de capacidades más allá del ingreso (Sen, 1999), toda vez que, en el caso de hogares vulnerables, nada asegura que habrá una formación con énfasis en el arte, correspondiendo a la política educativa, equiparar dicha privación, sin posibilidad de lograrlo exclusivamente a través de una transferencia de unidades monetarias.

2.3 Bienestar Psicológico

Como un modo de generar un respaldo para la operacionalización consistente del Enfoque de Capacidades, aplicado a los procesos educativos de FOJI, se propone un breve desarrollo del concepto de Bienestar Psicológico, en función de las capacidades relevadas para el ámbito de la educación (*Razón práctica; Afiliación; Sentidos, imaginación y pensamiento; Emociones*). La corriente del Bienestar Psicológico se inscribe en la tradición filosófica eudamónica. *Grosso modo*, esta indica que el bienestar se verifica cuando bajo determinadas circunstancias las personas se sienten intensamente vivas y auténticas, llegando a existir como quiénes son realmente. Por consiguiente, esta perspectiva se opone a la visión hedónica que asocia directamente felicidad y consecución de placer inmediato, con bienestar subjetivo (Ryan & Deci, 2001). El Funcionamiento Psicológico se puede describir en tres componentes básicos: competencia mental, capacidad emocional/afectiva, y resiliencia (Villatoro, 2012).

Ryff (2014) plantea un modelo para operacionalizar el Bienestar Psicológico, comprobando su correlación con seis capacidades que despliegan los individuos para enfrentar desafíos (Villatoro, 2012): *Auto-aceptación; Relaciones positivas con otros; Autonomía; Dominio del entorno; Propósito de vida; y Crecimiento personal*. Ryff (2014) indica que el Bienestar Psicológico se correlaciona consistentemente con los desafíos vitales, ligados al *Propósito de vida* y las *Relaciones positivas con otros*, más que con la *Felicidad*, asociada a breves espacios de tiempo de Bienestar Subjetivo (Cuadro N°3).

Cuadro N°3: Dimensiones de Bienestar Psicológico

Dimensión de Bienestar Psicológico (Ryff 2014)	Subdimensión de Bienestar Psicológico (Fava & Tomba, 2009; Ryff, 2014)
Dominio del entorno	<ul style="list-style-type: none">● Sentido de dominio y competencia en el manejo del entorno● Uso efectivo de las oportunidades que le rodean● Capacidad para crear o elegir contextos apropiados según sus necesidades o valores personales
Crecimiento personal	<ul style="list-style-type: none">● Sentimiento de desarrollo continuo.● Sentido de realización de su potencial propio● Observación de mejoramientos en sí mismo y su conducta a lo largo del tiempo
Propósito en la vida	<ul style="list-style-type: none">● Metas en la vida y sentido de dirección● Sentido tanto para la vida presente como para la pasada● Creencias que le dan un propósito a su vida
Autonomía	<ul style="list-style-type: none">● Autodeterminación e independencia● Resistencia a presiones sociales● Evaluación de sí mismo con estándares personales
Auto-aceptación	<ul style="list-style-type: none">● Actitud positiva hacia sí mismo● Aceptación de sus buenas y malas cualidades● Sentimiento positivo acerca de su pasado
Relaciones positivas con los otros	<ul style="list-style-type: none">● Relaciones cálidas y confiables con otros.● Empatía arraigada, afectividad e intimidad● Entendimiento del “dar y recibir” de las relaciones humanas

Fuente: elaboración propia a partir de Fava & Tomba, 2009; Ryff, 2014

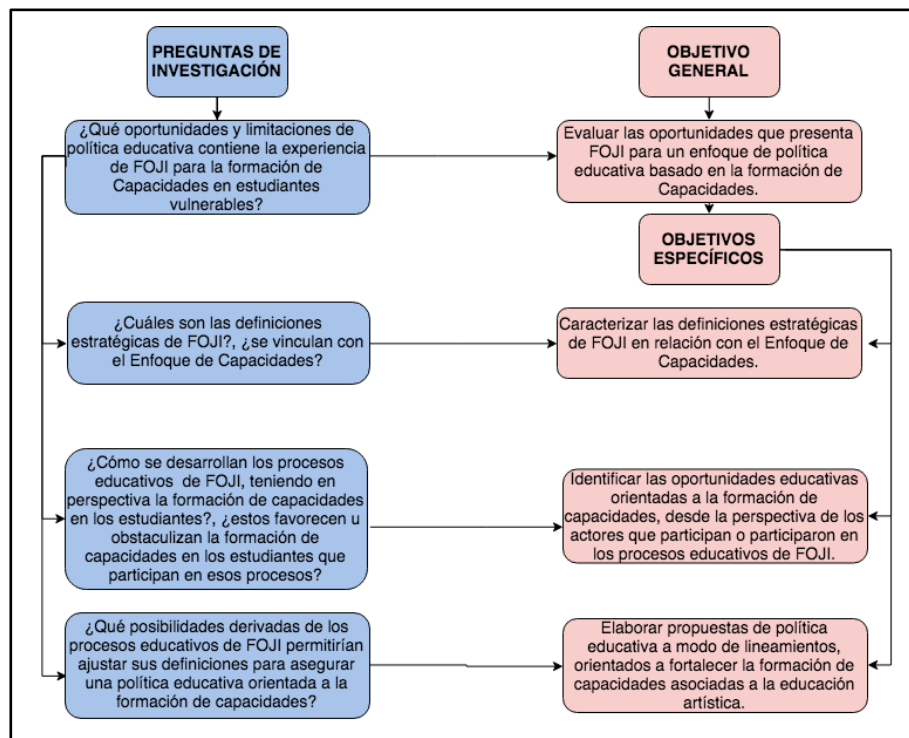
3. Marco metodológico

3.1 Operacionalización de las preguntas de investigación

Este estudio de caso tuvo como propósito evaluar la experiencia de FOJI, en tanto dicha iniciativa pública presenta oportunidades para enfocar el diseño de la política educativa en la formación de capacidades. Estas posibilidades derivadas de la implementación de los objetivos de FOJI, remitieron a distintas interrogantes orientadas a indagar en los procesos de formación musical que sustenta la Fundación, tanto en el ámbito de propósito y definiciones estratégicas, como de la implementación de dichos componentes en el espectro formativo.

La interrogante general se desplegó en específico, generando dos primeras interrogantes dirigidas a investigar la presencia de las capacidades señaladas en: los planteamientos propios de FOJI que otorgan una visión de propósito, y los procesos formativos desplegados y sustentados por la Fundación en la práctica. Junto con una tercera pregunta de investigación orientada a la formulación de política educativa desde el Enfoque de Capacidades, con base en aspectos concretos, relevados en la experiencia estudiada. Las interrogantes se derivaron a los objetivos del estudio de caso, permitiendo operacionalizarlas y desplegar una estrategia de levantamiento y análisis de la información. Ello se representa gráficamente en la Figura N°2.

Figura N°2: Preguntas de investigación y objetivos del estudio de caso



Fuente: elaboración propia

3.2 Enfoque y tipo de estudio

El enfoque metodológico de esta investigación fue de carácter cualitativo, exploratorio y descriptivo. Su enfoque epistemológico busca contribuir a comprender cómo las personas significan los eventos e interacciones de situaciones en particular (Bogdan & Biklen, 2007), mediante el rescate de las perspectivas y significados que los actores implicados construyen sobre sus experiencias de participación en los procesos educativos de FOJI.

3.3 Fuentes de datos

En este estudio se utilizaron dos fuentes de datos:

- Documentos oficiales FOJI (estatutos, memoria institucional, informes de seguimiento de programas sociales)
- Los actores que protagonizan los procesos educativos de FOJI, intervienen en estos, o son testigos de su relación con el sistema escolar.

3.4 Muestra

En consideración de las preguntas de investigación y objetivos de este estudio de caso, se consideró una muestra no probabilística – intencionada, con estrategia de captación de casos tipo por bola de nieve. De esta manera se buscó obtener información, considerando la factibilidad de la investigación, y seleccionando actores con experiencia y/o conocimiento de los procesos de la Fundación. Así, se intentó relevar las similitudes entre casos en lugar de la variación entre los

mismos, accediendo a nuevos actores a través de aquellos que reconocieran características de participación similares a las suyas (Palinkas, Horwitz, Green, Wisdom, Duan, & Hoagwood, 2015).

Los subgrupos de actores seleccionados son:

1. Estudiantes vigentes.
2. Estudiantes egresados (que hayan cursado las diferentes etapas de FOJI).
3. Instructores de instrumento a cargo de las etapas formativas de FOJI.
4. Directores de orquesta relacionados con FOJI y académicos del área de la educación musical (expertos).

El acceso a los actores se obtuvo a través de las sugerencias de los mismos entrevistados (bola de nieve)¹². Y los criterios utilizados para seleccionarlos, junto a la cantidad de entrevistas realizadas se indican en el Cuadro N°4. Dado que primó la experiencia continua en FOJI al seleccionar a cada entrevistado, no se previó un criterio territorial, asociado a potenciales desigualdades en la distribución de capacidades.

El tamaño de la muestra se definió para cada subgrupo en función de la saturación del discurso en torno a la formación de capacidades, como oportunidades que se expresaron a partir de cada experiencia particular en relación con los procesos de FOJI.

¹² En el [Anexo G](#) se ofrece una figura que grafica el acceso a los distintos actores a través del mecanismo de bola nieve.

Cuadro N°4: Muestra para entrevistas en profundidad y criterios de selección de entrevistados

Tipo de muestra		Entrevistado (subgrupos con número de identificación)	Criterios de selección	Número realizado de entrevistas
En cadena	Casos-tipo	Estudiante vigente [01]	15 a 21 años de edad.	7
			Participación actual de carácter sistemático en FOJI: en un proceso de aprendizaje de un instrumento y participación en una orquesta (catastradas o propias).	
		Estudiante egresado [02]	22 años de edad o más.	3
	Participación pasada de carácter sistemático en FOJI: en el proceso de aprendizaje de un instrumento durante tres años o más, y en orquestas (catastradas o propias).			
	Instructor de instrumento [03]	Experiencia en enseñanza, actual o anterior, durante al menos dos años, de un instrumento a estudiantes que participen, o hayan participado en una o más orquestas de FOJI (catastradas o propias).	2	
	Expertos	Director de orquesta [04.01]	Dirección, actual o anterior, de una o más orquestas de FOJI (catastradas o propias).	4
Académico [04.02]		Especialidad en educación musical, con desempeño actual en Universidad encargada de formación.	2	
Total				18

Fuente: elaboración propia

3.5 Procedimientos de recolección de la información

a. Entrevistas en profundidad a los actores

La recolección de información a través de entrevistas en profundidad, se fundamentó centralmente en el propósito de identificar, desde la perspectiva de los actores, experiencias en el plano educativo-musical que devalen oportunidades educativas relacionadas con la formación de capacidades por parte de los estudiantes. Aun cuando con las pautas de entrevista se buscó elicitación un relato de todos los entrevistados en torno a la formación de capacidad, las pautas¹³ contienen diferentes énfasis y preguntas, atendiendo a los distintos roles y características de los grupos de entrevistados.

Un ejemplo de la diferenciación anterior es la indagación en diferentes dimensiones de bienestar psicológico, algunas exploradas en estudiantes vigentes y otras en estudiantes egresados. Cuyo relato, a su vez, contendría especificidades relativas a sus experiencias de vida significativas, en comparación con lo que puede obtenerse de una entrevista con un adulto (instructor de instrumentos, director de orquesta y/o académico), quien se vincularía desde lo pedagógico y profesional con las experiencias analizadas, significándolas de otro modo.

Trabajo de campo

Se llevaron a cabo dieciocho entrevistas, distribuidas en diferentes cantidades, según cada subgrupo de actores (Anexo F). Desde la estimación inicial hasta la definición final de la muestra, el acceso a los actores exigió tomar ciertas decisiones en relación con la conformación de cada subgrupo (Anexo H Decisiones metodológicas).

Las entrevistas se efectuaron en función de la disponibilidad de cada actor. Por tanto, como se registró pormenorizadamente en el Anexo J, las condiciones de cada conversación, entiéndase por ello el espacio físico, su acústica, la disposición de tiempo del entrevistado, entre otras, fueron particularmente especiales en algunos casos. Como, por ejemplo, ocurrió con el relato de ciertos Estudiantes vigentes, escolares, autorizados por la persona a cargo de la orquesta para ausentarse del ensayo en un espacio de tiempo delimitado con precisión perentoria, pero suficiente para el despliegue de la pauta preparada.

El relato oral de los actores se transcribió literalmente desde los registros de las entrevistas. Solo se editaron modismos que dificultaban en extremo la comprensión de una cita.

b. Documentación de FOJI

Se utilizaron dos criterios para seleccionar los documentos:

- i. Disponibilidad a modo de texto completo en la web, sea en el sitio de FOJI como en el sitio del Banco Integrado de Programas Sociales (BIPS), Ministerio de Desarrollo Social.
- ii. Orientación del contenido hacia las definiciones estratégicas, objetivos y procedimientos pedagógicos utilizados por FOJI en materia de formación.

¹³ Disponibles en Anexos A, B, C, D, E.

Cuadro N°5: Documentos analizados

Documento	Origen
Estatutos Fundación Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile (2001)	Gobierno Transparente: Marco Normativo: Potestades, competencias, responsabilidades, funciones, atribuciones y/o tareas
Reforma Estatutos Fundación Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile (2005)	
Complementación modificación Estatutos Fundación Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile (2006)	
Memoria Institucional 15 años FOJI (2016)	Gobierno Transparente: Otros antecedentes: Memorias Institucionales
Memoria Institucional 2017 FOJI, Gestión 2014-2017 (2017)	
Informe de Seguimiento de Programas Sociales (cierre al 31 de diciembre de 2017) Unidad de Formación FOJI	Banco Integrado de Programas Sociales: Programas Sociales
Informe de Seguimiento de Programas Sociales (cierre al 31 de diciembre de 2017) Fondos y Asesorías para Orquestas Externas	Banco Integrado de Programas Sociales: Programas Sociales

Fuente: elaboración propia

3.6 Análisis de datos

Análisis de los relatos de los actores entrevistados

Unidad de análisis: el relato de cada actor expresado como respuesta según las distintas dimensiones de cada pauta de entrevista.

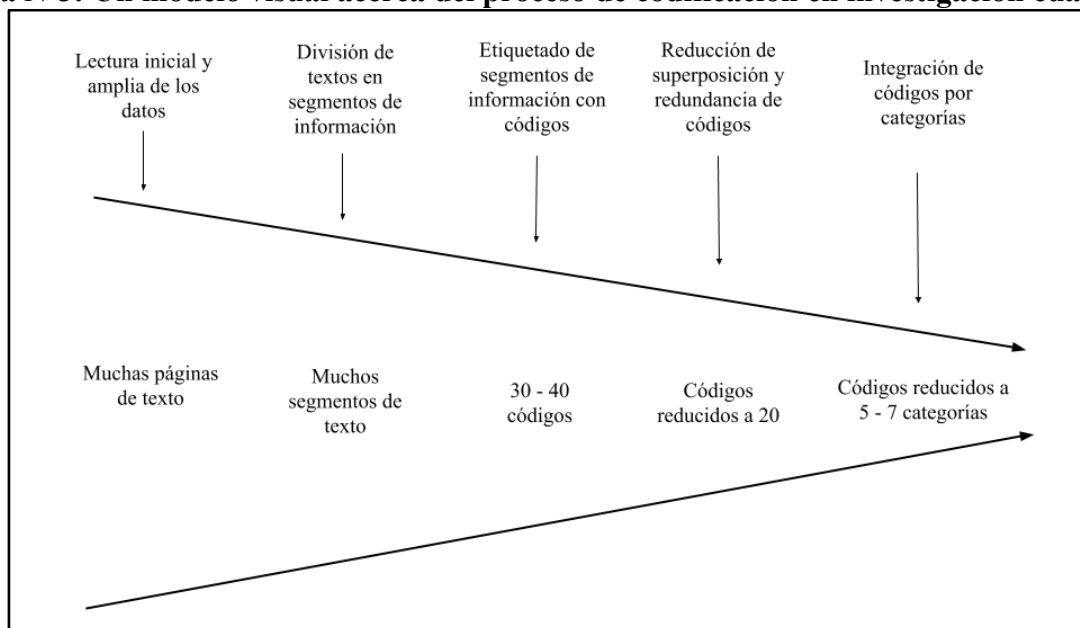
Los relatos de los actores de los procesos educativos de FOJI fueron sometidos a un análisis de contenido cualitativo, mediante el cual se generó un sistema de categorías estructuradas de modo jerárquico y organizadas en dos dimensiones. Se utilizó el software ATLAS.ti 7, para la codificación de datos, visualizando y ordenando aquellos que emergieron de cada relato de los entrevistados.

Luego del análisis descriptivo se presentan una segunda y tercera capa de análisis, con el fin de profundizar en la comprensión de los datos subsumiendo las categorías de la primera capa de análisis a una conceptualización en torno a temas mayores, que las abarquen, para incluir estos en una abstracción más amplia en el último nivel (Creswell, 2012).

Proceso de codificación

Se buscó reducir la superposición de códigos con base en el modelo graficado en la Figura N°3, cuyas cantidades son consideradas como referenciales para la totalidad de códigos. La descripción de los dos últimos pasos del modelo se dispone en el Anexo I.

Figura N°3: Un modelo visual acerca del proceso de codificación en investigación cualitativa



Fuente: Cresswell, 2012, traducción propia.

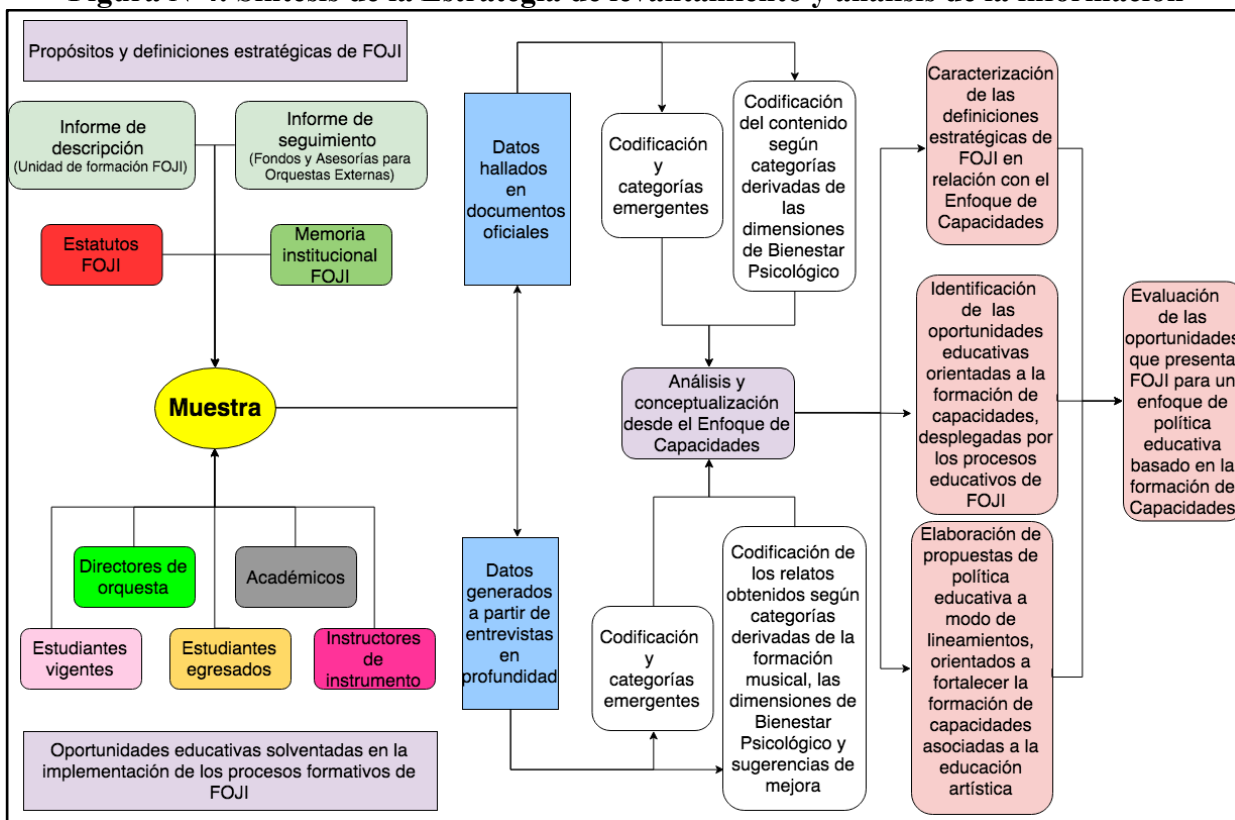
Análisis documental

El análisis documental es una estrategia para el análisis textual, mediante una codificación sistematizada y un enfoque de categorías para clasificar e interpretar la información (Vaismoradi, Turunen, & Bondas, 2013). Este se orientó a caracterizar las definiciones estratégicas de FOJI según el Enfoque de Capacidades, con especial énfasis en las capacidades acotadas a su formación en la educación artística. Se entiende por definición estratégica aquellos contenidos de propósito, formalizados en componentes específicos, a saber, misión, objetivos y productos estratégicos, como vínculo que orienta la oferta de servicios determinados (DIPRES, 2015).

Estrategia de análisis y levantamiento de la información

En la Figura N°4 se integra la estrategia de análisis con los procedimientos de levantamiento de la información, orientando ambos elementos a los objetivos específicos de esta investigación.

Figura N°4: Síntesis de la Estrategia de levantamiento y análisis de la información



Fuente: elaboración propia

4. Resultados

4.1. Primera capa de análisis: análisis descriptivo

4.1.1 Análisis documental

A continuación, se describen las definiciones estratégicas de FOJI. Al inicio del análisis se presenta una jerarquización de los objetivos contenidos en los estatutos que fundamentan legalmente la constitución de FOJI, donde la organización ofrecida permitió visualizar distintas áreas originadas en la predominancia de unos objetivos sobre otros. Luego se da paso a una descripción detallada de las definiciones según las áreas de educación, música, y aspectos sociales, revisando el modo en que se vinculan con el Enfoque de Capacidades.

Las citas desprendidas de los documentos analizados se presentan en el [Anexo K](#) (Cuadros N°7, 8 y 9), organizadas por categorías y fuentes.

Jerarquización de los objetivos fundacionales de FOJI

El propósito de FOJI se encuentra registrado en los estatutos propios de su constitución como fundación sin fines de lucro, y su expresión detallada está alojada en los objetivos de la institución ([Cuadro N°10](#), Anexo K)¹⁴. Estos se manifiestan en once puntos, y un primer modo de describirlos es distinguiendo aquellos relevantes para su vinculación con el Enfoque de Capacidades, y jerarquizándolos de acuerdo a una relación de subordinación: objetivos cuyo cumplimiento podría comprenderse como medio para alcanzar otros objetivos, de mayor envergadura. A partir de este ordenamiento, es posible presentar una definición estratégica básica de la Fundación en tanto política pública.

La descripción se apoya en la Figura N°5, y en un primer nivel el pilar de la Fundación puede comprenderse expresado en el objetivo *g. 'Desarrollo social y formativo'*. Allí se declara una disposición de oportunidades para que niños y jóvenes, principalmente de escasos recursos, alcancen este desarrollo. Dentro del mismo objetivo, dichas oportunidades se manifiestan bajo el rótulo de “participación en orquestas y aprendizaje musical” (FOJI, 2005, p.4).

En el segundo nivel el objetivo *c. Estímulo y fomento de 'repertorio sinfónico y de cámara'* podría plantearse como medio principal para concretar dicha ‘participación’ conducente a un ‘desarrollo social y formativo’. Esto debido a que la promoción de la interpretación de aquel tipo de repertorio establecería un propósito artístico para las orquestas, donde la integración de estudiantes habría de perseguir formativa y musicalmente dicho objetivo, ordenando sus actividades en torno a este, y adquiriendo el carácter de oportunidades de aprendizaje musical.

Con lo anterior, el tercer nivel podría comprenderse compuesto por los objetivos *b. Creación de orquestas juveniles e infantiles* y *e. Perfeccionamiento técnico y musical*, concurrentes al objetivo del nivel anterior. Es decir, para lograr la interpretación de un tipo de repertorio específico como lo es el asociado a los formatos instrumentales sinfónicos y de cámara, se requeriría la existencia de agrupaciones de tipo orquestal. Junto a esto, podría comprenderse que el perfeccionamiento musical respondería al componente normativo contenido en el objetivo *c.*, cual es, un nivel

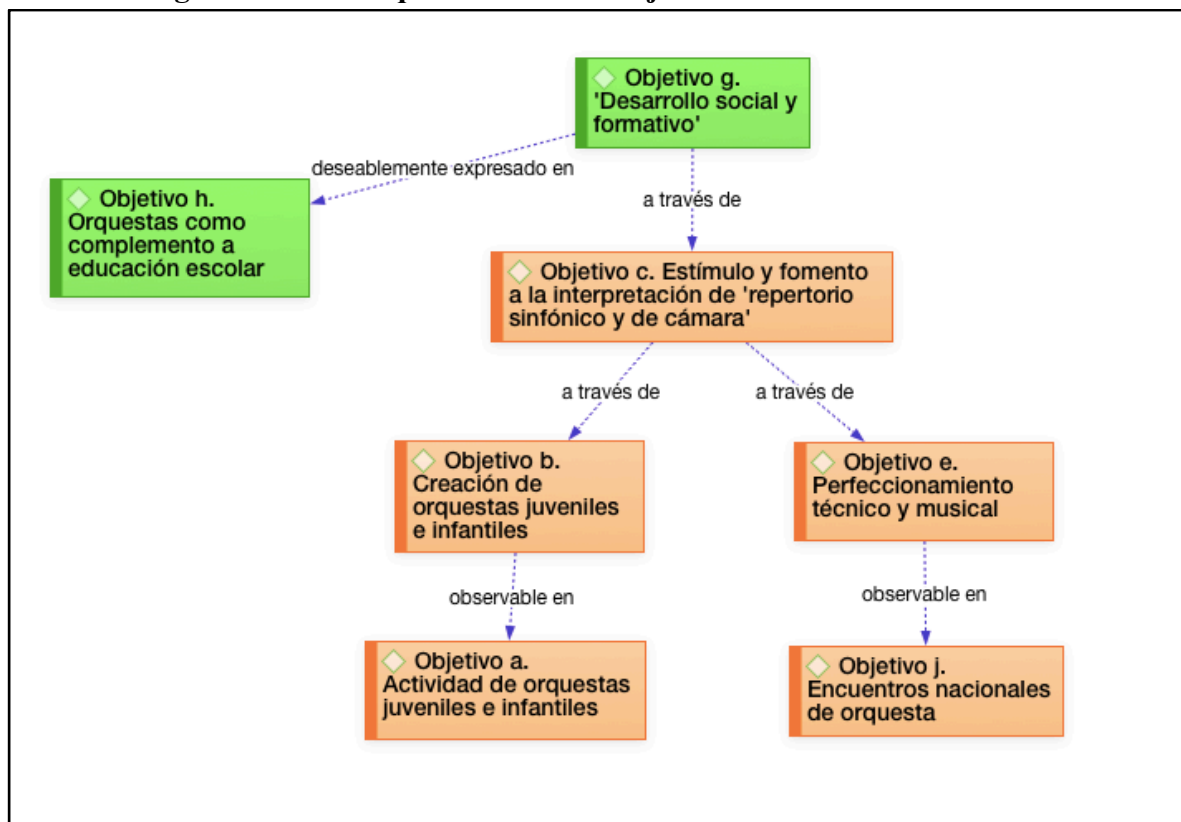
¹⁴ Con el propósito de otorgar mayor fluidez a la lectura, en adelante cada objetivo se aludirá encabezado por su letra y una síntesis de su contenido.

superlativo del tipo de repertorio abordado. Ello supone exigencias técnicas que deberían abordarse a través de dicho perfeccionamiento.

El cuarto nivel se hallaría subordinado a cada uno de los dos objetivos recién planteados. Esto implicaría que la *a. Actividad de orquestas juveniles e infantiles* proyectaría y sostendría la creación de aquellas agrupaciones, mientras los *j. Encuentros nacionales de orquesta* relevarían la expresión colectiva del progreso musical de los estudiantes, valorando la interpretación de un ‘repertorio sinfónico y de cámara’ más allá de sí misma como actividad aislada, a la luz de parámetros compartidos por un entorno informado técnicamente en lo musical.

Finalmente, en la Figura N°5 el objetivo *h. Orquestas como complemento a educación escolar* se comprendería como una expresión transversal de los beneficios de la participación en orquestas, asociados a un ‘desarrollo social y formativo’, en el campo del sistema de educación formal. Declaración que portaría una mirada normativa acerca de las disciplinas enseñadas curricularmente, al declarar los conocimientos y capacidades musicales como imprescindibles.

Figura N°5: Jerarquización de los objetivos fundacionales de FOJI



Fuente: Elaboración propia con base en FOJI, 2005

Vinculación de las definiciones de FOJI con el Enfoque de Capacidades

Una vinculación de las definiciones estratégicas con el Enfoque de Capacidades podría plantearse de modo más bien general, comprendiendo las definiciones estratégicas asociadas parcialmente a aspectos genéricos de las capacidades definidas por Nussbaum como arquitectónicas: *Afiliación* y *Razón práctica* (2011). Los elementos que componen tanto objetivos fundacionales como definiciones derivadas de estos, a continuación, se describen agrupados en tres ámbitos.

La alusión constante a la idea de desarrollo de los estudiantes desde un ‘desarrollo social y formativo’, se presenta además como: cultural, educacional, integral y humano. Sin embargo, no profundiza más allá de la misma mención, ni pormenoriza sus componentes, ya que en ninguno de los registros se apreció una definición clara acerca de lo que implica pedagógicamente dicho ‘desarrollo’ y un modo de alcanzarlo, además de nombrar como vehículo genérico el aprendizaje artístico musical, de tipo orquestal. Tampoco se observaron las capacidades con que mínimamente debieran contar los estudiantes para llegar a dichos tipos de ‘desarrollo’, ni los aspectos educativos y pedagógicos implicados en ello.

Desarrollo formativo como complemento a la educación

El ofrecimiento de una posibilidad de ‘desarrollo social y formativo’ (objetivo g.) por medio de la participación en orquestas, extendido como complemento a la educación escolar (objetivo h.), se refuerza en la Misión que declara FOJI a modo de desarrollo social, cultural y educacional para elevar la calidad de vida de los estudiantes. Lo que podría converger en términos globales con el Enfoque de Capacidades según la finalidad de que los estudiantes logren un crecimiento personal y establezcan un propósito de alcance mayor para sus actividades, a modo de proyecto de vida (Nussbaum, 2011). Ello a través de las metas que incentive el progreso musical y el sentido de dirección (Fava & Tomba, 2009) que ello pueda aportar a sus vidas.

La opción por resguardar el trato con niños y jóvenes en los espacios educativos del trabajo de orquesta de acuerdo con la Política de Niñez y Adolescencia 2015-2025 se manifiesta en la elaboración y disposición de un manual y protocolo de uso nacional (BIPS, 2017 a, b). Lo que respondería a la necesidad básica de garantizar un espacio educativo igualitario de respeto en términos sociales e individuales (Nussbaum, 2011).

En el registro analizado se da cuenta de la entrega sistemática de apoyo a los estudiantes miembros de orquestas que dependen directamente de FOJI (orquestas regionales): condiciones básicas y soporte financiero apuntados a “favorecer y facilitar su aprendizaje artístico musical” (FOJI, 2017, p. 23). Lo cual parece coherente con las definiciones relevadas más arriba, y con aquello que la Fundación declara aportar a una ‘Educación de calidad’, como el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Ello a través de metas relacionadas, *grosso modo*, con la posesión de competencias laborales por parte de los jóvenes, y el acceso igualitario a la enseñanza incluida una educación superior de calidad (BIPS, 2017 a, b). Con esto un vínculo con el Enfoque de Capacidades podría comprenderse según un carácter implícito. Es decir, no se declaran capacidades como tal según las delimitadas en el apartado conceptual, sin embargo los elementos recién destacados podrían entenderse desde una perspectiva donde los estudiantes logren ser competentes en el uso de las oportunidades que su entorno les propone, creciendo personalmente a través de su progreso musical, para desenvolverse autónomamente con un sentido de dirección propio para su vida.

Desarrollo musical como espacio formativo

Se observó una especificación del objetivo c. *Estímulo y fomento de ‘repertorio sinfónico y de cámara’* por medio de sus objetivos subordinados, distinguiéndose para ello dos aspectos musicales recíprocos: creación y fomento de la actividad de las orquestas (*b.*; *a.*), y progreso técnico-musical de sus integrantes (*e.*; *j.*). Estos se replican en el segundo y el tercer objetivo de los cinco declarados como componentes estratégicos para la gestión institucional de la Fundación (FOJI, 2016). Si bien no se advirtió una relación explícita con el Enfoque de Capacidades, un propósito ligado al cultivo de música ‘sinfónica y de cámara’ representaría un espacio formativo para solventar procesos de

aprendizaje donde el perfeccionamiento técnico de cada estudiante y aumento de la dificultad del repertorio adquiriera un sentido de dirección para un desarrollo musical continuo. Ello permitiría a jóvenes y niños apropiarse de las oportunidades que el dominio de dicho repertorio podría ofrecer en el entorno musical soportado por FOJI (Fava & Tomba, 2009).

De modo más profundo en lo que respecta a los procesos de aprendizaje, el contenido de la Visión institucional expone dos elementos normativos: excelencia en el aspecto de la formación orquestal, y desarrollo social, cultural e integral de quienes integran las agrupaciones (FOJI, 2016). Lo cual se refuerza en términos más concretos como lineamiento estratégico: equidad y mejoramiento de la calidad técnico musical de las orquestas, donde una de sus estrategias puntualmente manifiesta la construcción de “la metodología orquestal a partir del perfil del egresado FOJI.” (FOJI, 2017, p.8). Para ello, una vinculación con el Enfoque de Capacidades podría plantearse en términos indirectos, sin evidencia documental de una formulación que recoja explícitamente las orientaciones elementales de este Enfoque más allá de las diferentes menciones al desarrollo de los estudiantes. Por tanto, el compromiso de ‘excelencia’ se leería como la oportunidad educativa para que los estudiantes, estimulados por el entorno que sustenta la Fundación y apoyados por la metodología de enseñanza declarada, se planteen continuamente a sí mismos objetivos de superación técnica, que encausen su quehacer individual y social hacia un desarrollo musical.

La mención explícita al desarrollo de los estudiantes que integran orquestas, lo ubicaría como un propósito abordable por medio de un tipo de práctica musical con características específicas. En el registro correspondiente al programa de Fondos y Asesorías para Orquestas Externas (BIPS, 2017 a), su fin se plantea como la generación de condiciones para un progreso técnico musical y de desarrollo humano de comunas sin acceso al desarrollo artístico-cultural y desaventajadas en lo económico. Mientras, en el programa de Unidad de Formación FOJI, su fin se declara como la contribución al desarrollo social y cultural por medio del aprendizaje y práctica colectiva de instrumentos sinfónicos (BIPS, 2017 b). En ambos registros prevalece una noción amplia de desarrollo, toda vez que este no se especifica más allá de condicionar la práctica musical al estudio sistemático de cierto tipo de instrumentos, propios de una configuración en particular (sinfónica), como medio formativo para alcanzarlo.

Desarrollo social

En el objetivo g. (FOJI, 2005), en la Misión institucional y en el primer objetivo de los componentes estratégicos institucionales (FOJI, 2017) se menciona una contribución al ‘desarrollo social’ por medio de oportunidades de aprendizaje musical. Junto con ello, como se vio en el ámbito educativo, se sostiene un compromiso para contribuir al incremento de la calidad de vida de los estudiantes miembros de las orquestas. Si esto se sostiene bajo el propósito final de “incentivar el bienestar espiritual y material de amplios sectores de la sociedad” (FOJI, 2005, p.4) podría comprenderse que la actividad musical formativa se asume como parte de una política social mayor. Con todo, lo anterior no permitió establecer una orientación explícita del propósito de FOJI hacia el Enfoque de Capacidades. Además de una noción de ‘desarrollo social’, la manifestación en torno a la formación orquestal para gatillar beneficios que reditúen en un bienestar espiritual y material, solo remite a una comprensión de las definiciones estratégicas de FOJI donde el cultivo sistemático de música sinfónica y de cámara conduciría a que los estudiantes lleguen a descubrir sus propios potenciales y logren desenvolverse efectivamente en su entorno, haciendo uso de las oportunidades que se les presenten.

En términos específicos, se declara que complementariamente al apoyo en las condiciones para facilitar el aprendizaje musical, los estudiantes miembros de orquestas regionales (dependientes de FOJI) cuentan con la posibilidad de “optar a apoyo psico-social para dar respuesta a sus necesidades” (FOJI, 2017, p.23). Lo cual sin ligarse explícitamente al Enfoque de Capacidades, avanzaría en resguardar aspectos de la persona involucrados en el estudio sistemático de un instrumento y desarrollo musical, pero ligados a un campo extra-artístico, como la aceptación de sí mismo, conocimiento de su potencial y limitaciones, y relaciones con los compañeros de agrupación.

En el cuarto objetivo de los componentes estratégicos institucionales (FOJI, 2017) se compromete el acercamiento, sin diferencias, de la música de concierto a la totalidad de la población. Mientras en el objetivo siguiente, se plantea la creación de un intercambio cultural y social entre las orquestas de todo el país (p.17). Sin observar una vinculación expresa con el Enfoque de Capacidades, cabe notar la presencia de una opción institucional por entregar oportunidades formativas más allá del mejoramiento técnico musical a nivel individual, orientadas al desarrollo de relaciones con pares y el entorno. Así el acercamiento de música de concierto se comprendería como una coyuntura para llegar a entender la reciprocidad de los vínculos entre las personas, donde tanto estudiantes y su entorno accederían a presentaciones de orquestas profesionales, como ellos mismos en su calidad de miembros permitirían el acceso a música sinfónica y de cámara al público que asista a las presentaciones de sus orquestas. De modo similar se orientaría el intercambio a nivel nacional entre agrupaciones, centrándose en el descubrimiento de nuevos vínculos entre pares.

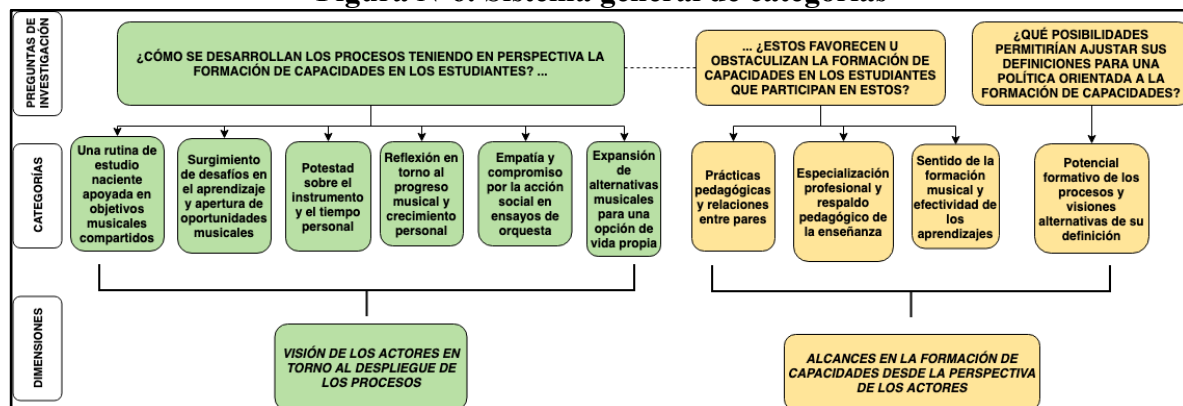
4.1.2 Entrevistas¹⁵

Las dos dimensiones presentadas, agrupan categorías cuya elaboración se guió intentando responder las preguntas de investigación relacionadas con el punto de vista de los actores entrevistados respecto de los procesos educativos de FOJI. En la primera dimensión (Visión de los actores en torno al despliegue de los procesos), estos procesos se describen según la experiencia transmitida por los estudiantes y profesionales, organizando sus características sobre las distintas etapas de desarrollo musical que experimentaría un estudiante desde su ingreso hasta las etapas finales, y conceptualizando los rasgos de este progreso formativo a partir del marco delimitado para este estudio de caso.

En la segunda dimensión (Alcances en la formación de capacidades desde la perspectiva de los actores) se describe la visión de los actores, por una parte acerca de las principales oportunidades y limitaciones de los procesos para la formación de capacidades en los estudiantes que participan en estos, así como también, por otro lado, sobre los ajustes fundamentales que debieran generarse en las definiciones que guían las prácticas educativas, para emplear efectivamente el potencial relatado en torno a la formación de capacidades.

¹⁵Para resguardar el anonimato de los actores las citas presentadas se asociaron a cada uno de ellos, identificados según su subgrupo y una cifra correlativa. En las mencionadas citas se omitieron nombres propios y/u otros datos que pudieran comprometer el anonimato de cada actor.

Figura N°6: Sistema general de categorías



Fuente: elaboración propia

4.1.2.1 Visión de los actores en torno al despliegue de los procesos

Categoría: Una rutina de estudio naciente apoyada en objetivos musicales compartidos

Los actores señalaron que al inicio de los procesos, un potencial formativo se orientaría a la sistematización del aprendizaje de un instrumento, vinculado a la construcción de identidad de cada estudiante, y la relevancia del acompañamiento pedagógico de su instructor. Ello favorecería la formación de la capacidad de *Afiliación*, tanto en lo referido al auto-respeto y trato digno en igualdad de condiciones, como en lo relacionado con el reconocimiento del otro como par.

Proyección en el instrumento y auto-respeto

Según lo indicado por los entrevistados, fundamentalmente estudiantes, la etapa inicial de los procesos es significada como apropiación progresiva del instrumento para una expresión personal, respaldada en una incipiente rutina de estudio personal.

El conocimiento progresivo de su instrumento, sumado al dominio práctico desplegado en instancias colectivas, permitiría a cada estudiante solventar una dimensión de su identidad que le define en su especificidad humana. Lo que cobra mayor relevancia en su entorno no necesariamente ligado en forma directa a la música. En voz de una estudiante vigente, conllevaría una transformación en la actitud hacia sí misma, reforzando su auto-aceptación (Ryff, 2014) en tanto se observa compenetrada en una actividad genuina a la vista de sus pares, llegando a percibir una disposición diferente después de ingresar a la orquesta: una vez inmersa en esta, según su relato, el aprendizaje del instrumento le habría conducido a reforzar una actitud positiva para consigo misma (Fava & Tomba, 2009).

Siguiendo a Nussbaum (2011), la proyección identitaria en el instrumento contribuiría a la formación de la capacidad de *Afiliación*, especialmente en lo relacionado con las bases sociales del auto-respeto. Considerando que para sostener esta mirada positiva sobre sí misma, habría de generarse una interacción con el entorno, en la cual el dominio técnico de un instrumento musical le facilitaría encontrar su espacio propio como persona, y recibir un trato igualmente digno que el de sus pares.

“... antes del contrabajo decía: —Estudio una carrera universitaria, no valgo nada, si soy una persona normal que ve tele, lee a veces.— [pero] Cuando llegó el contrabajo me volví como una persona distinta, porque hacía algo distinto, algo que no mucha gente hace, que

es tocar contrabajo. Entonces me di cuenta de que la percepción de las otras personas cuando me decían que tocaba contrabajo, era siempre de: —Guau, y por qué, y cómo es, si es tan grande.— Y me di cuenta de que la oportunidad que tenía era muy buena, y empecé como a enorgullecerme también de tocar contrabajo. Porque era algo que no todos podían hacer. Entonces en mi personalidad yo cacho que era un efecto como para apreciarme un poco más, porque lo que hacía era algo especial.

(Estudiante vigente 4)

Acompañamiento pedagógico individual y bases sociales para un trato digno

En voz de una estudiante vigente, conforme se adentra gradualmente en el proceso, los desafíos técnicos del aprendizaje del instrumento en algunos momentos le revelan cierta insuficiencia de sus capacidades musicales. Sin embargo, tras a calificar en sentido positivo y negativo los aspectos de su formación, llega a ponderar su desempeño, situándolo en la etapa de aprendizaje presente. Ello implica aceptar tanto lo que le satisface como aquello que cree debe mejorar. Esto gracias a que el apoyo directo de su instructor le permite tomar distancia de su reproche inicial, y admitir que el dominio aparentemente incompleto del instrumento, no se explica necesariamente en un decaimiento de su esfuerzo, sino más bien como una fase natural en el desarrollo inicial de sus aptitudes. Donde este aspecto formativo favorecería su auto-aceptación, específicamente una aceptación amplia de las cualidades que cada estudiante observa en sí mismo (Fava & Tomba, 2009).

Por tanto, como se refuerza desde la perspectiva de un director de orquesta, la orientación personalizada y rigurosa en lo técnico del instructor de instrumento, permitiría que la estudiante disponga de las condiciones sobre las cuales llegue a gestionar personalmente su aprendizaje. Con lo que se resguardaría un trato digno en la relación estudiante-profesor, y desde allí, se contribuiría hacia el fomento del auto-respeto, como aceptación de las posibilidades musicales propias y sus limitaciones, para fomentar el desarrollo de la capacidad de *Afiliación* (Nussbaum, 2011).

“... el profe que me enseña viola es bacán porque, por ejemplo, yo puedo estar pensando: — Lo estoy haciendo terrible, suena súper mal.— Pero él me dice: —No, lo estai haciendo bien, no puedes empezar a correr, si recién estás gateando.— Entonces obviamente me ha ayudado en ese sentido, a no ser tan ansiosa.”

(Estudiante vigente 3)

“... al estudiar un instrumento es imposible que alguien te asista, o sea, te asiste el profesor de instrumento, sí, te enseña y te guía, (...) pero no te puede asistir en tu estudio personal. Ahí obviamente tiene que haber una explicación buena del profesor para que el alumno entienda, y entienda el proceso que tiene que llevar en la casa. Pero nadie te puede asistir, (...) los procesos de desarrollo instrumental y musical, son muy personales. Entonces eso también es muy positivo y eso se vive individualmente con el profesor de instrumento.”

(Director de orquesta 2)

Retroalimentación musical entre pares y preocupación por el otro

Estudiantes y profesionales expusieron que mientras un estudiante comienza a desenvolverse en la agrupación a través de los ensayos, la búsqueda colectiva de un resultado sonoro bajo determinados parámetros musicales fomentaría relaciones que al interior de una orquesta se caracterizarían

especialmente por su calidez y confianza (Fava & Tomba, 2009). El relato de una estudiante vigente sobre su rol de *concertino*, podría profundizarse según cómo, desde su percepción, esta función musical no solo le orientaría a reflexionar en torno al desarrollo de sus habilidades técnicas, sino también fomentaría un acercamiento con estudiantes de diferentes edades y en diversas fases del proceso.

El propósito técnico de retroalimentar el aprendizaje entre pares, favorecería un énfasis formativo a las relaciones, fomentando el desarrollo de la capacidad de *Afiliación*, fundamentalmente en lo que respecta a reconocer y mostrar preocupación por otros (Nussbaum, 2011), a través del apoyo técnico a quien posee menos dominio del instrumento, lo que, a su vez, permitiría un surgimiento mutuo de cordialidad y acogida, según lo manifestado por la estudiante citada.

“... cuando los violines más pequeños no saben algo [refiriéndose a los estudiantes de menor edad que tocan violín], yo tengo que pararme y enseñarle. Pero la verdad es que ellos siempre te dicen que bueno y todo eso, no reclaman en realidad. Como que tengo un cargo mayor ahí [refiriéndose a su rol de concertino]. Entonces como que ellos igual me hacen caso siempre, con respeto de ellos hacia mí, y yo también con ellos.”

(Estudiante vigente 5)

Categoría: Surgimiento de desafíos en el aprendizaje y apertura de oportunidades musicales

Los entrevistados indicaron que el proceso de formación se asentaría gradualmente a través del contraste que un estudiante llegue a plantearse entre su hábito de estudio y su proyección en el tiempo, para después lograr un uso efectivo de las oportunidades formativas musicales que dispone la Fundación. Con esto se fomentaría la formación de la capacidad de *Razón práctica*, extendida al desarrollo de *Sentidos, imaginación y pensamiento*, como posibilidad de reflexionar con base en sus aprendizajes acerca de lo que puede formarse como propósito personal.

Desafíos del aprendizaje de un instrumento y derrotero personal

La manifestación de los actores respecto de las actividades concretas que implica la formación musical, especialmente ligada al estudio sistemático de su instrumento, recalcó una motivación intrínseca frente a la noción de aquello que no se ha aprendido. Una comprensión del proceso formativo que permitiría a cada estudiante establecer un sentido de dirección a su vida cotidiana (Fava & Tomba, 2009), a través de una concatenación de actividades, muchas de ellas con sentido de novedad, dirigidas a una finalidad mayor. Este sentido de dirección se apoyaría en un enfoque pedagógico de los procesos a mediano y largo plazo. Sobre la base de un trabajo cotidiano, riguroso y constante, el contexto formativo musical de las orquestas juveniles e infantiles plantearía metas y objetivos específicos (Fava & Tomba, 2009) apuntados a delimitar las etapas entre sí, básicamente relacionados con el ingreso a agrupaciones de nivel más exigente en el plano musical y artístico.

Aquel incentivo del entorno de orquestas juveniles e infantiles al progreso musical individual, representaría una oportunidad para que cada estudiante desarrolle un sentido de propósito en su vida, y con ello se contribuya, en parte, a la formación de la capacidad de *Razón práctica*. Específicamente en lo relativo a lograr una planificación de la vida propia (Nussbaum, 2011), como finalidad que responda a un proyecto personal, en este caso derivado y/o complementado por su formación musical. La cual estaría disponible a ser sometida a una auto-reflexión crítica, por medio de los alcances pedagógicos que refuercen el sentido de desarrollo musical.

“... [aprender mi instrumento me ha ayudado en] *el tema de ver mi paciencia y la constancia. Porque yo, antes, yo [era] de siempre dejar las cosas a medias. Entonces igual era frustrante, pero ahora no. O sea, ahora sé que, por ejemplo, digo: —Ya, estoy aprendiendo esto. Pero me falta por aprender todo un camino.— Entonces eso, igual me entusiasma.*”

(Estudiante vigente 3)

“... *el año pasado ninguno de nuestros alumnos en la comuna postuló a la orquesta regional juvenil. (...) nosotros estamos viendo un proceso de ordenamiento de estas visiones, objetivos, de lo que queremos como profesores. Y a fin de año vamos exigirle [acentuando la primera sílaba, resaltando el carácter de obligatoriedad] a los alumnos que graben [para audicionar], igual graben. Sí o sí para que entren, para que vivan esa experiencia.*”

(Director de orquesta 2)

Emergencia de oportunidades y examen personal de motivaciones

Articulando el sentido de una formación guiada por metas y objetivos musicales, los actores entrevistados indicaron que avanzando en los procesos formativos, sus etapas se presentarían gradualmente como acceso a diferentes oportunidades. Ello lo profundizaron manifestando que FOJI incentivaría permanentemente a cada estudiante para que ‘tome’ estas oportunidades y las haga efectivas. De este modo, herramientas relacionadas con la dedicación sistemática al estudio de su instrumento, aumento de la exigencia técnica y resultados colectivos derivados de estas, permitirían un uso efectivo de las oportunidades (Fava & Tomba, 2009) señaladas como incremento del quehacer cotidiano en torno a ensayos, luego actuaciones, e hitos formativos gestionados, en su mayoría, por la Fundación.

La reflexión y uso de las oportunidades educativas también impulsarían el desarrollo de la capacidad de *Sentidos, imaginación y pensamiento* por medio del fomento a la formación de la capacidad de *Razón práctica*. Toda vez que un estudiante cultivaría un sentido educativo amplio, no ceñido a la alfabetización funcional, permitiéndosele ampliar progresivamente los procesos de reflexión acerca de sus motivaciones, a la imaginación y uso de sentidos propios de la disciplina musical (Nussbaum, 2011). Esto a través de la dedicación metódica al estudio del instrumento musical, y su posterior desenvolvimiento en el contexto de trabajo orquestal, como exigencias para llegar a disponer favorablemente de las oportunidades que se le presentan.

“... *para mí lo principal era la clase de instrumento, porque eso a mí me hace crecer como instrumentista, era algo que me gustaba. Iba a teoría siempre, bueno en ese tiempo era más chica, me llevaban, entonces en ese sentido igual era como más fácil hacerme un hábito. También siempre [participaba] en la regional. Era todos los fines de semana, todos los días domingo completo, de diez de la mañana hasta las siete de la tarde. Entonces como [la regional] tenía menos exigencia [que la orquesta de base], le dedicaba menos tiempo, porque mi fin de ir a la orquesta [regional] en realidad no era tanto el ir a tocar, y representar a la región, (...) era más [para] ir a hacer amigos.*”

(Estudiante egresada 2)

“[fui muchos años] *al campamento Marqués de Mancera, que se hace en Valdivia. Porque claro, ya [era importante] salir de mi comuna a la capital regional, conocer a mis compañeros de la región. Pero [el campamento] ya era viajar a Valdivia todos los años, a*

conocer más gente, a hacer música con más gente. Y ya que cada vez se pone todo más difícil (...) era más divertido.”

(Estudiante egresada 3)

Categoría: Potestad sobre el instrumento y el tiempo personal

En voz de los estudiantes, el progreso musical alcanzaría una etapa de mayor autonomía, donde el impulso a la auto-evaluación del aprendizaje se volvería más evidente y la misma más específica, en especial consideración del aporte sonoro a la orquesta. Esta autonomía se vería favorecida en el plano de la formación de la capacidad de *Razón práctica*, como una decisión personal en torno a acrecentar la dedicación al instrumento.

Aporte personal al sonido colectivo y auto-cuestionamiento de los propios resultados

Los actores entrevistados, especialmente estudiantes, indicaron un énfasis de los procesos formativos para revisar su cometido por sí mismos, especialmente cuando sus aprendizajes musicales comienzan a contrastarse conscientemente con el trabajo de orquesta. Ello es comprensible como un impulso específico a la autonomía (Ryff, 2014) desde una auto-evaluación a partir de criterios establecidos personalmente (Fava & Tomba, 2009). Se estaría específicamente frente a un incentivo a que cada estudiante visualice con claridad su aprendizaje presente y aquello que está llevando a cabo para llegar a este.

El modo en que las tareas propias del trabajo de orquesta activan una mirada crítica sobre el desempeño propio, podría establecerse como potencial para el desarrollo de la capacidad de *Razón práctica* ya no solo como un aspecto que comienza y termina individualmente, sino que también invita a que cada estudiante cuestione su contribución al resultado de la orquesta. Desde allí, Cockerill (2014) señala que esta capacidad —junto a la de *Afiliación*, puede desarrollarse en espacios educativos a través de la confianza y el reconocimiento mutuo, lo que pedagógicamente se expresaría en el ámbito de las orquestas juveniles, en estructuras de compromiso colectivo por un resultado sonoro que permitan a un estudiante visualizar a sus pares al momento de reflexionar acerca de su propio aprendizaje y proyectarlo en el tiempo.

“... [en la orquesta puedes] estar tocando bien y de repente tenís que parar, porque el compañero de al lado no puede tocar. Entonces [necesitas] tener la paciencia de respirar y decir: —Ya, no importa, se puede seguir.— [esto implica] ser autocrítico, y decir: —¿En qué puedo mejorar yo ahora?— También, por ejemplo, en la clase individual, [he logrado] no presionarme tanto a mí misma, y decir: —Recién estoy empezando.—.”

(Estudiante vigente 3)

Incremento de la auto-exigencia como aproximación a una decisión autónoma

El relato de estudiantes planteó la auto-evaluación del propio desempeño en confluencia con cierto momento en el proceso, de carácter puntual. Una situación donde se adquiriría consciencia acerca de la exigencia técnica del instrumento, su intensificación y lo que esto implicaría en el tiempo de estudio personal. Así, se manifestó una disposición a asumir el costo alternativo implicado en la dedicación sistemática a su aprendizaje. Este compromiso voluntario contribuiría a la autodeterminación (Fava & Tomba, 2009) y gestión del tiempo personal con el fin de dar cumplimiento tanto a la exigencia musical del estudio del instrumento y orquesta, como a los deberes escolares de tipo curricular.

Lo anterior podría favorecer la formación de la capacidad de *Razón práctica* por medio del fomento a la autonomía (Walker, 2006), visualizada como un espacio de decisión propia según la valoración del aprendizaje de un instrumento y su despliegue colectivo en la orquesta. Ello, siguiendo a Sen (2011), junto con aproximarse al ejercicio temprano de la libertad sustantiva para alcanzar aquello que razonablemente valora un estudiante motivado por progresar musicalmente en su instrumento y su agrupación, le proveería una oportunidad para desarrollar la capacidad de *Razón práctica*, aprendiendo a planificar, monitorear y evaluar su propia formación en consideración de su vida personal y social (Cockerill, 2014), ya no tan sólo visualizando un propósito como sentido de dirección, sino también algunos de los costos que conlleva decidir alcanzarlo.

“... igual tengo que hacer mi horario, porque igual me exigen mucho acá [en la orquesta], pero estudio media hora o veinte minutos si tengo que hacerlo. Igual como que [mis quehaceres de la orquesta y del colegio] chocan un poco, pero sí, voy de a poco.”

(Estudiante vigente 6)

Categoría: Reflexión en torno al progreso musical y crecimiento personal

Desde la perspectiva de los estudiantes entrevistados, cuando el desarrollo musical alcanza cierta suficiencia técnica, la participación en la orquesta es significada como algo más que un aporte al colectivo en la dirección ‘individuo-orquesta’. Así, fue manifestada como una contribución a percibir diferentes roles asociados al descubrimiento de un potencial individual. Esta percepción incluiría una reflexión amplia sobre el aprendizaje, a través del cultivo de los *Sentidos, imaginación y pensamiento*.

Un rol más allá del instrumento y reflexión ética sobre el propio aprendizaje

Desde diferentes perspectivas se indicó que, profundizado el proceso formativo, los roles propios de las orquestas promoverían un descubrimiento y realización paulatina del potencial individual (Fava & Tomba, 2009). Un ejemplo de ello es el relato de una estudiante vigente respecto de su rol como *concertino* en su orquesta de base. Para ella, este cometido no se agota en el dominio superlativo del instrumento, y demanda un liderazgo capaz de asistir a la persona que dirige la orquesta, apoyando el desempeño de sus pares.

La mención a un sentido de responsabilidad para contribuir al desempeño colectivo expone la posibilidad formativa para una reflexión sobre el aprendizaje de la estudiante que considere un aspecto ético (capacidad de *Razón práctica*), respecto del efecto de su conducta en sus pares, y no únicamente como una descripción mecánica de estrategias para razonar un mayor progreso técnico en su instrumento desde esta posición de liderazgo (Cockerill, 2014). Aquí la noción de un potencial propio que se va descubriendo, favorecería el desarrollo de una riqueza interior, orientada a una proyección imaginativa de sus posibilidades como un tipo de percepción más allá de sí misma, hacia la experiencia de otro estudiante como par (Nussbaum, 2006).

“Entonces como [los instructores de instrumento] me vieron responsable, y que era dedicada a lo que me gustaba, me pusieron [como] concertino. [siento que me] Me ayuda, [porque] es que la verdad, [ser concertino] es que es como un beneficio para nosotros. Y por lo menos a mí me ha servido para ser mucho más estricta, soy más atenta, y [eso] te genera que uno sea más inteligente. Entonces a mí, completamente me ayuda.”

(Estudiante vigente 5)

Progreso en la orquesta y cultivo de la imaginación y los sentidos

Los actores señalaron que también los roles al interior de la orquesta derivados del desempeño instrumental, permitirían a cada estudiante visibilizar su progreso musical e integral. Una observación de mejoramientos a lo largo del tiempo (Fava & Tomba, 2009) se expresó en la graduación y avance al interior de la fila hacia la posición del director, según el dominio del instrumento.

Lo anterior profundizaría en procesos reflexivos acerca del propio aprendizaje y su despliegue musical (*Razón práctica*), orientados al uso de la imaginación y los sentidos para dar cuenta de cómo la producción propia del ‘sonido’ y sus conductas asociadas (*Sentidos, imaginación y pensamiento*) reflejan un progreso formativo en interacción con su entorno. Es decir, si el desarrollo musical es percibido considerando la interacción dentro de la orquesta, el potencial descrito para desarrollar la capacidad de *Razón práctica*, en este caso contribuiría al aprendizaje entre pares (Cockerill, 2014).

“... era una orquesta [de base] bastante buena. En la que yo pude ver, a lo largo de los años, cómo iba avanzando en puestos. Cómo partí tocando al final de la fila de los [violines] segundos y terminé en el tercer puesto de los [violines] primeros.”

(Estudiante egresada 2)

Para los estudiantes, la dedicación sistemática al estudio del instrumento les brinda una certeza acerca de sus posibilidades y limitaciones musicales. Con lo que comprenderían su proceso de formación como una ampliación progresiva de las capacidades técnicas asociadas a la ejecución del instrumento en contexto de orquestas. Ello se vinculó a un sentimiento de desarrollo musical intrínsecamente ligado a un progreso de la persona. Lo que es abordable desde la dimensión de crecimiento personal (Ryff, 2014), donde los estudiantes manifestaron una concepción de sí mismo en torno a un desarrollo continuo (Fava & Tomba, 2009), gatillado por la formación musical, su avance técnico y el modo en que este respalda la interacción con su entorno orquestal.

Aquí la comprensión crítica de un estudiante se perfilaría para un discernimiento (*Razón práctica*) extendido al cultivo del mundo interior para desarrollar sus *Sentidos, imaginación y pensamiento*. En consecuencia, su proceso de aprendizaje impulsaría una necesidad de disciplina y ambición propia de la formación musical (Nussbaum, 2010) incorporando una mayor complejidad sensorial —asociada a la audición y tacto— pudiendo conectar las experiencias musicales con espacios progresivos de libertad personal.

“... siento que soy una persona que me he vuelto mucho más flexible conforme estudiar mi instrumento. Conforme con lo que he ido creciendo, con las instancias que he tenido, como con mis parejas anteriores (...) llegar a conclusiones como: —Ah bueno poh, pero eso no tiene por qué [obligarme a] transar lo que yo soy, poh.— Y ahora siento que igual soy una persona que siempre va a estar en proceso de crecimiento más interno, tanto físico, como psicológicamente. Que estoy muy seguro de lo que puedo hacer, y lo que no puedo hacer. Lo que puedo lograr con el esfuerzo, y lo que no puedo lograr ahora. Lo que puedo entender, y no puedo entender, lo que nunca voy a entender. Lo que no puedo llegar a pensar, ni hacer, y lo que puedo pensar, y hacer.”

(Estudiante vigente 1)

“... una cosa fundamental en el trabajo de Orquesta es el sonido, la emisión. Cómo suena la orquesta. Entonces esa cuestión [requiere] darle conciencia, y si [los estudiantes] tienen que tocar cuerda al aire (...) con todo el arco, ¿cierto? [deben] ser capaces de escuchar. De saber cuándo está sonando bien, y cuándo no está sonando. Y ser capaces de discriminar [auditivamente]. Porque yo siempre les digo: —Ustedes, todos, tenemos el concepto de belleza súper claro.— Uno sabe cuando dice: —Esto suena mal, esto está desafinado.— O: —Esto suena bien, esto me gusta.— (...) Uno sabe y determina ciertas cosas. Entonces hay que hacer el ejercicio, y que se den cuenta de que pueden hacerlo.”

(Director de orquesta 3)

Categoría: Empatía y compromiso por la acción social en ensayos de orquesta

El desarrollo de las relaciones entre los estudiantes fue expresado como un modo de *Afiliación* bajo la necesidad de sustentar el sonido de orquesta en un compromiso por el otro, imaginando su situación, especialmente de quien presente un menor dominio del instrumento. Junto con esto, al alcanzar cierto nivel de dominio del instrumento, considerando especialmente la dinámica de ensayos, se señaló la necesidad de comprometerse recíprocamente en una acción colectiva a partir de las exigencias musicales del formato orquestal.

Conducción colectiva de la música y desarrollo de la empatía

Las sesiones de ensayo se plantearon como una oportunidad relevante para el arraigo de la empatía en las relaciones que se desarrollan entre los estudiantes (Fava & Tomba, 2009). Según se indicó por parte de los estudiantes entrevistados, la necesidad de lograr una sonoridad particular como resultado musical característico de una orquesta, instaría a que una estudiante despliegue su aprendizaje individual en el instrumento sin perder de vista las posibilidades técnicas de sus pares, para lograr interactuar en la dinámica de ensayo, preparando la interpretación de una pieza musical. Aquí, una estudiante con un progreso técnico que le permite mayor dominio que otros integrantes, enfatizaría una observación en quien manifieste menor control técnico de su instrumento, como necesidad de apoyo, más que agotar un examen de la situación musical en la contribución técnica propia.

Es importante destacar que esta posibilidad de considerar sistemáticamente la perspectiva musical de compañeros que no necesariamente cuentan con el mismo nivel de dominio del instrumento, empatizando con ellos, se orientaría hacia la formación de la capacidad de *Afiliación*, y a través de esta, hacia otras capacidades. Una forma de *Afiliación* promovida por medio del arraigo gradual de la empatía favorecería la capacidad de imaginar la situación de otro (Nussbaum, 2011), en el sentido de ponderar su aporte para la efectividad del ensayo de acuerdo a una etapa de aprendizaje por la cual ya se ha transitado. Con lo que la estimulación de una narrativa interior a través de la formación musical (Nussbaum, 2010), favorecería el desarrollo de la capacidad de *Sentidos, imaginación y pensamiento*, y la oportunidad de experimentar el anhelo por obtener un resultado sonoro óptimo, contrastado con la frustración que podría significar un ritmo de aprendizaje diferente de un compañero, también permitiría aproximarse a desarrollar *Emociones* por medio del vínculo basado en la empatía con pares más pequeños y/o de menor dominio instrumental.

“... [he logrado] entender a mis compañeros que son más chicos. Y, por ejemplo, igual uno puede estar emocionado tocando, porque está un poco más avanzado. Pero quizá el compañero al lado no, entonces uno tiene que esperar y tener como la paciencia para eso. Eso igual se ha trabajado acá, y antes [yo] no la tenía. O sea yo antes era como, ya, si

el otro no puede, no me importa [cambiando el tono de voz, representando cierta intransigencia en esa actitud recordada]. Entonces no, ahora sí tengo más ojo en eso.”

(Estudiante vigente 3)

Audición mutua de la sonoridad orquestal y apego los hacia pares

Desde el punto de vista de los actores entrevistados, cuando el proceso formativo de un estudiante le permite desenvolverse técnicamente de modo más autónomo, surgiría un grado de consciencia en torno a una ‘retribución musical’ entre pares, básicamente siempre al alero del mecanismo de los ensayos. Esto conduciría a cultivar relaciones de tipo positivas (Ryff, 2014), fundamentalmente entre los estudiantes de una orquesta. Puntualmente, se expresó una perspectiva de la rutina de estudio personal, centrada en el modo en que esta solventaría una dinámica de reciprocidad sonora (dar y recibir, según Fava & Tomba, 2014). Esta consistiría en que una estudiante logre presentarse a los ensayos ‘entregando’ su ‘parte’, estudiada individualmente, apoyada en la ‘parte’ de los demás integrantes de la fila y la orquesta, que también la habrían estudiado en forma personal. Lo que en otras palabras podría manifestarse como ejecutar el instrumento, respaldándose musicalmente en la escucha atenta de la ejecución de los pares.

Este compromiso manifestado explícitamente como una articulación ‘solidaria’ entre los integrantes, en pos de un resultado colectivo, podría comprenderse como un fomento para desarrollar diferentes formas de acción social, —como parte de la capacidad de *Afiliación* (Nussbaum, 2011)— en tanto ofrecería oportunidades formativas donde, por antonomasia, presentarse a los ensayos de orquesta sin preparar lo acordado provocaría técnicamente un vacío sonoro y perjuicio al resultado de la orquesta, evidente ante sus pares y el director. Con ello, este vínculo permitiría a una estudiante desarrollar cierto apego más allá de sí misma (Nussbaum, 2011), hacia la orquesta, su actividad y las personas que la integran, cimentando la formación de sus *Emociones* como capacidad.

“... hay que estar constantemente estudiando, porque el profe sabe cuando uno llega y no estudió (...) [también] como que entre todos sabemos que el que no estudia se va a echar al agua solo, pero nadie, nadie le va a decir: —Oye, ¿por qué no estudiaste?— Entonces en la convivencia somos todos muy solidarios, pero procuramos ser mejores.”

(Estudiante vigente 4)

Categoría: Expansión de alternativas musicales para una opción de vida propia

Una mirada de los estudiantes entrevistados acerca de la música como actividad esencial en el desarrollo de un proyecto de vida, se expresó como una aproximación previa a gestionar contextos musicales valorados por cada estudiante, fortaleciendo la formación de la capacidad de *Razón práctica*. Cuyo despliegue hacia una decisión adulta se iniciaría en torno a situar la música en el centro del proyecto de vida propio, expresando una mirada consciente sobre las oportunidades formativas recibidas como ampliación del sentido de propósito en su existencia.

Apertura artística y examen crítico del medio

La posibilidad de desenvolverse musicalmente en determinados contextos, valorados desde una perspectiva personal, y relacionados directa o indirectamente con el proceso de formación al interior de la orquesta, fue expresada por los estudiantes como una característica de etapas más bien avanzadas en el proceso formativo. Para lograrlo apuntaron como respaldo al despliegue del

aprendizaje en torno al instrumento musical, tanto para apreciar artísticamente una creación musical, como para ejecutar una pieza. Donde el apoyo y apertura de los profesionales a cargo del proceso formativo resultaría clave para la inserción efectiva en un espacio musical particular. Con ello se fomentaría la dimensión de dominio del entorno (Ryff, 2014), particularmente a través del modo en que un estudiante estaría en pie de acceder a tocar con sus pares, según la música y/o el trasfondo social que se cultive sea valorado personalmente. Lo que puede comprenderse como la posibilidad de para seleccionar contextos apropiados según su propia estimación (Fava & Tomba, 2009).

Desde el Enfoque de Capacidades, se fortalecería principalmente la capacidad de *Razón práctica* con una orientación hacia la formación de la capacidad de *Sentidos, imaginación y pensamiento*. Esto implica la disposición de apoyo pedagógico a modo de acompañamiento y cierto nivel de avance en capacidades musicales. Las cuales contrastadas con el contexto y la valoración personal de este mediante una reflexión, impulsen una oportunidad formativa para desarrollar su propia elección de experiencias musicales: imaginando el despliegue de su aprendizaje y razonando el modo en que impactaría en algo más allá que su satisfacción individual, en el espacio musical seleccionado (Nussbaum, 2011).

“... [en] ese recreo (...) con algunos compañeros estamos haciendo una especie de Quinteto, [y] practicamos ahí [durante el recreo]. Lo partimos como [durante] el año pasado, [cuando fue] que se nos ocurrió como una iniciativa de nosotros. Y es que en realidad somos, como entre comillas, los que avanzamos más rápido (...) [de edades] diversas pero se nos ocurrió a nosotros como algo para hacer durante las vacaciones. (...) al principio empezamos a practicar solos, y el profe nos escuchaba. (...) pero ahora desde la semana pasada, como que está entre comillas oficializado, y el profe nos va a estar dirigiendo ... eh ... los días después de [ensayo de] orquesta, un ratito”

(Estudiante vigente 2)

Junto con una aproximación a una elección propia de un contexto musical valorado, la experiencia relatada por los actores indicó que en confluencia con ello, se abriría la posibilidad a que los estudiantes gestionen paulatinamente estos ambientes externos a la orquesta, en que se desenvolverían voluntariamente. Este potencial no sería exclusivo del ámbito musical, sin embargo se vería reforzado por aspectos técnicos que le son propios, permitiendo que un estudiante observe la viabilidad de integrar su búsqueda personal con lo que el entorno musical requiere de sí mismo. Con ello se impulsaría un sentido de dominio y competencia (Fava & Tomba, 2009) tanto de las capacidades musicales como de aquellas de orden más general, para llegar a desenvolverse efectivamente en el medio musical.

Aquel fomento formativo en torno a que cada estudiante posea las competencias musicales, y esté consciente del despliegue que puede hacer de estas en su entorno, podría comprenderse fundamentalmente como un potencial para el desarrollo de la capacidad de *Razón práctica*. Especialmente en aquello que solventa la autonomía de una persona, ampliando efectivamente las oportunidades educativas para facilitar una elección reflexiva (Walker, 2006), permitiéndole reflexionar acerca de lo que valora para su vida (Nussbaum, 2011) en interacción con el ambiente en que está inserto.

“... especializándome mucho más en la música contemporánea para mi instrumento (...) como que empecé a sospechar que todo también es relativo. Porque puede ser que me pidan que yo toque de alguna manera, pero que en una agrupación me pidan tocar de una manera

que yo no voy a tocar porque la quiero tocar. Pero tengo que tocar de esa forma porque el grupo suena bien así, [porque] la música me lo pide y quien dirige también me lo pide. Y [entonces] tengo que ser capaz [de hacerlo] o [bien] de irme en esa instancia.”

(Estudiante vigente 1)

“... parte importante de lo que hago es poder relacionarme bien con la gente. Creo que eso me lo dio harto el tema [del trabajo en] orquesta. El trabajar en equipo es lo principal que se aprende en la orquesta. Eso me dio la capacidad que tengo ahora, de poder relacionarme con la gente, tanto chiquititos, como adultos (...) [con los que también] tengo esa capacidad de poder relacionarme con la gente de manera más formal. Y logro adaptarme a la simetría de la situación.”

(Estudiante egresada 2)

Apropiación del espacio artístico y expansión de opciones para un proyecto de vida

Los estudiantes egresados y ciertos estudiantes vigentes abordaron las etapas pasadas y situación actual de su vida articulándolas en torno a la música, donde esta se presenta como actividad central de su quehacer presente, respaldado en las decisiones que les han llevado a dedicarse cabalmente a dicha disciplina.

Un estudiante egresado manifestó un sentido de trayecto para significar la formación musical: una actividad como elemento central de su vida presente y pasada (Fava & Tomba, 2009), ligada a la formación iniciada en una orquesta de base y proyectada posteriormente en una orquesta regional. Una convicción en su vida a nivel de propósito (Fava y Tomba, 2009) fue atribuida a la oportunidad recibida como acceso a un proceso de formación musical, cuyo progreso personal permitió la apertura de nuevas oportunidades, como alternativa a aquellas que presentaba su entorno inmediato. Este último, expresado como un conjunto de privaciones que, desde su percepción actual, dificultaban el surgimiento de un sentido propósito en su vida.

Desde la perspectiva de la formación de la capacidad de *Razón práctica*, el potencial de los procesos de formación musical para establecer un propósito en la vida (Ryff, 2014) de cada estudiante, contribuiría al desarrollo de la autonomía en tanto la oportunidad de desenvolverse tempranamente en diversos espacios artísticos a través del repertorio de música de concierto y las diferentes actividades que fomenta FOJI a lo largo del país, le permitirían hacerlas parte de sus tareas cotidianas, ampliando estas, para no confinarse a su ámbito cercano (Nussbaum, 2010), y posteriormente, generando alternativas para reflexionar críticamente acerca de su propio proyecto de vida (Nussbaum, 2011).

“... [a mis logros en el contexto de FOJI les doy] el primer lugar, absolutamente, como lo más significativo. De hecho siempre, lo he dicho: fue como una llave que me dieron para un candado, y que lo logré abrir y empezar un camino. Que, hoy en día, pienso si no hubiese tenido esa oportunidad, quizá en qué lugar estaría.”

(Estudiante egresado 1)

4.1.2.2 Alcances en la formación de capacidades desde la perspectiva de los actores

Categoría: Prácticas pedagógicas y relaciones entre pares

Como se describió anteriormente, los actores expusieron que el acompañamiento pedagógico individual en el proceso de aprendizaje de un instrumento se desplegaría sobre una base de trato digno hacia los estudiantes, lo que impulsaría el desarrollo de auto-respeto orientado a fortalecer el sentido de *Afiliación* para con la orquesta. Con todo, junto con reconocer este potencial, también se apuntó a situaciones donde las prácticas pedagógicas y relaciones entre pares más bien tenderían a corroer las bases sociales para un trato digno y en igualdad de condiciones, subordinando el sentido musical a un énfasis técnico en el resultado y ostentación de dominio sobre el instrumento.

Prácticas pedagógicas con sentido musical versus prácticas pedagógicas autoritarias

Desde la perspectiva de los actores, la apropiación progresiva del instrumento, acompañada por el instructor a partir de las etapas iniciales del proceso, favorecería la formación de la capacidad de *Afiliación*, en tanto contribuiría a desarrollar las bases sociales del auto-respeto, y recepción de un trato digno en igualdad de condiciones (Nussbaum, 2011), especialmente en lo relacionado con el reconocimiento de sus pares, dentro e incluso fuera de la agrupación. No obstante, este potencial formativo fue planteado como tal en tanto perdure durante la totalidad del proceso y no desaparezca en instancias más avanzadas, ligadas a las orquestas regionales. Desde esa perspectiva, se manifestaron, por parte de estudiantes y profesionales, ciertas dinámicas de enseñanza disonantes entre sí y comprensibles como una tensión entre la exigencia de resultados por medio de una práctica pedagógica autoritaria *versus* la necesidad de dotar pedagógicamente a las instancias de aprendizaje, con un sentido más allá de lo meramente técnico, una *musicalidad* basada en una relación estudiante-profesor, de trato digno, como un impulso a la *Afiliación*.

Esta oposición se generaría a partir de situaciones donde el carácter formativo de las orquestas sería subordinado a aspectos de enseñanza orientados a parámetros exclusivamente musicales. Características que figuran documentadas en relación al programa ‘El Sistema’, como expresión de un autoritarismo encarnado en la figura del director (Baker & Frega, 2016).

Pedagógicamente, el impulso a la capacidad de *Afiliación* se obstaculizaría en presencia de dinámicas como las citadas. Toda vez que, como lo señala Dobson (2016), apoyado en el concepto de educación bancaria de Freire (2011), la enseñanza de la ‘música clásica-de arte occidental’¹⁶ se comprendería mayoritariamente desde un enfoque centrado en el profesor, quien transfiere conocimiento musical y repertorio universal a un estudiante desposeído de este, que lo recibe. Siguiendo esta idea, el desarrollo de la capacidad de *Afiliación* se dificultaría en tanto un estudiante se vería limitado a solamente completar el ciclo de la educación bancaria: reproducir el repertorio aprendido con la exigencia de ceñirse en el mayor grado posible a los parámetros musicales propios

¹⁶ En atención a la evidencia disponible para el desarrollo de orquestas juveniles e infantiles (Andang'o, 2017; D' Alexander & Illari, 2016; Dakon & Cloete, 2017; Hewitt & Allan, 2013), el término ‘música clásica-de arte occidental’, se refiere a la música escrita de origen europeo, organizada estilísticamente en torno a los periodos históricos de occidente en general y Europa en particular, también aludida como música de contexto sinfónico y de cámara.

de la pieza. Y ese requerimiento de resultado prescindiría de un trato digno en igualdad de condiciones.

“... yo creo que, al igual que mis compañeros, tengo una visión crítica también. Porque no todo puede ser color de rosas, hay cosas que a veces molestan, y que uno no las entiende muy bien. Por ejemplo, en el primer ensayo, en mi caso fue un poco brutal. (...) porque con la expresión de un director nuevo, el ensayo es como: —Tenís que tocar, o sea, aunque no podai, tienes que intentarlo.— Pero quizás lo que no me gustó mucho, fue el tema de que fuera algo, no agresivo, pero sí muy, muy brusco. O sea como que te traten de golpear en el primer ensayo, es como que le quita el sentido musical. (...). Él no lo dijo en esa forma, y tampoco fue brusco, sino como que lo dijo a su manera, (...). Pero yo lo encontré de esa manera, como muy brusco ...”

(Estudiante vigente 7)

“... me ha tocado ver realidades [en] que yo me pregunto: —¿por qué ese profesor está parado ahí, y tratando mal a un estudiante?—. Estamos hablando de gritos, estamos hablando de descalificaciones, de traumar a un estudiante porque no le sale una sección. O escudarse en la falta de resultados de una orquesta, sin tener la más mínima capacidad de ser auto-crítico.”

(Instructor de instrumento 2)

Relaciones de confianza entre estudiantes versus rechazo hacia pares desaventajados

Así como se indicó que los procesos favorecerían la capacidad de *Afiliación*, orientada al desarrollo de sus *Emociones*, del mismo modo los actores entrevistados plantearon algunas dinámicas de interacción propias de las orquestas, como obstáculos para su formación. Fundamentalmente en aquello donde las capacidades mencionadas permitirían a un estudiante comprometerse en la acción por otros y sentir apego más allá de sí, hacia sus pares (Nussbaum, 2011). En este sentido, si bien se planteó que el intercambio musical conduciría a un establecimiento de vínculos orientados a la empatía y reciprocidad, también se indicó que desde dichas dinámicas orquestales surgirían espacios para una ostentación del dominio sobre el instrumento y desdén hacia compañeros desaventajados técnicamente.

Siguiendo a Cockerill (2014), el desarrollo de la confianza en las relaciones es condición *sine qua non* para el impulso de la *Afiliación* en escenarios educativos. Y ello se impulsaría en instancias donde estudiantes se compenetraran artísticamente desde lo afectivo (*Emociones*) para arribar a ciertos resultados que exige una pieza de repertorio. Con ello habría un potencial formativo que favorece una búsqueda reconocidamente compartida, y releva las conexiones interpersonales necesarias para desarrollar una *Afiliación* entre los estudiantes (Cockerill, 2014). Con todo, la formación de esta capacidad se debilitaría a instancias del rechazo desde algunos estudiantes a otros, con motivo de diferencias en el proceso de aprendizaje y/o dominio inferior del instrumento. Lo cual llegaría al punto de desplazar el sentido musical, provocando el retiro forzado de la agrupación en el caso de un estudiante entrevistado. Junto con debilitar un trato digno en igualdad de condiciones, en este escenario de exigua empatía y compromiso por el par como semejante, para Cockerill también se dificultaría la contribución a una auto-aceptación, como condición para el auto-respeto, todo lo cual resulta esencial para asentar bases sociales y sentido de conexión, como soporte de la capacidad de *Afiliación* (2014).

“... en los solos que a veces compartíamos con el primer violín, no era [algo que solo consistiera en] como mirar la partitura y tocar tú solo. Sino que, era como mirarlo a él, ponernos de acuerdo, sentirlo de cierta forma, dirigir la música hacia algún lugar. Entonces eso no es fácil pa’ una persona que no que no puede empatizar. O sea pa’ mí, yo creo una persona que no puede empatizar, es muy difícil que pueda lograr eso.”

(Estudiante egresada 3)

“... también me salí porque en sí, yo nunca me sentí como parte de la orquesta del conservatorio, [porque no estudiaba ahí]. Psicosocialmente, así psicológicamente, yo no me sentía partícipe. Y aparte veía como un trato medio raro hacia mí por el tema de haber ingresado como invitado. Era ‘heavy’, porque yo pensaba como: —Oye, viejo, yo vengo a tocar aquí con ustedes, a la buena onda, ¿por qué a veces como que me miran así eh?—.”

(Estudiante vigente 1)

Categoría: Especialización profesional y respaldo pedagógico de la enseñanza

La posibilidad de que los estudiantes logren proyectar su aprendizaje, y reflexionen críticamente acerca de este, se planteó como un proceso gradual que impulsaría la formación de la capacidad de *Razón práctica*, orientada al desarrollo de *Sentidos, imaginación y pensamiento*. Desde la perspectiva de profesionales entrevistados, ello se tensionaría a partir de diferentes aspectos pedagógicos, especialmente relacionados con la formación profesional de los instructores de instrumento y directores de los procesos. Además, se expresaron distintas percepciones en torno a la existencia de un modelo que normalice la enseñanza. De las cuales se comprendería una dificultad de impulsar en forma general del desarrollo de las capacidades de *Afiliación y Razón práctica*.

Enseñanza especializada del instrumento versus enseñanza ‘generalista’

La posibilidad de profundizar en aspectos técnicos y musicales durante la formación inicial, fundamentalmente situada en orquestas de base, se asoció a un proceso guiado y acompañado por profesores especialistas. A partir del surgimiento de desafíos técnicos e incremento de la exigencia en la calidad de los aprendizajes, la reflexión de cada estudiante podría comprenderse como una aproximación sucesiva a la planificación de su aprendizaje, para llegar a percibir un desarrollo musical y personal en etapas avanzadas de este o momentos posteriores. Sin embargo, los actores entrevistados expusieron que en numerosos casos de su conocimiento, profesores y directores a cargo de orquestas de base, no cuentan con la formación especialista necesaria (enseñanza ‘generalista’) para sustentar la enseñanza de un instrumento, y su despliegue colectivo, bajo el enfoque de un desarrollo musical. Esto cobra relevancia, ya que en términos técnicos el repertorio abordado en el contexto que promueve FOJI representa una serie de exigencias a las cuales se puede responder, según los entrevistados, solo cuando un estudiante progresa en el aprendizaje de su instrumento, guiado por un profesional idóneo, que domina la técnica del instrumento que enseña.

Debido a lo anterior, es relevante atender tanto los contenidos enseñados como el enfoque pedagógico para determinar el aporte, o no, de los procesos señalados a la formación de la capacidad de *Razón práctica* (Nussbaum, 2011). Aquí la técnica y repertorio se comprenderían como los ‘contenidos’. Por tanto, considerando lo expuesto por estudiantes y profesionales, podría señalarse que aquellos procesos a cargo de instructores especialistas ofrecerían la oportunidad de

enseñar un ‘contenido’ (técnica y repertorio) sustancialmente suficiente, a través del cual cada estudiante contaría con el potencial de descubrir nuevos desafíos de aprendizaje en la medida que progresa técnicamente, para llegar a reflexionar, usando sus sentidos e imaginación, acerca de cómo aprende, lo que espera aprender a futuro y los esfuerzos o costos alternativos implicados en ello (*Sentidos, imaginación y pensamiento*). Mientras, cuando un profesor de instrumento no cuenta con la especialización requerida para dar cuenta de las necesidades técnicas implicadas en la ejecución de un instrumento (enseñanza ‘generalista’), fundamentalmente atendiendo las exigencias de un repertorio sinfónico y de cámara incentivado por FOJI, el aprendizaje del estudiante se vería privado de un sentido de desarrollo musical, permaneciendo básicamente en la enseñanza de producción de sonido sin la técnica propicia para progresar musicalmente. Ni, por ende, contaría con la oportunidad de llegar a observar un desarrollo en el instrumento que estimule su capacidad de reflexión crítica, e imaginación sobre sus propias posibilidades con un sentido de dirección que llegue a solventar el desarrollo de la capacidad de *Razón práctica*.

“... mi formación musical la he unido a mi formación personal. Porque yo siento que todo lo que puedo razonar, o sea todo lo que entiendo, lo puedo ver con una perspectiva más lejana. En comparación a mis compañeros que dicen: —No entiendo, no entiendo, no entiendo.— Es porque están como muy centrados [en una sola cosa]. Entonces la música, o el instrumento en sí, el aprender con los profesores, me enseñó a ver las cosas desde más lejos, de una perspectiva distinta. Entonces entiendo las cosas de una manera distinta, veo los problemas más alejada. Como que veo el problema completo, y no estar dentro del problema. No sé si me entiendes.”

(Estudiante egresada 2)

“... cuando los proyectos [refiriéndose a las orquestas base] están dirigidos por personas que hacen de maestro chasquilla, por decirlo así, se enfrentan a los proyectos que tienen especialistas, es evidente la diferencia, porque [los primeros] tienen un tope. Proyectos que están dirigidos por profesores de música, así por enseñar música no más. Obviamente tienen que hacer sonar el instrumento. Pero eso es una cosa, lo otro, la enseñanza pedagógica del instrumento, es otra cosa, [en consecuencia] tienen un tope. Entonces, se empiezan a dar vuelta en lo mismo, no hay un avance al no haber un norte para la música sinfónica, que [ya] es una meta bastante grande.”

(Instructor de instrumento 1)

Percepción de los lineamientos pedagógicos: uso declarativo versus ausencia total

Se manifestaron distintas percepciones acerca de los enfoques pedagógicos, principalmente de aquellos que tienen lugar en las orquestas de base conocidas por los profesionales entrevistados. Y como continuación de lo señalado por Nussbaum, parece relevante considerar los alcances que, a la luz de lo expresado por los actores, incidirían en las interacciones pedagógicas como elementos claves en la formación de capacidades, principalmente de *Afiliación* y *Razón práctica* (2011). Se indicaron diferentes visiones específicamente en torno a la existencia, o no, de un modelo pedagógico que plantee ciertos lineamientos para la enseñanza de instrumento y su despliegue en las orquestas. Disonancia recogida respecto de su real disponibilidad por parte de la Fundación. Por una parte se afirma la existencia de este modelo, pero sin uso efectivo, solo declarativo, lo cual se explicaría, desde el punto de vista expresado, en una deficiente preparación profesional de quienes encabezan una orquesta de base. Mientras desde otra perspectiva, aquel modelo no sería siquiera conocido, lo cual supondría su inexistencia, desencadenando cierta ‘anarquía pedagógica’,

sin la posibilidad de, al menos, normalizar la enseñanza sobre un núcleo de contenidos y metodología básico, compartido.

Frente a esto, considerando el enfoque pedagógico de los procesos, la formación de capacidades (*Afiliación* y *Razón práctica*), sería incierta a nivel del entorno general que fomenta FOJI. Ya que, de utilizar solamente en forma declarativa el modelo señalado, no se observan razones para asegurar que la sola especialización musical de un instructor y/o director asegure un trato digno y fomente el auto-respeto de un estudiante (*Afiliación*), evitando, como se vio antes, el surgimiento de situaciones de presión extrema hacia él por obtener un resultado musical. En el caso de ausencia total de lineamientos pedagógicos básicos, dichas dinámicas de obstaculización a una *Afiliación* como la revisada, podrían acentuarse, dificultando también el despliegue de un enfoque centrado en el estudiante. Donde la observación de su propio aprendizaje, en el contexto de un progreso técnico, le apoye en la formación de la capacidad de *Razón práctica*.

“... se estableció un programa tipo, que las personas podían seguir para ponerlo en la bajada de la postulación al proyecto, como modelo pedagógico a seguir. Y aquí hay una lectura súper buena, y ahí tú puedes deducir por qué la mayoría de las personas, por lo menos hasta ese tiempo, que están a cargo de esas orquestas [base] no sabe, no está preparada. Porque lo que hacían todos era cortar y pegar el modelo, [para] cumplir con el documento.”

(Director de orquesta 1)

“... FOJI es una fundación que está muy por detrás del telón. No tiene, por ejemplo, malla de contenidos, ahí cada uno enseña como le parece nomás. [y] Si tiene algo sistematizado, o algo así, nadie lo sigue ... así que yo creo que no lo tiene”

(Instructor de instrumento 1)

Categoría: Sentido de la formación musical y efectividad de los aprendizajes

Desde la perspectiva de los entrevistados, las oportunidades ofrecidas por los procesos musicales permitirían a los estudiantes insertarse en un contexto musical diferente al de su entorno inmediato, propio de la ‘música clásica-de arte occidental’, contribuyendo a la planificación de su aprendizaje en consideración de un grupo más extenso de alternativas musicales (*Razón práctica*). Con todo, aspectos ligados al modo en que institucionalmente se estimula la creación de orquestas, fueron señalados como limitantes a experiencias musicales diversas, lo que a su vez constreñiría la posibilidad de informarse respecto de distintos acervos culturales para el desarrollo de una reflexión crítica de su formación (*Sentidos, imaginación y pensamiento*). Junto con ello, se señaló la dificultad general de garantizar procesos de formación efectivos en lo que respecta a las capacidades y conocimientos musicales básicos, y un desarrollo real del potencial formativo orientado a las capacidades revisadas.

Ampliación de espacios musicales cotidianos versus exclusión de formatos instrumentales

Los actores entrevistados señalaron que las oportunidades surgidas conforme los procesos formativos avanzan, permiten desarrollar un dominio y gestión de sus entornos, con énfasis en los intereses y motivaciones personales. Este conjunto de oportunidades se planteó directa e indirectamente relacionado con el trabajo orquestal de cada agrupación. En el caso del acceso a conciertos de música docta en manos de orquestas profesionales, ello se manifestó explícitamente, desde diversos puntos de vista, como una ampliación de las experiencias musicales cotidianas,

tanto de cada estudiante como de sus familias. Sin embargo, desde la perspectiva de profesionales, las oportunidades también se sesgarían, *ex ante*, en el ámbito de la configuración instrumental, acotando el impulso inicial de la Fundación exclusivamente a orquestas que responden al contexto sinfónico y de cámara.

Lo anterior podría comprenderse como un aspecto ambivalente en la formación de capacidades, especialmente de *Razón práctica*. Por una parte, se profundizaría en la oportunidad de conocer y apropiarse del repertorio sinfónico y de cámara a través de su ejecución y apreciación, evitando que un estudiante se sienta confinado a nada más que las expresiones artísticas que le circundan, especialmente si su entorno se caracteriza por una serie de privaciones (Nussbaum, 2010). Desde otra mirada, al acotar la configuración instrumental a un contexto tan específico, se limitaría la sonoridad, y con ello, el acceso a otras formas de repertorio y funcionamiento musical. Lo que se podría entender como una limitación al atributo de la educación artística consistente en, según Nussbaum: contribuir a destrabar los *puntos ciegos* de una cultura, brindando acceso a obras que el punto de vista de la cultura predominante elude, y no permite observar. Para, de este modo, lograr que los estudiantes accedan a estos espacios desarrollando sus *ojos interiores*, como mirada introspectiva (vinculable a los *Sentidos, imaginación y pensamiento*) para apreciar los logros y fracasos de culturas distintas a la inmediata (2010).

En dicho sentido, el aporte de los procesos a la formación de la capacidad de *Razón práctica*, a través de la reflexión crítica de un estudiante acerca de su aprendizaje, podría evaluarse como ambivalente. Esto, considerando lo que Marzano & Pickering (2005) proponen pedagógicamente para el desarrollo del pensamiento crítico como hábito mental, compuesto de diferentes pasos, donde uno de ellos dice relación con la apertura mental (‘mente abierta’) a una pluralidad de perspectivas, para alcanzar su comprensión y nutrir el conocimiento de un estudiante. Lo que no podría garantizarse ni descartarse a la luz de lo expuesto por los actores entrevistados.

“... recuerdo que una experiencia muy buena fue con la orquesta de Israel, con Zubin Metha [como] el director. Hicieron un concierto gratuito, pero había que tener invitaciones. Se mandó a la FOJI para que, a través de su catastro, invitara a todos los estudiantes que estuvieran catastrados en las orquestas. Recuerdo que llegó a mi casa la invitación y fue como: —Miren, estamos todos invitados—. Fue una experiencia muy buena, porque primera vez que veía una orquesta de nivel mundial, con un director de nivel mundial y gratis. O sea, nunca había tenido antes la oportunidad. Fue significativo, porque no solamente fue para mí, sino que también fue un descubrimiento para mis papás, que tampoco, nunca en su vida, habían estado acostumbrados a asistir a este tipo de espectáculo.”

(Estudiante egresado 1)

“La Fundación estableció la creación de una orquesta desde el grupo de cuerdas. Por eso durante muchos años una banda nunca se pudo catastrar. [los tomadores de decisión] siempre fueron contrarios a que las bandas ingresaran a la fundación de orquestas. [Eso refleja] para mí [un criterio] ignorante. Básicamente porque para ellos las bandas no eran orquestas. A lo mejor estaban mezclando[les] con las bandas de guerra, que no es lo mismo. Pero, por ejemplo, ahí hay una definición en la Fundación [que] no sé si está aún, acerca de qué es una orquesta. Ellos definen una orquesta, para iniciarla, violines y cello¹⁷. Y eso es

¹⁷ El término ‘cello’ es una abreviación de ‘violoncello’, y ambos se refieren al mismo instrumento (Blatter, 1997).

más ignorante aún, porque una orquesta de cuerdas tiene violín, viola, cello, y contrabajo entonces ellos están negando [esos instrumentos].”

(Director de orquesta 1)

Formar músicos versus formar personas

Uno de los atributos de los procesos, relevados por los estudiantes, apuntó a la posibilidad de decidir y lograr dedicarse a la música profesionalmente, como proyecto de vida. Para ello, según lo expresado por los actores entrevistados, la formación habría de sustentarse en un desarrollo musical, que otorgaría la suficiencia técnica para cumplir con los parámetros musicales propios de una etapa de formación profesional. Además, este desarrollo musical se vincularía esencialmente al desarrollo de la autonomía como parte de la capacidad de la *Razón práctica*, por medio de la cual no solo se planificaría lo relativo al aprendizaje, sino también aquello que se considera bueno o malo según lo que se valore razonablemente como proyecto de vida (Nussbaum, 2011).

No obstante lo anterior, desde la perspectiva de los profesionales y expertos entrevistados, una ausencia de normalización pedagógica en cuanto a contenidos y enfoque pedagógico (Nussbaum, 2011), provocaría casos donde un proceso presentaría tal nivel de privaciones técnicas, que un estudiante no contaría con las posibilidades reales para seguir una opción profesional de la música, aun cuando, desde sus motivaciones y expectativas, lo anhele como proyecto de vida. Sumado a ello, tampoco habría seguridad de que en el contexto amplio de orquestas juveniles e infantiles, la enseñanza del instrumento con base en una técnica especializada esté orientada efectivamente a desarrollar capacidades como las de *Afiliación* y *Razón práctica*. Esto debido a que el potencial para su formación, que tiene lugar en los procesos basados en un progreso musical de la técnica, supondría un desafío ingente, que exigiría una definición e implementación efectivamente orientada al desarrollo de estas capacidades, y no solo a dotar de habilidades musicales a los estudiantes para que, como externalidad, se formen y permitan que un estudiante visualice su entorno —y el mundo— como un espacio donde co-existe con otras personas, y el intento por satisfacer sus necesidades se respalde en el respeto a otros por intentar satisfacer las suyas (Nussbaum, 2010). Es decir, podrían generarse situaciones donde los procesos presenten tal indefinición que no permitan ‘formar un músico’ a través de las bases técnicas requeridas, ni tampoco se solvente la formación de capacidades por medio de todo el potencial disponible.

“... cuando yo dirigía otra orquesta en una universidad, llegaban chicos que venían de proyectos de orquestas de distintos lados. Desde Santiago, del norte, del sur. Y tú los atendías y decías: ¿cuánto tiempo llevas estudiando tu instrumento? —Cinco años.— Qué bien. Por favor, ¿puedes hacer una escala? —¿Qué es una escala?— Es esto. —Ah perfecto.— ¿Qué escala estás tocando? —Do mayor.— ¿Por qué tocas do mayor?, tú deberías estar tocando esta escala.— Y no eran capaces de tener un nivel mínimo. Seguro que tocaban en su orquesta, cinco años estudiando también, supuestamente. Y después, con eso (...) el ruido que genera a nivel de familia, cuando los papás piensan que el chico es un maestro. El chico tiene expectativas y tú tenés que decirle, chuta ... ¿cómo le dices tú la verdad?”

(Director de orquesta 3)

“... las posibilidades que abre el estudio de un instrumento son tan amplias, que yo creo que el grado de avance es muy mínimo, respecto del horizonte que podría haber. (...) Es una deuda, porque, finalmente, ¿cuántos músicos saldrán de todos los que participan de una orquesta FOJI? Es un porcentaje muy mínimo. Entonces no es el objetivo formar a

instrumentistas en primera instancia. Y la oportunidad que se tiene para desarrollar esas habilidades sociales, o comunitarias, es tan grande que el grado de avance es casi invisible.”

(Instructor de instrumento 1)

Categoría: Potencial formativo de los procesos y visiones alternativas de su definición

Los actores entrevistados afirmaron que las principales posibilidades formativas de los procesos para el desarrollo de capacidades, radican en el progreso musical individual de un estudiante, derivado del aprendizaje metódico de su instrumento (*Razón práctica*) y su despliegue permanente en dinámicas colectivas (*Afiliación*). Por tanto, desde su perspectiva, el empleo de este potencial requeriría por parte de la Fundación ampliar su visión hacia un estudiante como sujeto, más allá de su entorno y las privaciones propias de este, para desarrollar una definición de los procesos formativos más robusta en lo conceptual, orientada a su aspecto psicológico y pedagógico. Sumado a ello, se manifestó que una implementación de los procesos de aprendizaje de instrumento en el contexto orquestal vinculada con el quehacer musical de los establecimientos educativos, contribuiría a la formación integral en el sistema escolar.

Aprendizaje individual y despliegue colectivo de un instrumento como oportunidad de formación integral

A partir de lo expuesto por los actores entrevistados, los procesos formativos de FOJI presentarían posibilidades para la formación de capacidades, principalmente de *Afiliación* y *Razón práctica*, y a través de estas, un desarrollo de *Sentidos, imaginación y pensamiento* y *Emociones*. Una síntesis de este potencial formativo, se expresó como una oportunidad cierta de contribuir a una mejor calidad de vida de los estudiantes que participan de los procesos desarrollados al interior de una orquesta.

La formación musical se cimentaría en el estudio del instrumento, acompañado individualmente, favoreciendo, esencialmente una auto-aceptación, sentido de dirección y propósito en la vida de un estudiante (Fava & Tomba, 2009; Ryff, 2014), incluso ante un entorno familiar desfavorable. Para luego, vinculándose a sus pares a través de las dinámicas orquestales de tipo colectiva, impulsar una reflexión progresiva acerca de su propio aprendizaje como desarrollo gradual de una narrativa interior (Nussbaum, 2010), y aproximación a un examen ético y planificación de sus intereses (Cockerill, 2014). Con ello, se arribaría a la oportunidad de reconocer en la interacción con sus pares, un pilar para el aprendizaje musical de todos y cada uno de los integrantes de la orquesta, y la necesidad de solventarlo a través de acciones orientadas al desarrollo de apego por algo más que sí mismo: integrantes de la orquesta y su instrumento como medio de expresión personal (Nussbaum, 2011).

“... encuentro [que] la música es vital, por ejemplo, para mejorar muchas personas. Incluso tengo una amiga, de acá de orquesta, que los papás son horribles y que orquesta la saca como adelante. Y donde conoció el instrumento, como que también, es como su centro, como su razón. Y hay varias de acá ... [que] tenemos como casi unas razones. Como que ya te acostumbraste rápido, y como una conexión, todos como que tenemos esa conexión. Y también te ayuda a mejorar como persona, porque respetas al resto. Eh ... ya por ejemplo tener una autoridad que no es estricta así, pero te mantiene disciplinado y esas normativas, esas pequeñas cosas ... ya el [decir] por favor y gracias te mejoran mucho como persona ...”

(Estudiante vigente 2)

Modificaciones para una disposición efectiva del potencial formativo

Estudiantes egresados, instructores de instrumento, y directores de orquesta, a su vez expresaron una visión crítica respecto de cómo FOJI fortalece la formación integral de los estudiantes. Desde su parecer, habrían de adecuarse definiciones y procedimientos para desplegar de modo más efectivo las oportunidades orientadas hacia este tipo de formación. Ello se sintetiza en la manifestación de un necesario replanteamiento de la narrativa que visualiza las características socioeconómicas de los estudiantes participantes y del enfoque de financiamiento orientado preponderantemente hacia el componente material.

En lo primero, se señaló que situar un énfasis en las diferentes privaciones del entorno de los estudiantes como características personales de ellos, connotaría un paternalismo negativo para su desarrollo. Y en lo relacionado con el enfoque del financiamiento, si bien este se señaló como elemental, del mismo modo se indicó como insuficiente para alcanzar el propósito formativo de fondo, declarado por la Fundación. Específicamente, esto apuntó a una brecha en cuanto al soporte teórico (fundamentos psicológicos y pedagógico-musicales) necesario para la implementación de los procesos formativos y el modo en que efectivamente estos se definen y ponen en práctica, especialmente en su aspecto pedagógico.

“Respecto a la declaración o estatuto, creo que hay actualizarlo, y hay que cambiar la visión. Creo que está obsoleto. De partida, ver a los niños como el pobre niño, que está tomando clases, y recorre largas jornadas con su instrumento, expuesto al viento, el sol y ... [con tono misericordioso y sarcástico] ¡creo que ese sufrimiento no, no es necesario!, creo que es peyorativo y es etiquetador.”

(Instructor de instrumento 2)

“Ahora pa’ lograr eso, que es el objetivo que está planteando FOJI, no solamente es necesario formar una orquesta, o financiar los instrumentos, o los profes, incluso, qué se yo, un teatro, así como hablando de mucha plata (...). Tiene que haber un planeamiento desde el estudio de la psicología del ser humano, aplicada a los procesos orquestales. Porque como yo te digo una orquesta es una instancia muy particular. Porque no hay otra arte (...) que te condense todo eso en una sola experiencia.”

(Instructor de instrumento 1)

Expansión del potencial formativo hacia otros contextos pedagógicos

Desde la perspectiva de estudiantes y expertos académicos, se señaló que una de las adecuaciones necesarias para emplear el potencial formativo de los procesos generados al interior de una orquesta, se relacionaría con la vinculación entre estas agrupaciones y el entorno escolar. Se expresó la posibilidad de vincular la dimensión curricular de la música, a través de la asignatura de la especialidad, con el proceso de aprendizaje individual de un instrumento proveniente del contexto orquestal. Ello, según los entrevistados, robustecería en dos sentidos las oportunidades de enseñanza que se ofrecen en el aula: ampliaría el conjunto de instrumentos disponibles, y con ello las posibilidades de ofrecer una instancia de expresión ligada a la planificación del propio aprendizaje (*Razón práctica*), y profundizaría el contenido musical, orientado al enriquecimiento del mundo interior, como desarrollo de una capacidad de apreciación basada en la imaginación y los sentidos (*Sentidos, imaginación y pensamiento*).

“[el sector de música en el colegio] ... *no estaba conectado mucho con la orquesta. Pero igual tiene relación, nos enseñaban otros tipos de instrumentos. O sea como lo básico: flauta, guitarra. O nos enseñaban canciones, las notas, como cosas bien básicas. (...) [y] Deberían conectarse más, porque así uno aprende más poh. No sé, si [a uno] le llama la atención tocar violoncello, y solamente tienes que tocar a elección [entre] flauta y guitarra, [y] tú no quieres hacer eso, [sí se] podría hacer eso [refiriéndose a tocar violoncello]”*

(Estudiante vigente 5)

“... si te pones a enseñar instrumento en la clase de música, con treinta, cuarenta niños adentro, no puedes. Entonces, en este sentido, por supuesto que [es necesaria] una articulación [entre FOJI y el currículum]. El hecho de que el niño por una parte tenga una experiencia de tocar su instrumento en la orquesta, porque va a implicar que tenga su clase de instrumento con un instructor, (...) eso le va a dar un potenciamiento. Porque va a tener la práctica instrumental ahí, y no en la clase de música. (...) Entonces evidentemente que se potencia, se enriquece. Siempre en la perspectiva de mejorar las condiciones de desarrollo de percepción, de expresión personal artística. No para formar músicos, sino que desde una perspectiva general.”

(Experto académico 1)

4.2 Segunda capa de análisis: análisis relacional

Para profundizar en la comprensión de los puntos de vista manifestados por los actores entrevistados respecto del potencial de los procesos para la formación de capacidades, se plantean tres temas de carácter más amplio. Estos consideran las oportunidades y limitaciones, complejizando su conceptualización hacia otros marcos de comprensión en función del Enfoque de Capacidades.

- Valores propios de cierta clase de experiencia musical como oportunidades formativas
- Características instruccionales de un contexto musical en particular
- Razonamiento pedagógico orientado a la instrucción

4.2.1 Valores propios de cierta clase de experiencia musical como oportunidades formativas

El potencial para la formación de capacidades expuesto por los actores, fundamentalmente profesionales, radicó en el cultivo de experiencias musicales técnicamente orientadas hacia una idea de excelencia y singularizadas en un contexto específico (sinfónico y de cámara). Estos elementos se indicaron como fundamentales para un desarrollo musical y personal de cada estudiante. Por tanto, si los procesos formativos fueron expresados esencialmente como experiencias musicales, cuya especialización entraña un conjunto de potenciales vinculados al desarrollo de capacidades, la manifestación de estas posibilidades podría entenderse como una valoración de este tipo de experiencias musicales por sobre otros. A la que subyacería una noción excluyente de la ‘música clásica-de arte occidental’ como imperativo moral; ‘algo bueno’ para los estudiantes y sus familias (Hess, 2018).

Entonces, musicalmente los procesos se estructurarían con base en incentivos a la superación técnica de los aprendizajes, orientada a un sentido de progreso musical individual. Ello se sustentaría en el entorno musical de FOJI, cuyas primeras oportunidades dentro del proceso se asocian al desempeño colectivo de una orquesta de base, y el uso efectivo de estas confluye hacia

los parámetros definidos por el contexto particular de la música sinfónica y de cámara¹⁸. Para luego sostener oportunidades individuales de tipo excluyente¹⁹, basadas en una mayor exigencia, cuyo cumplimiento demostraría un desarrollo musical y personal convergente con una *musicalidad* determinada por variables propias de aquel contexto. Sentido musical que puede comprenderse como un impulso subyacente a una pedagogía orientada a la recompensa por insertarse en un sistema de valores asociados firmemente a la ‘música clásica-de arte occidental’ (Bull, 2016).

Teniendo en perspectiva el Enfoque de Capacidades, lo anterior podría comprenderse como una posibilidad de orden general que favorecería el cultivo de un mundo interior, ampliando las oportunidades para que cada estudiante logre imaginar su aprendizaje (*Sentidos, imaginación y pensamiento*), proyectándolo hacia aquello que comienza a valorar como sentido de dirección para su vida (*Razón práctica*). En este sentido, el uso efectivo de las oportunidades sostenidas por FOJI durante el proceso permitirían evaluar el desarrollo de capacidades como realizaciones que apoyarían su formación, aproximándose a elecciones de tipo adulto, orientadas a funcionamientos específicos (Walker & Unterhalter, 2007).

“... la experiencia musical es una escuela de virtudes. Porque hay que, desde pequeño, desarrollar responsabilidad, disciplina, tolerancia a la frustración, habilidades sociales, respeto. O sea, hay una cantidad de valores que lo resumo así: me tocaba recibir niños con las manos sucias, y finalmente después entregabas a un joven vestido de terno.”

(Director de orquesta 1)

4.2.2 Características instruccionales de un contexto musical en particular

Desde lo planteado por los profesionales entrevistados, un énfasis de la Fundación en la experiencia musical, por sobre un planeamiento pedagógico, pareciera cobrar sentido al considerar que la primera sería comprendida como un proceso de instrucción intrínsecamente beneficioso en el campo de la formación de capacidades, que se desarrollarían por añadidura. Esta experiencia musical conllevaría un carácter normativo, asociado a la ‘música clásica-de arte occidental’. Ya que dicho ámbito sería el más apropiado, generando un sentido de fascinación e intriga en los estudiantes: una posibilidad de escapar a la esfera de lo usual en ellos, impactando positivamente en su motivación por el aprendizaje, especialmente si su entorno se caracteriza por una alta vulnerabilidad social (Andang’o, 2017).

No obstante, desde distintos puntos de vista también se manifestó que este contexto formativo-musical basado en la instrucción, junto con soslayar una mayor profundización pedagógica en los procesos formativos, no lograría dar cuenta de situaciones y formas de relacionarse entre pares más bien negativas, marcadas por una orientación excesiva a los resultados musicales y cierto tipo de ostentación del dominio técnico del instrumento. En consecuencia, una comprensión de ello como obstáculo interno de los procesos a la formación de capacidades, podría plantearse como la validación de una *musicalidad* según su grado de proximidad con ciertos parámetros musicales. Donde esa forma de enfrentar instruccionalmente el aprendizaje de un instrumento, sería más bien miope frente al desdén entre pares. Y un efecto relevante se traduciría en un castigo social a

¹⁸ Concurso de fondos para adquisición y/o renovación de instrumentos, competencia en festivales y acceso a escenarios de renombre (BIPS, 2017a,d).

¹⁹ Oportunidades como el ingreso a orquestas regionales, adjudicación de becas, hasta el ingreso a orquestas ‘nacionales’ de nivel musical superlativo, radicadas en la región metropolitana (FOJI, 2017).

aquellas *musicalidades* de grado insuficiente y/o divergentes, operando como ‘penalización’ de conductas musicales discordantes con los valores asociados a una *musicalidad* oficial (Bull, 2016).

La orientación esencialmente musical de los procesos de formación, activaría, *grosso modo*, dinámicas de cooperación colectiva dirigidas a la realización de objetivos comunes, incentivados por el entorno de FOJI, en un entorno particularmente competitivo. Si ello se comprende como un potencial para el desarrollo de la convivencia y compromiso por los pares, con garantía de trato digno y no humillación (*Afiliación*), el relego de una dimensión pedagógica más profunda que la mera instrucción, podría entenderse como un obstáculo que llegaría a horadar aquel potencial, restringiendo también la formación de la capacidad de *Razón práctica*. Ya que, como señala Cockerill (2014), la necesidad de orientar un proceso educativo al desarrollo de la capacidad de *Afiliación* requiere cimentarlo en una narrativa cuyos puntos de partida sean compartidos (donde la competencia podría tender a tensionar dicha confianza), y, junto con ello, dicha narrativa habría de contener algo más que una referencia cronológica de hechos y logros ‘musicales’, ofreciendo razones y consecuencias de los acontecimientos, examinados a través una reflexión crítica (*Razón práctica*), cuya formación fue cuestionada considerando que la concepción de la enseñanza no abordaría algo más que la técnica.

“... tengo un poco de ideas encontradas. Porque, igual, como llevo ya, más o menos, diez años trabajando, he visto niños que han salido del colegio y que han pasado por proyectos FOJI, e incluso son músicos. Entonces, claro que crecen, porque eh ... el estudio constante igual te forja. (...) Pero en el contexto que tiene Chile dentro de la música, sobre todo de la música clásica, que es lo que más me toca ver eh ... no ahonda mucho en el sentido general [de la formación]. En general, las personas que tienen más facilidades con la música, son súper eh ... crueles con los demás. Y eso persiste después de que salen.”

(Instructor de instrumento 1)

4.2.3 Razonamiento pedagógico orientado a la instrucción

Para alcanzar un mayor grado de comprensión acerca de la perspectiva expresada por los actores en torno a los procesos formativos, se propone entender el fundamento musical de las experiencias como un razonamiento pedagógico de carácter cíclico y orientado estéticamente (Bowman, 2007), el cual se incentivaría institucionalmente por FOJI a través de diferentes dispositivos, predominantemente enfocados en la instrucción de una técnica para el dominio del instrumento.

Con base en las distintas fases del ciclo indicado (Figura N°7), el proceso de enseñanza-aprendizaje se concebiría del siguiente modo: **[1]** La comprensión de la actividad musical para emprender un proyecto de orquesta de base se asocia a un modo particular y prácticas específicas (repertorio sinfónico y de cámara). **[2]** Para que luego se defina un sentido de *musicalidad* orientado a los fundamentos de ese modo de comprender la música, objetivable por medio de instrumentos y destreza musical, convergentes con las actividades competitivas de reconocimiento público. **[3]** Con lo que se favorecería una instrucción musical que releva básicamente las habilidades y desarrollo técnico de cada estudiante, dirigidas a dicha concepción de *musicalidad*, **[4]** estableciendo y promoviendo criterios de selección para etapas formativas con un nivel de mayor exigencia, concurrentes con aquella práctica musical, como lo son las orquestas regionales, dependientes directamente de la Fundación. **[5]** En esta fase de formación los estudiantes seleccionados son guiados por profesionales especialistas, contratados directamente por FOJI, en función de sus propias necesidades como grupo selecto de una región, **[6]** cuyo éxito es evaluado a través de mecanismos que cautelen una preservación de las normas y valores propios de la

tradición y convenciones de la ‘música clásica-de arte occidental’. Dispositivos como, por ejemplo, el ingreso por selección a orquestas de exigencia superlativa, situadas en la región metropolitana, becas de apoyo a la formación profesionalizante, e ingreso a orquestas profesionales (BIPS, 2017a,c; FOJI, 2017).

Este tipo de razonamiento pedagógico, orientado a una noción más bien estética de la enseñanza y el aprendizaje, relevaría el eje instruccional como dispositivo para asegurar preponderantemente una formación en la técnica musical, cuyos resultados sonoros posteriormente, y por extensión, permitirían la formación de ciertas capacidades. Por tanto, para que la instrucción de la técnica sea efectiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje habría de centrarse en el profesional como especialista desde un punto de vista básicamente musical. Con todo, ello acarrearía situaciones donde el trato digno y en igualdad de condiciones se subordinaría a la obtención de dichos resultados, obstaculizando la formación de capacidades, especialmente de *Afiliación* y *Razón práctica*. Ya que, por una parte, la recreación de un contexto formativo asociado estrechamente a la ‘música clásica-de arte occidental’ también generaría, como reacción ante el fracaso, una serie de ansiedades entre los integrantes de las orquestas (Dobson, 2016), arriesgando el potencial visto en torno al auto-respeto (*Afiliación*). En otro sentido (*Razón práctica*), no es claro que una estructura musical fija como dispositivo dominante de la interacción pedagógica, a cuya noción estética se asocian ciertos valores (Shieh, 2015), propenda a incrementar las alternativas de los estudiantes para contemplar sin prejuicios un amplio panorama de expresiones artísticas; contrastar su precisión con la información que dominan; y tomar una posición fundamentada en dicho contraste, como desarrollo pedagógico de hábitos mentales para el pensamiento crítico (Marzano & Pickering, 2005).

Entonces, para un estudiante el riesgo que entrañaría la imposibilidad de cumplir musicalmente con la exigencia bajo parámetros de un contexto musical en particular, (debido a la no disponibilidad de especialistas, escaso apoyo de la familia, o interés por explorar otras *musicalidades*) se traduciría en un contexto social que frustrase su necesidad de realización, perjudicando su motivación individual, crecimiento personal, integridad y bienestar (Cockerill, 2014). Lo que incluso podría acercarse al modo en que un sesgo, estético y externo a los estudiantes, asigne distintos estatus según el grado de proximidad con la *musicalidad* dominante, restringiendo la planificación propia del aprendizaje exclusivamente a dicha estratificación (Raynor, 2007).

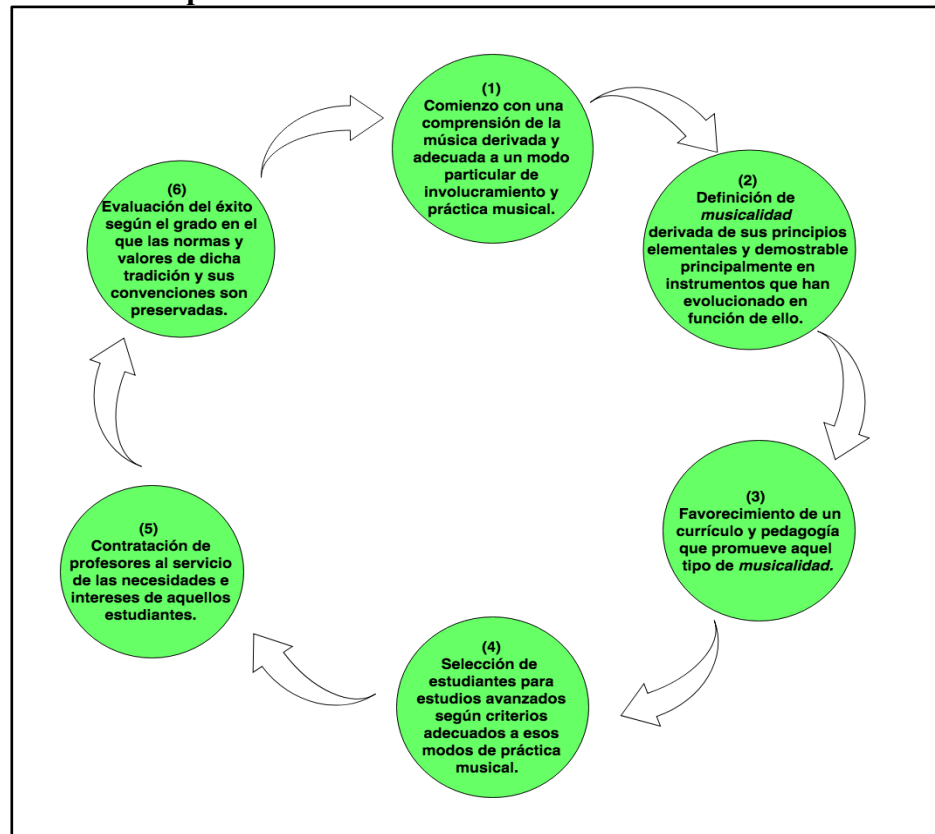
“... ¿hagámosle el hilo pa’ arriba [a la trayectoria de un estudiante] ya? [enseñanza] *Básica*; [participa en] *su orquesta municipal*; [enseñanza] *media*; [ingresa a] *una orquesta juvenil, un poquito mejor, de la zona o de otra ciudad inclusive ... ¿ah? Y los niños se esfuerzan y van ¿ya? Eh ... los que tienen la posibilidad, porque la geografía lo permite y la realidad académica [también], se van a estudiar a un conservatorio, escuela de música, o entran a la universidad. Y se tiene que ir a Santiago ¿ah? Y van creciendo, entonces se van titulando y empiezan a entrar en el mundo laboral. (...) empiezan a hacer sus primeros pasos en una orquesta profesional como músico extra. Porque el profesor que le hizo clases lo considera bueno [le dice]: —Preséntate a esta audición para entrar como reemplazante.— Y la gana. (...) [luego] Él se va a transformar en el director de esa orquesta y va a crear otra orquesta, para los niños de la escuela municipal, y ya tiene una experiencia.”*

(Director de orquesta 1)

“¿Qué es lo que hace un músico que sale de la FOJI?: quiere trabajar en orquesta. Pero eso no es el único potencial de emprendimiento que tiene la música. Tampoco se ha visto, generalmente, que si se forman [en un] instrumento, lo forman para ir a la orquesta. (...) Pero eso no es el único camino, entonces falta mucho ... mucho para llegar a ese punto en que [los estudiantes] digan: —Bueno, ¿qué es lo que me gusta, y qué es lo que tengo que hacer para llegar a eso?... querer hacer o ser lo que quiero ser.—”

(Instructor de instrumento 1)

Figura N°7: Ciclo de razonamiento pedagógico desde una noción específica de ‘experiencia estética’ para la instrucción de una *musicalidad* determinada



Fuente: elaboración propia, con base en Bowman, 2007.

4.3 Tercera capa de análisis: Justificación y enfoque de la música al servicio del desarrollo social y formativo

En consideración de las experiencias relatadas por los entrevistados, se propone un nivel de análisis orientado a comprender desde una perspectiva de política pública, la racionalidad que informaría la visión formativa de las experiencias musicales soportadas y apoyadas por FOJI.

En el relato de los actores entrevistados se suscribió, aun con ciertos matices, una determinación pública orientada al ‘desarrollo social y formativo’ de los estudiantes miembros de las orquestas. La visión de la experiencia musical desde donde brotaría esta oportunidad de desarrollo si bien se expresó coherente con el contexto de repertorio sinfónico y de cámara de nivel universal, al menos en lo que refiere a la configuración instrumental, manifestó cierto sesgo de los tomadores de decisión a nivel de formulación de las definiciones de FOJI, en el sentido de política pública.

Aquella supuesta tendencia podría comprenderse como correlato de un modo específico de justificar las artes desde una perspectiva pública. Donde, siguiendo a Belfiore & Bennett (2008), su defensa en medio del debate, surge histórica y políticamente asociada a la socialdemocracia europea, cuya expresión inglesa del Nuevo Laborismo otorga un ‘valor cultural’ a las artes. Este valor permite respaldar un sentido público de la actividad artística en tanto coadyuva a la visión gubernamental orientada a superar la violencia y pobreza, especialmente radicada en áreas urbanas segregadas. Y, específicamente en el campo de la música, concibe una legitimización de un sentido común acerca de qué comporta dicho valor y qué no. Así, la tradición de la ‘música clásica-de arte occidental’ concurriría a esa noción de valor, garantizando superlativamente el desarrollo intrínseco de una moralidad de un trabajo riguroso, respetabilidad y crecimiento con visión de futuro (Bull, 2016).

Según lo planteado por los actores entrevistados, principalmente profesionales, la formación musical y personal de los estudiantes se implementa relevando la experiencia musical, con una noción pedagógica orientada preponderantemente a la instrucción, donde los resultados musicales, individuales y colectivos, incentivarían, por añadidura, un desarrollo integral de cada estudiante. Esta noción de ‘desarrollo social y formativo’ busca comprenderse apoyándose en Nussbaum (2011), para definirla elementalmente informada por el enfoque utilitarista. Cuya atención a la utilidad total o promedio, constituye la medición de la calidad de vida en una nación, orienta las políticas públicas, y la utilidad se asume como la satisfacción de preferencias. Lo que para este análisis se despliega conceptualmente en torno a la dimensión formativa tanto musical como personal de la Fundación (‘desarrollo social y formativo’), descrita por los actores.

FOJI da cuenta de su quehacer según el total de estudiantes exitosos en su desempeño individual y/o grupal, donde el éxito supone la satisfacción de las preferencias formativas suyas y de sus familias (agregación de utilidades individuales). La evaluación de este éxito como satisfacción, implica un grado suficiente de aproximación a los parámetros formativos propios de la ‘música clásica-de arte occidental’ (uso de la satisfacción como métrica única). Cuya *musicalidad* se incentivaría como aspiración a un tipo de desempeño a través de dispositivos institucionales que activan el entorno musical específico de la Fundación (maleabilidad social de las preferencias y satisfacciones).

En consideración de lo anterior, y según lo manifestado por los actores entrevistados, una serie de privaciones en el campo de lo formativo (desdén entre pares, maltrato hacia estudiantes, escasez de profesores especialistas, ausencia de lineamientos pedagógicos) no son estimadas con relevancia por la Fundación, y su atención no alcanzaría una sistematización como la percibida en torno al éxito de los procesos, mencionado más arriba. Por tanto, si la satisfacción de preferencias se expresara en funcionamientos adscritos rigurosamente a ciertos parámetros musicales, una evaluación del ‘desarrollo social y formativo’ que considere únicamente estos funcionamientos, contendría limitaciones para evaluar las oportunidades reales provistas por el entorno formativo de FOJI (Unterhalter, et. al., 2007). Y la promesa educativa de FOJI orientada al incentivo del bienestar espiritual y material de amplios sectores de la sociedad (FOJI, 2005) se vendría evaluando desde una perspectiva bienestarista, sin atender en forma directa a los procesos ni a ninguna de esas características distintas, no utilitarias (Sen, 2011).

5. Conclusiones

Características de las definiciones estratégicas en relación con el Enfoque de Capacidades

Respecto de un vínculo explícito de las definiciones estratégicas de FOJI con el Enfoque de Capacidades es posible señalar que este no se evidenció. El programa no contiene en sus definiciones estratégicas referencias al desarrollo de las capacidades. No obstante lo anterior, los lineamientos estratégicos de la Fundación sí incluyen objetivos que van más allá de la formación estrictamente musical, y que apuntan a la promoción del ‘desarrollo social y formativo’. Estos aun cuando no se basan en el Enfoque de Capacidades, sí proveen una oportunidad para la aplicación del enfoque.

Más allá de la promesa: ¿cuáles son las oportunidades y limitaciones de los procesos educativos de FOJI para la formación de capacidades?

Los actores entrevistados manifestaron ciertas características del potencial de los procesos educativos de FOJI. *Grosso modo*, este procedería del aprendizaje metódico del instrumento y su despliegue en el trabajo de orquesta, orientándose principalmente al desarrollo del auto-respeto y gestación de lazos (*Afiliación*), junto a la reflexión crítica y planificación acerca del propio aprendizaje (*Razón práctica*). Donde las dos capacidades aludidas sostendrían el desarrollo de otras de alcance más específico (*Sentidos, imaginación y pensamiento, y Emociones*).

Lo anterior conlleva un despliegue y sostén de los procesos con una proyección de mediano a largo plazo, en el cual los estudiantes asociaron una noción de progreso musical al desarrollo personal, como florecimiento de capacidades (Figura N°8). Un continuo que podría concluirse a partir del auto-conocimiento de un estudiante ligado a la proyección personal en el instrumento, y del surgimiento de objetivos musicales tanto individuales como colectivos, para dar un sentido de dirección a sus actividades cotidianas de aprendizaje (*Afiliación y Razón práctica*). La germinación de auto-crítica y proyección de su propio aprendizaje, considerando a sus pares (*Sentidos, imaginación y pensamiento* por medio de *Razón práctica*), y el establecimiento de relaciones basadas en la empatía y el apego más allá de sí (*Emociones* por medio de *Afiliación*). Hasta llegar a la posibilidad efectiva de formular un proyecto de vida basado en la actividad musical, y tomar decisiones para realizarlo (*Razón práctica*).

Los aspectos expresados como posibles obstáculos a la formación de capacidades, por una parte apuntaron a las limitaciones pedagógicas de una enseñanza musical eminentemente técnica (instruccional), indicada como carente de normalización en sus aspectos formativos elementales. Por tanto, imposibilitada de dar cuenta cabal de situaciones de maltrato desde profesionales hacia estudiantes, y exclusión entre estos (*Afiliación*). En otro aspecto (*Razón práctica*), se manifestaron dificultades relacionadas con la disposición efectiva de especialistas a cargo de la formación y habilitación técnica de los estudiantes, como las que exige un contexto particular de ‘música clásica-de arte occidental’. Lo cual acarrearía el riesgo de privar a un estudiante en el ámbito del sustento técnico que requiere para proyectar su aprendizaje. A su vez, se indicó que el sesgo propio de dicho contexto musical, en el supuesto de una formación general orientada al ‘desarrollo social y formativo’ (y no a la profesionalización musical), tensionaría la ampliación de alternativas para una reflexión crítica de cada estudiante (Figura N°9).

Una interrogante esencial al discutir acerca del potencial para la formación de capacidades de los procesos y el propósito institucional que los guiaría, apunta a resolver ¿qué implica efectivamente un ‘desarrollo social y formativo’?. Si la respuesta se orientara hacia la noción de desarrollo

humano que ha servido de soporte conceptual para este estudio de caso, valdría puntualizar que el concepto de desarrollo es de tipo normativo, y comporta necesariamente mejoramientos conforme transcurre el tiempo (Nussbaum, 2011).

En un primer aspecto, de orden musical, según lo manifestado por los actores entrevistados, la enseñanza de la técnica de un instrumento y su despliegue en el trabajo orquestal en ciertas condiciones formativas básicas, sí conduciría a un progreso musical. Observado por estudiantes y profesionales como crecimiento musical y desarrollo de una musicalidad (Andang'o, 2017; D' Alexander & Ilari, 2016; Dakon & Colete, 2017).

Figura N°8: Oportunidades de los procesos educativos de FOJI para la formación de capacidades

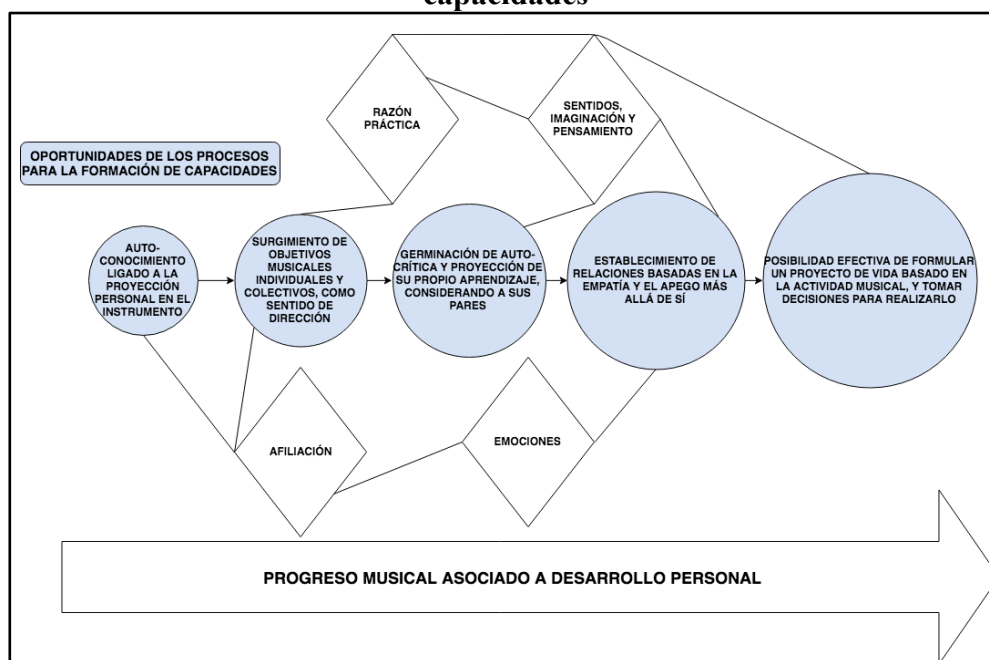
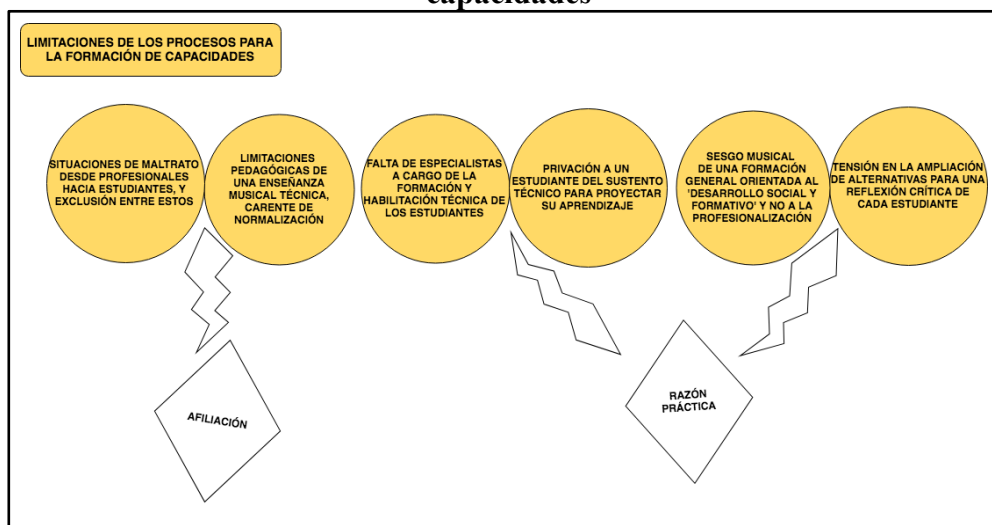


Figura N°9: Limitaciones de los procesos educativos de FOJI para la formación de capacidades



En segundo lugar, las posibilidades y obstáculos para la formación de capacidades se relevarían según el modo en que este progreso musical tiene lugar como proceso educativo. Un vínculo estrecho con el contexto de ‘música clásica-de arte occidental’ implicaría una experiencia musical que ofrece valores como la disciplina, compromiso e integridad moral (Andang’o, 2017; Bull, 2016; D’ Alexander, 2016). Con todo, un planteamiento pedagógico que transfiere la instrucción de la técnica mecánicamente desde el contexto formativo ‘profesionalizante’ de la música sinfónica y de cámara, al ámbito formativo de tipo general, no permitiría emplear íntegramente el potencial manifestado, hasta incluso lo restringiría. Debido a que no se repararía en la importancia de la interacción entre estudiantes e instructores para que los primeros construyan su conocimiento y signifiquen su aprendizaje (Andang’o, 2017), centrando predominantemente las metodologías en el instructor y la enseñanza (Dobson, 2016), y limitando pedagógicamente el proceso a partir de un sesgo estético ligado a los límites de la ‘música clásica-de arte occidental’: con lo que se desatenderían las posibilidades de incursionar en metodologías formales e informales que respeten los distintos estilos de aprendizaje, expandir el conjunto de alternativas respecto de la procedencia de expresiones artísticas, y brindar oportunidades efectivas para que cada estudiante encuentre su propio lugar en la música (Dakon & Cloete, 2017).

Por último, si un ‘desarrollo social y formativo’ perseguido por los procesos educativos de FOJI comprendiese la formación de las capacidades, sus posibilidades y obstáculos podrían evaluarse según permitan que cada estudiante desarrolle ciertos valores consciente de estos, y tras una formación que le haya aproximado ampliamente a diversas realidades sociales y artísticas. Lo que a su vez conlleva, normativamente, un desarrollo de su pensamiento crítico y acceso efectivo al conocimiento (Peppin Vaughan & Walker, 2012). Habida cuenta de ello, si desde el análisis de este estudio se integra el foco en estudiantes de escasos recursos declarado por la Fundación, con lo manifestado por los actores respecto de cierto paternalismo que entraña esta focalización y de un sesgo estético de los lineamientos estratégicos, se observa necesario precisar un riesgo al circunscribir la formación musical a solo una tradición musical planteada como pivote para el ascenso socioeconómico. Este es el peligro de reforzar en dichos estudiantes la noción de que la pobreza se explica nada más que en la cultura, prácticas musicales y conducta de la personas en dicha situación (Bull, 2016). Ya que la circunscripción a solo una tradición musical implicaría un aprendizaje unívoco acerca de lo que es la belleza, eclipsando su capacidad de *Razón práctica* (Shieh, 2015). Y, aun cuando es igualmente riesgoso pretender que los procesos educativos sean neutrales y desprovistos de valores, restar atención al entorno socio-musical que activa FOJI, tampoco permitiría ver la posibilidad de que un estudiante conciba solo un tipo de proyección musical como preferencia adaptativa (Peppin Vaughan & Walker, 2012), reportando satisfacción con ese estado aunque las oportunidades asociadas a diversas tradiciones musicales que podría haber escogido le hayan sido denegadas (Nussbaum, 2011).

Propuestas para una política educativa

Con base en lo indicado por los actores entrevistados, los siguientes lineamientos se orientan pedagógicamente. Así se espera contribuir a impulsar el empleo del potencial expresado para la formación de capacidades en el ámbito educativo, de tipo artístico.

1. Precisión de la noción de desarrollo social y formativo

Inicialmente se observa la necesidad de precisar qué capacidades implican ser promovidas para que, con su formación, se contribuya efectivamente a que cada estudiante alcance un ‘desarrollo social y formativo’. En dicho sentido, se propone situar las capacidades de *Afiliación* y *Razón*

práctica como objetivos transversales de los procesos, cuyas fases avanzadas se enriquezcan, complejizando la formación de estas capacidades como una ampliación hacia el desarrollo de *Emociones y Sentidos, imaginación y pensamiento*.

2. *Alineamiento de la visión pedagógica al propósito formativo*

Derivado del punto anterior, se sugiere complejizar la visión pedagógica, centrándola en el aprendizaje de cada estudiante más que en la instrucción provista por un profesional. Esto, siguiendo a Walker & Unterhalter (2007), implica considerar los funcionamientos de cada estudiante más allá de la reproducción de una técnica y repertorio dado, es decir evaluarlos como gestión propia de sus realizaciones con base en las capacidades antes señaladas. Lo que a su vez supone que el acompañamiento del proceso individual se oriente tanto a cotejar un desarrollo de las capacidades mencionadas, como a conocer el modo en que este tiene lugar, observando bajo qué condiciones los funcionamientos observados se relacionan con las capacidades establecidas como objetivos transversales.

3. *Ampliación de las posibilidades de la evaluación pedagógica*

En consideración de lo anterior, se esbozan dos enfoques que podrían enriquecer el foco de información para evaluar pedagógicamente la formación de capacidades. El primero busca aproximarse a una etapa temprana como andamiaje (Andang'o, 2017). Este requiere juzgar los funcionamientos más allá de su aspecto técnico-musical. Ya que junto a esta base, cobran relevancia las condiciones de acompañamiento, cuya evaluación se orientaría a conocer cómo se ha facilitado la construcción del conocimiento musical por parte de cada estudiante, y el modo en que las transiciones en el aprendizaje (metas de carácter técnico, exigencia del repertorio, rol en la fila y la orquesta, entre otros) se han negociado entre el niño o joven y quien lo guía individualmente. Ya que según cómo se evalúe la presencia de diálogo y discusión en el proceso, podría obtenerse información acerca del modo en que se apoya a cada estudiante en la gestión de su propio aprendizaje, como aproximación temprana al despliegue de sus capacidades.

En segundo lugar, una orientación para la evaluación de una fase avanzada en la formación de capacidades (ampliando las realizaciones más allá del ámbito técnico-musical), se sugiere apoyada en la idea de que estos funcionamientos podrían aproximarse al ejercicio de la libertad en edad adulta, donde cada estudiante logre perseguir aquello que valora, como desarrollo de sus capacidades (Nussbaum, 2003). Y una forma de evaluar este desarrollo se plantea adaptando al ámbito pedagógico la mirada propuesta por Sen (2011) en torno al *Aspecto de oportunidad* del proceso, para juzgar qué tan restringidas, o no, han sido las oportunidades provistas e impulsadas por FOJI durante su proceso de formación. Este aspecto debiera examinarse no tan solo respecto de si el funcionamiento alcanzado por un estudiante se condice con lo que ha escogido (*efecto de culminación*), sino corroborando la existencia de alternativas significativas que también podrían haber sido elegidas si así lo hubiese determinado (*efecto comprehensivo*)²⁰.

4. *Condiciones de enseñanza y aprendizaje en función de la formación de capacidades*

Como un modo de emplear efectivamente los potenciales expresados por los actores, en consonancia con los lineamientos planteados, se propone impulsar condiciones de enseñanza basadas en los hallazgos de Dakon & Cloete (2017). Esto supone encaminarlas a una interacción

²⁰ Una aplicación de la evaluación del *Aspecto de oportunidad* adaptada al ámbito pedagógico se ofrece en el [Anexo L](#).

continúa entre metodologías formales e informales asociadas a un repertorio ecléctico. De este modo se relevaría la actividad musical en conexión con la formación de capacidades de cada estudiante, más allá de su desempeño técnico y rendimiento musical, incluyendo los límites estéticos de la ‘música clásica-de arte occidental’ como una entre diversas alternativas, para permitirle hallar su lugar propio en la música como opción que valora y somete a una reflexión crítica durante su formación. Ello contribuiría a un espacio social de efectivo respeto mutuo entre los estudiantes, con prácticas que valoren la diversidad de estilos de aprendizaje y de expresiones artísticas, avanzando hacia garantizar un espacio para el desarrollo de las capacidades señaladas.

5. Ampliación al sistema escolar e integración con el aula

Con el fin de orientar la implementación de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, y recogiendo lo manifestado por los entrevistados, se sugiere ampliar gradualmente la gestión pedagógica de los procesos musicales de orquestas de base hacia el sistema escolar²¹. Ello implica que una agrupación no solo convoque a estudiantes de un establecimiento en particular y ensaye en sus dependencias. Sino que, sumado a ello y otros requerimientos²², el equipo de especialistas a cargo de la orquesta se integre con los profesionales responsables de la formación musical curricular, y sean habilitados pedagógicamente con miras hacia los objetivos transversales apuntados como formación de capacidades. Para, de esta manera, propender a condiciones para la preparación de la enseñanza donde los profesionales estén en pie de tomar decisiones apuntadas a extender las alternativas de experiencia musical como enriquecimiento de la formación escolar, junto con la normalización pedagógica del trabajo orquesta, todo orientado a la formación de capacidades como fin último de los procesos.

Alcance y limitantes del estudio de caso

El énfasis de este estudio de caso se dirigió a una comprensión de los procesos formativos desplegados por diferentes orquestas, buscando aproximarse a las prácticas que los constituyen a través de la visión de sus actores. Por tanto no se visualizó la elaboración de deducciones concluyentes acerca de resultados, ni impactos de la política pública que expliquen determinadas situaciones de bienestar y funcionamientos de cada estudiante. Lo que a su vez resta cualquier opción de generalizar las posibilidades y restricciones pedagógicas observadas en el ámbito de la formación y desarrollo de capacidades, dado el diseño de una muestra orientada a una aproximación inicial al tema de investigación. En vista de ello con los niveles de análisis propuestos se buscó una comprensión exhaustiva de los procesos indagados a través de la visión de cada entrevistado, apoyada conceptualmente en el Enfoque de Capacidades.

El carácter exploratorio de esta investigación y su metodología asociada no permitió profundizar en aspectos relacionados con la observación directa de las prácticas pedagógicas sostenidas por los procesos. Se declara esta restricción porque a la luz de lo expresado por los actores entrevistados, con un procedimiento de ese tipo se habría logrado una triangulación orientada a nutrir de mayores especificaciones pedagógicas los potenciales formativos relevados y sus limitaciones.

²¹ Una ventana de oportunidad para esta ampliación se observa en la entrada en funcionamiento de los Servicios Locales de Educación Pública y las posibilidades que ofrece el nivel de cobertura de cada sostenedor, como también la ocasión de extender las oportunidades educativas de sus estudiantes.

²² Condiciones relacionadas con la disposición de tiempo no lectivo para la planificación de los aprendizajes, infraestructura y equipamiento técnico, entre otras.

Proyecciones

En atención a los resultados obtenidos con el presente estudio de caso, se observan diferentes oportunidades de profundizar el tema de investigación, considerando la cantidad de casos correspondientes no solo a orquestas juveniles e infantiles, sino a diversas experiencias musicales de tipo formativa. Su surgimiento podría devenir en distintas formas de apoyo, más allá de una política educativa y/o cultural desplegada desde la administración central, relacionadas con políticas locales, alianzas comunitarias con municipios y establecimientos, entre otros.

Al examinar cómo se desenvuelven los procesos educativos fomentados por una política pública desde el Enfoque de Capacidades, se distinguen posibles interrogantes a través de las cuales se profundizaría en su comprensión:

- ¿Qué creencias respaldan una noción del trabajo orquestal como ‘alegoría’ de aquello que es deseable para una formación integral?, ¿cuáles serían las implicancias en una formación pedagógica para el desarrollo de capacidades de los estudiantes?;
- ¿Cómo se relacionan las diferentes teorías de aprendizaje con el Enfoque de Capacidades?, ¿qué posibilidades ofrecen para la formación de capacidades de cada estudiante?;
- ¿Cómo se vincula la racionalidad técnica con el enfoque en la satisfacción de las preferencias (utilitarismo) al justificar la educación musical en el sistema escolar?, ¿de qué modo estos enfoques convergen, o no, con la emergencia de discursos no dominantes que promueven mayor presencia de la música en el currículum?

En vista de ello, diferentes líneas de investigación habrían de delimitarse a contextos de educación formal de tipo curricular, espacios fomentados extra-curricularmente por la política pública, experiencias sostenidas exclusivamente por municipalidades, y desarrollo profesional docente en el ámbito musical, entre otras. Así, algunos ejemplos interesantes de profundizar podrían constituirse como:

- Acumulación pasiva de contenidos musicales (educación bancaria) y desarrollo de la autonomía personal en orquestas juveniles e infantiles, instrumentalizadas como propaganda electoral municipal.
- Un fomento oficial por el constructivismo social como teoría de aprendizaje y sus posibilidades en talleres extra-curriculares: formación de la capacidad de *Razón práctica* en torno a las experiencias musicales de los estudiantes más allá de las tradiciones musicales dominantes .
- Formas de acción social y empatía (*Afiliación*) más allá de las calificaciones, como oportunidades musicales de encuentro en el aula, en contexto de inmigración.
- Un discurso ciudadano enfocado en el fomento curricular de la música como educación para la autorrealización, e implicaciones en la justificación y evaluación de la política educativa.

Bibliografía

Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & Peralta, B. (2014). Translating discourses of educational policy into the daily life of two Chilean municipal schools: Using the medical metaphor as a means for the analysis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46–55. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13ISSU1-FULLTEXT-363>

Andang'o, E. (2017). Ghetto Classics: Bringing hope to underprivileged children in Kenya. *International Journal of Community Music*, 10(3), 327–340. <https://doi.org/10.1386/ijcm.10.3.327>

Banco Integrado de Programas Sociales, BIPS. (2017a). *Becas, Fondos y Asesoría para Orquestas Externas: Informe de seguimiento*. Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile.

Banco Integrado de Programas Sociales, BIPS. (2017b). *Unidad de Formación FOJI: Informe de Seguimiento*. Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile.

Banco Integrado de Programas Sociales, BIPS. (2017c). *Becas para Orquestas Propias: Informe de seguimiento*. Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile.

Banco Integrado de Programas Sociales, BIPS. (2017d). *Extensión y Difusión Musical: Informe de seguimiento*. Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile.

Baker, G., & Frega, L. (2016). The IDB reports on El Sistema: New perspectives on the history and historiography of Venezuela's El Sistema. *Epistemos - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, (4), 54–83.

Belfiore, E., & Bennett, O. (2008). *The social impact of the arts*. London: Palgrave Macmillan.

Blatter, A. (1997). *Instrumentation and orchestration*. Belmont: Schirmer Books.

Bissoto, M. L. (2016). A educação sociocomunitária: reflexões sobre o educar para a autonomia. *EccoS – Revista Científica*, 0(41), 157-172. <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.4566>

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Pearson.

Bowman, W. (2007). Who is the “We”? Rethinking Professionalism in Music Education. *Action, Criticism, and Theory For Music Education*, 6(4), 109–131.

Bull, A. (2016). El Sistema as a Bourgeois Social Project: Class, Gender, and Victorian Values. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15(1), 120–153. <https://doi.org/ISSN: 1545-4517> (Print)

Carlson, A. (2016). The Story of Carora: The Origins of El Sistema. *International Journal of Music Education*, 34(1), 64–73. <https://doi.org/10.1177/0255761415617926>

Castillo, J., & Contreras, D. (2014). El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno. *Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF*.

Concha Molinari, O. (2012). El legado de Jorge Peña Hen: las orquestas sinfónicas infantiles y juveniles en Chile y en América Latina. *Revista musical chilena*, 66(218), 60-65.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. *Educational Research* (Vol. 4). Boston: Pearson. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Cockerill, M. P. (2014). Beyond education for economic productivity alone: The capabilities approach. *International Journal of Educational Research*, 66, 13–21. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.01.003>
- D'Alexander, C., & Ilari, B. (2016). La transformación social de dos estudiantes en un programa Orquestal inspirado en El Sistema. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 75-84.
- Dakon, J. M., & Cloete, E. (2017). The Violet experience: Social interaction through eclectic music learning practices. *British Journal of Music Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000122>.
- DIPRES, (2015). *Evaluación ExPost: Conceptos y Metodologías*. Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile.
- Dobson, N. (2016). Hatching Plans: Pedagogy and Discourse within an El Sistema-Inspired Music Program. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 89–119. http://act.maydaygroup.org/articles/Dobson15_1.pdf
- Egaña, P., Contreras, D., & Valenzuela, J. (2010). Efectos de las actividades artísticas en el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas en estudiantes vulnerables: el caso de la orquesta de Curanilahue. Serie de documentos de trabajo. Facultad de Economía y Negocios. Universidad de Chile.
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad?: Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 107–126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>
- Falabella, A. (2017). La seducción por la hipervigilancia en la educación chilena: simce, rendición de cuentas y sistema de aseguramiento de la calidad (1979-2011). En: C. Ruiz, F. Herrera, L. Reyes (Eds.), *La privatización de lo público en la educación escolar. El caso de Chile en perspectiva comparada* (pp. 1–25) Santiago: Editorial Universitaria.
- Fava, G. A., & Tomba, E. (2009). Increasing psychological well-being and resilience by psychotherapeutic methods. *Journal of Personality*, 77(6), 1903–1934. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00604>.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile, FOJI. (2005). *Reforma Estatutos Fundación Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile*. Dirección Sociocultural de la Presidencia. Gobierno de Chile.
- Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile. (2016). Memoria Institucional 15 años. Dirección Sociocultural de la Presidencia. Gobierno de Chile.
- Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile. (2017). Memoria Institucional Gestión 2014 - 2017. Dirección Sociocultural de la Presidencia. Gobierno de Chile.

- Guarda, Ernesto. & Izquierdo, J. (2012) *La orquesta en Chile: génesis y evolución*. Santiago: Sociedad Chilena del Derecho de Autor.
- Hess, J. (2018). Interrupting the symphony: unpacking the importance placed on classical concert experiences. *Music Education Research*, 20(1), 11–21. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1202224>
- Hewitt, A., & Allan, A. (2013). Advanced youth music ensembles: Experiences of, and reasons for, participation. *International Journal of Music Education*, 31(3), 257–275. <https://doi.org/10.1177/0255761411434494>
- Hirschman, A. (2016). *Interés privado y acción pública*. (E.L. Suárez, Trads). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en: 1982)
- Ministerio de Educación. (2015). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2016). Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación 2016-2019. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2017a). Plan de mejoramiento educativo 2017. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2017b). Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016. Gobierno de Chile.
- Martínez-Usarralde, M. J., Pausá, J. M., & García-López, R. (2017). The ERASMUS experience and its capacitating potential: Analysis of adaptive capabilities. *International Journal of Educational Development*, 53, 101–109. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.01.001>
- Marzano, R. & Pickering, D. (2005) *Dimensiones del aprendizaje*. Jalisco: Iteso.
- Mora Muñoz, J. M., & Osses Bustingorry, S. (2012). Educación Artística para la Formación Integral: Complementariedad entre Cultura Visual e Identidad Juvenil. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 321–335. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200020>
- Nussbaum, M. C. (2003). Political liberalism and respect: A response to Linda Barclay. *Nordic Journal of Philosophy*, 4(2), 25–44.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*. <https://doi.org/10.1080/14649880600815974>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Adm Policy Ment Health*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y.Purposeful>

- Peppin Vaughan, R., & Walker, M. (2012). Capabilities, Values and Education Policy. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, 13:3(November), 495–512. <https://doi.org/10.1080/19452829.2012.679648>
- Raynor, J. (2007). Education and Capabilities in Bangladesh. In M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 157-176). New York: Palgrave Macmillan.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryff, C. D. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in Science and Practice, *Psychother Psychosom* 83(1), 10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263.Psychological>
- San Segundo, M. (2001). *Economía de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford Paperbacks.
- Sen, A. (2011). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Sherman, P. D. (2016). Value creating education and the Capability Approach: A comparative analysis of Soka education's facility to promote well-being and social justice. *Cogent Education* 3(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1138575>.
- Shieh, E. (2015). *Relationship, rescue and culture. How El Sistema might work*. In Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., & Woodford, P. (Eds.). *The Oxford handbook of social justice in music education* (pp. 567-581). New York: Oxford University Press.
- Swarowsky, H., & Huss, M. (1997). *Hans Swarowsky, defensa de la obra: escritos sobre la obra, su reproducción, estilo e interpretación en la música*. Real Musical.
- Tikly, L., & Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development* 31(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001>
- Unterhalter, E., Vaughan, R., & Walker, M. (2007). The capability approach and education. *Prospero*. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.706393>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15(3), 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Villatoro, P. (2012). *La evaluación del bienestar a través de indicadores subjetivos: Una revisión*. Santiago: CEPAL.
- Walker, M. (2006). Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making. *Journal of Education Policy*, 21(2), 163–185 <https://doi.org/10.1080/02680930500500245>
- Walker, M. & Unterhalter, E. (2007). The Capability Approach: Its Potential for Work in Education. In M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 1-18). New York: Palgrave Macmillan.

Anexos

Anexo A: Pauta de entrevista a estudiante vigente y mapa de análisis de base

Explicar a grandes rasgos la investigación. Se pretende evaluar los procesos formativos de FOJI en la medida que constituyan oportunidades para que quienes participan -y han participado-, desarrollen capacidades que les permitan efectivamente ser y hacer aquello que razonablemente valoran.

En específico se busca levantar evidencia acerca de cómo ha sido definida estratégicamente esta acción del Estado en el sentido de política pública y cómo se ha implementado según dichas definiciones. Para, luego de ello, sistematizar aquellas oportunidades que podrían vincular explícitamente a esta política a la formación de capacidades de los estudiantes que participan en sus procesos. Y, posteriormente, formalizar algunas recomendaciones que permitan reformular esta política pública y otras para asegurar un enfoque de capacidades en su diseño e implementación.

Contexto de la investigación: Estudio de caso para optar al grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile.

Confidencialidad: Lo conversado será utilizado únicamente para los fines del estudio, resguardando en todo momento, la confidencialidad de quienes participan en la entrevista, a través de un Formulario consentimiento y autorización para grabación.

Pauta de preguntas

La entrevista aborda 3 puntos:

-Caracterización de las definiciones estratégicas en relación con la implementación de procesos formativos de FOJI.

-Oportunidades y limitaciones educativas desplegadas en los procesos formativos de FOJI y su relación con la formación de capacidades.

-Sugerencias derivadas de la experiencia del actor para mejorar tanto los procesos formativos como los resultados de FOJI en relación con el desarrollo de sus estudiantes.

Objetivo 1: Caracterizar las definiciones estratégicas de FOJI en relación con la implementación de procesos formativos de FOJI.

[Adopción de un instrumento]

- ¿Qué instrumento toca? ¿a qué edad llegó a FOJI en qué modalidad, participando directamente en sus orquestas y/o en otra?
- ¿Cómo fue el proceso de elegir un instrumento, lo manejaba desde antes?, ¿quiénes lo guiaron para escogerlo?

[Inmersión en el contexto musical]

- ¿Conocía la música que se tocaba allí, qué le pareció en primera instancia?

[Inducción formal al proceso]

- ¿Desde qué año participa en FOJI?
- ¿Se le informó de alguna manera acerca de los propósitos de FOJI, era lo que usted esperaba?

[Expectativas al ingreso]

- ¿Hasta ahora se han cumplido las expectativas que tenía al ingresar?

Objetivo 2. Identificar las oportunidades y limitaciones educativas desplegadas en los procesos formativos de FOJI y su relación con la formación de capacidades.

- ¿Qué oportunidades concretas le ha brindado FOJI, cuál(es) de ellas valora más?
- Más allá de lo concreto, ¿hoy usted podría relacionar los siguientes aspectos con el proceso que ha vivido en FOJI, en qué experiencias formativas se manifiestan?²³

[Autonomía]

- ¿Es más importante para usted permanecer solo pero sobre sus propios principios que adecuarse a los demás? *[Autodeterminación e independencia]*

²³En las preguntas orientadas al segundo objetivo, se debe indagar en la posible relación de las respuestas derivadas de las dimensiones de Bienestar Psicológico con las actividades, dinámicas y particularidades propias de los procesos de formación musical, vinculados a FOJI. El énfasis en determinadas dimensiones debe discernirse con atención al establecimiento del *rapport* y según la experiencia particular del actor entrevistado. Por ejemplo: ¿cómo cree que influye en el desarrollo de su potencial, el hecho de ser *jefe de fila* de los violoncellos de la orquesta juvenil?

- ¿Confía en sus opiniones, aunque estas sean contrarias al consenso general? [*Resistencia a presiones sociales*]
- ¿Se evalúa a sí mismo según lo que considera importante, más allá de los valores de otros? [*Evaluación de sí mismo con estándares personales*]

[Auto-aceptación]

- En general ¿se siente confiado y positivo acerca de sí mismo? [*Actitud positiva hacia sí mismo*]
- ¿Se siente a gusto con la mayoría de los aspectos de su personalidad incluso con sus debilidades? [*Aceptación sus buenas y malas cualidades*]
- Si considera las gratificaciones y dificultades del proceso de formación musical que ha vivido, y lo proyecta a su vida ¿se siente satisfecho con la manera en que han resultado las cosas? [*Sentimiento positivo acerca de su pasado*]

[Relaciones positivas con los otros]

- ¿Cuenta con bastantes personas cuando necesita conversar y compartir sus preocupaciones?, esto es ¿siente que ha conseguido bastante de sus amistades? [*Relaciones cálidas y confiables con otros*]
- ¿Disfruta de las conversaciones personales y grupales con la familia y amigos, simpatizando con los problemas de los demás? [*Empatía arraigada, afectividad e intimidad*]
- ¿La gente le describiría como una persona dispuesta a entregar, y a compartir su tiempo con otros?
- ¿Encuentra sencillo realmente abrirse a los demás cuando habla con ellos? [*Entendimiento del “dar y recibir” de las relaciones humanas*]

Objetivo 3. Indagar en sugerencias derivadas de la experiencia del actor para mejorar tanto los procesos formativos como los resultados de FOJI en relación con el desarrollo de sus estudiantes.

[Consistencia entre propósitos declarados e implementación]

Considerando que en los estatutos de FOJI se plantea como uno de sus objetivos “Ofrecer a jóvenes y niños, especialmente de escasos recursos, una posibilidad de desarrollo social y formativo mediante el aprendizaje musical y la participación en orquestas, (...) de manera de incentivar el bienestar espiritual y material de amplios sectores de la sociedad”.

- ¿Se siente identificado como una persona que ha sido beneficiada en el sentido de este propósito que declara FOJI?
- ¿FOJI debe mantener o cambiar su propósito?
- ¿Qué aspectos mejoraría en los procesos formativos para llegar a esos objetivos; desde lo operativo, lo artístico, hasta lo pedagógico?

[Relación entre el sistema escolar y FOJI]

- En su experiencia escolar ha observado y/o participado en instancias donde se relacione FOJI con su establecimiento y/u otro?, si es así, ¿en qué han consistido esas actividades?, ¿se vinculan a la asignatura de música?
- ¿Considera beneficioso que haya una relación entre FOJI y lo que se hace en la asignatura de música de su establecimiento?, ¿cuál cree que sería la mejor manera de que se relacionen?, ¿por qué?

[Problemáticas emergentes]

- Ha tenido la oportunidad de participar y/o conocer actividades donde FOJI se relacione con su barrio, sector y/o comuna?, si es así ¿de qué han tratado esas experiencias?
- Considera que el aspecto anterior debe modificarse, ¿por qué?
- ¿En qué necesidades sociales del país cree que FOJI puede aportar con sus orquestas y las que apoya? Necesidades como la integración de estudiantes que provienen de otros países, distintas condiciones y resultados en la educación de los estudiantes del país, entre otros

Mapa de análisis de base para pauta de entrevista en profundidad estudiante vigente

Dimensión	Subdimensión	Variable
Caracterización de las definiciones estratégicas en relación con la implementación de procesos formativos de FOJI.	Adopción de un instrumento	<ul style="list-style-type: none"> ● Elección anterior o guiada por adultos a cargo del proceso
	Inducción formal al proceso	<ul style="list-style-type: none"> ● Información directa acerca de los objetivos del proceso formativo ● Información activa acerca de la relación con la Fundación (FOJI)
	Inmersión en el contexto musical	<ul style="list-style-type: none"> ● Experiencias anteriores con música docta, de tipo familiar/comunitaria ● Conocimiento previo de pares
	Expectativas al ingreso	<ul style="list-style-type: none"> ● Motivación intrínseca/extrínseca al ingresar
Identificación de las oportunidades y limitaciones educativas desplegadas en los procesos formativos de FOJI y su relación con la formación de capacidades.	Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> ● Autodeterminación e independencia ● Resistencia a presiones sociales ● Evaluación de sí mismo con estándares personales
	Auto-aceptación	<ul style="list-style-type: none"> ● Actitud positiva hacia sí mismo ● Aceptación sus buenas y malas cualidades ● Sentimiento positivo acerca de su pasado
	Relaciones positivas con los otros	<ul style="list-style-type: none"> ● Relaciones cálidas y confiables con otros ● Empatía arraigada, afectividad e intimidad ● Entendimiento del “dar y recibir” de las relaciones humanas
Sugerencias derivadas de la experiencia del actor para mejorar tanto los procesos formativos como los resultados de FOJI en relación con el desarrollo de sus estudiantes.	Consistencia entre propósitos declarados e implementación	<ul style="list-style-type: none"> ● Pertinencia de los propósitos de FOJI ● Aspectos de implementación de los procesos
	Relación entre el sistema escolar y FOJI	<ul style="list-style-type: none"> ● Oportunidades y restricciones en la relación con la asignatura de Música ● Géneros y estilos musicales
	Problemáticas emergentes	<ul style="list-style-type: none"> ● Relación con las comunidades locales ● Desigualdad y calidad de la educación ● Inmigración

Fuente: elaboración propia

Anexo B: Pauta de entrevista a estudiante egresado y mapa de análisis de base

Explicar a grandes rasgos la investigación. Se pretende evaluar los procesos formativos de FOJI en la medida que constituyan oportunidades para que quienes participan -y han participado-, desarrollen capacidades que les permitan efectivamente ser y hacer aquello que razonablemente valoran.

En específico se busca levantar evidencia acerca de cómo ha sido definida estratégicamente esta acción del Estado en el sentido de política pública y cómo se ha implementado según dichas definiciones. Para, luego de ello, sistematizar aquellas oportunidades que podrían vincular explícitamente a esta política a la formación de capacidades de los estudiantes que participan en sus procesos. Y, posteriormente, formalizar algunas recomendaciones que permitan reformular esta política pública y otras para asegurar un enfoque de capacidades en su diseño e implementación.

Contexto de la investigación: Estudio de caso para optar al grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile.

Confidencialidad: Lo conversado será utilizado únicamente para los fines del estudio, resguardando en todo momento, la confidencialidad de quienes participan en la entrevista, a través de un Formulario consentimiento y autorización para grabación.

Pauta de preguntas

La entrevista aborda 3 puntos:

-Caracterización de las definiciones estratégicas en relación con la implementación de procesos formativos de FOJI.

-Oportunidades y limitaciones educativas desplegadas en los procesos formativos de FOJI y su relación con la formación de capacidades.

-Sugerencias derivadas de la experiencia del actor para mejorar tanto los procesos formativos como los resultados de FOJI en relación con el desarrollo de sus estudiantes.

Objetivo 1: Caracterizar las definiciones estratégicas de FOJI en relación con la implementación de procesos formativos de FOJI.

[Adopción de un instrumento]

- ¿Qué instrumento toca? ¿a qué edad llegó a FOJI en qué modalidad, participando directamente en sus orquestas y/o en otra?
- ¿Cómo fue el proceso de elegir un instrumento, lo manejaba desde antes?, ¿quiénes lo guiaron para escogerlo?

[Inmersión en el contexto musical]

- ¿Conocía la música que se tocaba allí, qué le pareció en primera instancia?

[Inducción formal al proceso]

- ¿Se le informó de alguna manera acerca de los propósitos de FOJI, era lo que usted esperaba?

[Expectativas al ingreso]

- ¿Se cumplieron las expectativas que tenía al ingresar?

Objetivo 2. Identificar las oportunidades y limitaciones educativas desplegadas en los procesos formativos de FOJI y su relación con la formación de capacidades.

- ¿Qué oportunidades concretas le brindó FOJI, cuál(es) de ellas valora más?
- Más allá de lo concreto, ¿hoy usted podría relacionar los siguientes aspectos con el proceso que vivió en FOJI, en qué experiencias formativas se manifiestan?²⁴

[Dominio del entorno]

- ¿Siente que se hace cargo de la situación en que se desenvuelve? [*Sentido de dominio y competencia en el manejo del entorno*]

²⁴ En las preguntas orientadas al segundo objetivo, se debe indagar en la posible relación de las respuestas derivadas de las dimensiones de Bienestar Psicológico con las actividades, dinámicas y particularidades propias de los procesos de formación musical, vinculados a FOJI. El énfasis en determinadas dimensiones debe discernirse con atención al establecimiento del *rapport* y según la experiencia particular del actor entrevistado. Por ejemplo: ¿cómo cree que ha influido en el desarrollo de su potencial, haber sido *concertino* (primer violinista) de la orquesta regional?

- ¿Actualmente siente que es capaz de tomar la mayoría de oportunidades que se le presentan y obtener los mejores resultados posibles? [*Uso efectivo de las oportunidades que le rodean*]
- En el proceso de aplicación de lo aprendido ¿cree que logra “encajar” con las personas y su entorno, como por ejemplo decidiendo permanecer con gente y contextos adecuados a sus necesidades personales y valores? [*Capacidad para crear o elegir contextos apropiados según sus necesidades o valores personales*]

[*Crecimiento personal*]

- ¿En su opinión, su vida ha sido un proceso continuo de cambio, aprendizaje y crecimiento? [*Sentimiento de desarrollo continuo*]
- ¿Hasta ahora en su vida, cree que ha descubierto su potencial?, ¿Siente que ha estado realizando tu potencial? [*Sentido de realización de su potencial propio*]
- ¿Tiene la sensación de que se ha desarrollado y madurado bastante como persona a lo largo de los años? [*Observación de mejoramientos en sí mismo y su conducta a lo largo del tiempo*]

[*Propósito en la vida*]

- ¿Usted disfruta al hacer planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad?
- Cuando lo hace, ¿siente que obtiene un sentido de dirección en su vida? [*Metas en la vida y sentido de dirección*]
- ¿Usted se siente bien cuando piensa en lo que ha concretado en su vida, y lo que espera hacer en el futuro? [*Sentido tanto para la vida presente como para la pasada*]
- ¿En ocasiones siente que ya ha hecho todo lo que tenía por hacer en la vida? [*Creencias que le dan un propósito a su vida*]

[*Autonomía*]

- ¿Es más importante para usted permanecer solo pero sobre sus propios principios que adecuarse a los demás? [*Autodeterminación e independencia*]
- ¿Confía en sus opiniones, aunque estas sean contrarias al consenso general? [*Resistencia a presiones sociales*]
- ¿Se evalúa a sí mismo según lo que considera importante, más allá de los valores de otros? [*Evaluación de sí mismo con estándares personales*]

[Auto-aceptación]

- En general ¿se siente confiado y positivo acerca de sí mismo? [Actitud positiva hacia sí mismo]
- ¿Se siente a gusto con la mayoría de los aspectos de su personalidad incluso con sus debilidades? [*Aceptación sus buenas y malas cualidades*]
- Si considera las gratificaciones y dificultades del proceso, y lo proyecta a su vida ¿se siente satisfecho con la manera en que han resultado las cosas? [Sentimiento positivo acerca de su pasado]

[Relaciones positivas con los otros]

- ¿Cuenta con bastantes personas cuando necesita conversar y compartir sus preocupaciones?, esto es ¿siente que ha conseguido bastante de sus amistades? [*Relaciones cálidas y confiables con otros*]
- ¿Disfruta de las conversaciones personales y grupales con la familia y amigos, simpatizando con los problemas de los demás?, ¿se generaban oportunidades para este tipo de relaciones con sus pares en los procesos de FOJI? [*Empatía arraigada, afectividad e intimidad*]
- ¿La gente le describiría como una persona dispuesta a entregar, y a compartir su tiempo con otros?
- ¿Encuentra sencillo realmente abrirse a los demás cuando habla con ellos? [Entendimiento del “dar y recibir” de las relaciones humanas]

Objetivo 3. Indagar en sugerencias derivadas de la experiencia del actor para mejorar tanto los procesos formativos como los resultados de FOJI en relación con el desarrollo de sus estudiantes.

[Consistencia entre propósitos declarados e implementación]

Considerando que en los estatutos de FOJI se plantea como uno de sus objetivos “Ofrecer a jóvenes y niños, especialmente de escasos recursos, una posibilidad de desarrollo social y formativo mediante el aprendizaje musical y la participación en orquestas, (...) de manera de incentivar el bienestar espiritual y material de amplios sectores de la sociedad”.

- ¿Hacia dónde debiera apuntar FOJI?, ¿debe mantener o cambiar su propósito?
- ¿Qué aspectos mejoraría en los procesos formativos para llegar a esos objetivos; desde lo operativo, lo artístico, hasta lo pedagógico?

[Relación entre el sistema escolar y FOJI]

- ¿Desde su experiencia qué opina de la relación entre FOJI y el sistema escolar (música en el currículum y su implementación en establecimientos)?
- ¿Considera que hay espacios para el intercambio de experiencias con los procesos de aprendizaje musical propios del currículum nacional y los establecimientos escolares?

[Problemáticas emergentes]

- ¿Qué opinión tiene del modo en que FOJI se relaciona con las comunidades locales?, ¿en qué aspectos considera que debe modificarse y/o mejorar?
- ¿Considera que FOJI debe dar respuesta a problemáticas emergentes del país: como por ejemplo inmigración, desigualdad y calidad de la educación?

Mapa de análisis de base para pauta de entrevista en profundidad, estudiante egresado

Dimensión	Subdimensión	Variable
Caracterización de las definiciones estratégicas en relación con la implementación de procesos formativos de FOJI.	Adopción de un instrumento	<ul style="list-style-type: none"> ● Elección anterior o guiada por adultos a cargo del proceso
	Inducción formal al proceso	<ul style="list-style-type: none"> ● Información directa acerca de los objetivos del proceso formativo ● Información activa acerca de la relación con la fundación (FOJI)
	Inmersión en el contexto musical	<ul style="list-style-type: none"> ● Experiencias anteriores con música docta, de tipo familiar/comunitaria ● Conocimiento previo de pares
	Expectativas al ingreso	<ul style="list-style-type: none"> ● Motivación intrínseca/extrínseca al ingresar
Identificación de las oportunidades y limitaciones educativas desplegadas en los procesos formativos de FOJI y su relación con la formación de capacidades.	Dominio del entorno	<ul style="list-style-type: none"> ● Sentido de dominio y competencia en el manejo del entorno ● Uso efectivo de las oportunidades que le rodean ● Capacidad para crear o elegir contextos apropiados según sus necesidades o valores personales
	Crecimiento personal	<ul style="list-style-type: none"> ● Sentimiento de desarrollo continuo ● Sentido de realización de su potencial propio ● Observación de mejoramientos en sí mismo y su conducta a lo largo del tiempo
	Propósito en la vida	<ul style="list-style-type: none"> ● Metas en la vida y sentido de dirección ● Sentido tanto para la vida presente como para la pasada ● Creencias que le dan un propósito a su vida
	Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> ● Autodeterminación e independencia ● Resistencia a presiones sociales ● Evaluación de sí mismo con estándares personales
	Auto-aceptación	<ul style="list-style-type: none"> ● Actitud positiva hacia sí mismo ● Aceptación sus buenas y malas cualidades ● Sentimiento positivo acerca de su pasado
	Relaciones positivas con los otros	<ul style="list-style-type: none"> ● Relaciones cálidas y confiables con otros ● Empatía arraigada, afectividad e intimidad ● Entendimiento del “dar y recibir” de las relaciones humanas
Sugerencias derivadas de la	Consistencia entre propósitos	<ul style="list-style-type: none"> ● Pertinencia de los propósitos de FOJI ● Aspectos de implementación de los procesos

experiencia del actor para mejorar tanto los procesos formativos como los resultados de FOJI en relación con el desarrollo de sus estudiantes.	declarados e implementación	
	Relación entre el sistema escolar y FOJI	<ul style="list-style-type: none"> ● Oportunidades y restricciones en la relación con la asignatura de Música ● Géneros y estilos musicales
	Problemáticas emergentes	<ul style="list-style-type: none"> ● Relación con las comunidades locales ● Desigualdad y calidad de la educación ● Inmigración

Fuente: elaboración propia

Anexo C: Pauta de entrevista a instructor de instrumento y mapa de análisis de base

Explicar a grandes rasgos la investigación. Se pretende evaluar los procesos formativos de FOJI en la medida que constituyan oportunidades para que quienes participan -y han participado-, desarrollen capacidades que les permitan efectivamente ser y hacer aquello que razonablemente valoran.

En específico se busca levantar evidencia acerca de cómo ha sido definida estratégicamente esta acción del Estado en el sentido de política pública y cómo se ha implementado según dichas definiciones. Para, luego de ello, sistematizar aquellas oportunidades que podrían vincular explícitamente a esta política a la formación de capacidades de los estudiantes que participan en sus procesos. Y, posteriormente, formalizar algunas recomendaciones que permitan reformular esta política pública y otras para asegurar un enfoque de capacidades en su diseño e implementación.

Contexto de la investigación: Estudio de caso para optar al grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile.

Confidencialidad: Lo conversado será utilizado únicamente para los fines del estudio, resguardando en todo momento, la confidencialidad de quienes participan en la entrevista, a través de un Formulario consentimiento y autorización para grabación.

Pauta de preguntas

La entrevista aborda 3 puntos:

-Caracterización de las definiciones estratégicas en relación con la implementación de procesos formativos de FOJI.

-Oportunidades y limitaciones educativas desplegadas en los procesos formativos de FOJI y su relación con la formación de capacidades.

-Sugerencias derivadas de la experiencia del actor para mejorar tanto los procesos formativos como los resultados de FOJI en relación con el desarrollo de sus estudiantes.

[Preguntas de entrada]

- ¿Cuál es su especialidad?
- ¿Sus comienzos en la música se relacionaban directamente con su especialidad actual?
- ¿Participa actualmente de FOJI? Si lo hizo antes, ¿entre qué años participó?
- ¿En qué consiste, o consistía, su rol en FOJI?, ¿es próximo a su especialidad?

Objetivo 1: Caracterizar las definiciones estratégicas de FOJI en relación con la implementación de procesos formativos de FOJI.

[Expectativas al ingreso]

- ¿Cuáles son los mecanismos de ingreso a FOJI?, ¿hay diferencias según los estudiantes participen en orquestas catastradas u orquestas dependientes directamente de la Fundación?
- Según su experiencia ¿qué motiva a los estudiantes a ingresar a los procesos formativos de FOJI?, ¿tiene noción de cuáles pueden ser sus expectativas?

[Adopción de un instrumento]

- ¿Cómo es el proceso de elegir un instrumento; lo conocen desde antes, o son guiados?, ¿si son guiados, quiénes lo hacen normalmente?, ¿es un proceso sistematizado?
- ¿Hay instrumentos predeterminados para comenzar? ¿Hay alguna especie de demanda de ciertos instrumentos o familias de instrumentos desde el trabajo que se hace en las orquestas?
- ¿Conoce más o menos cuál es el instrumento más común? ¿Sabe cómo se llega a otros instrumentos?

[Inducción formal al proceso]

- ¿Sabe si los estudiantes y/o sus familias son informados formalmente de los propósitos de FOJI en cuanto a sus procesos formativos?
- Según su experiencia, ¿hay información activa acerca del proceso en que se desenvuelve el estudiante y la relación de este con FOJI? Por ejemplo: si la orquesta es catastrada y qué beneficios están disponibles en dicha modalidad.

[Inmersión en el contexto musical]

- ¿Qué experiencias musicales tienen los estudiantes al ingresar a un proceso de FOJI?
- ¿Cómo influye el entorno familiar y comunitario en la aproximación de los estudiantes a la música docta?, ¿este es un tema relevante al momento de seleccionar repertorio en el trabajo de orquesta?
- ¿Es frecuente que los apoderados castiguen a los estudiantes debido a su bajo rendimiento, impidiéndoles estudiar su instrumento y/o ir a clases y ensayos?, ¿cómo afecta los afecta, tanto en lo técnico como en lo integral?, ¿por qué cree que ocurre esta situación?

[Progreso en el aprendizaje musical]

- ¿Hay etapas formales en el aprendizaje musical de los estudiantes?, ¿cómo se contempla en trabajo de orquesta en dichas fases, es en referencia a algún tipo de plazo?
- ¿Hay algún modelo pedagógico formal establecido por FOJI?, ¿si lo hay, se les hace llegar a tiempo, es aplicado consistentemente en su caso u otros que conozca? Si no, ¿por qué?
- ¿Se establecen metas formales?, ¿cómo se contempla a la orquesta en dicho sentido?
- ¿En cuanto a etapas de aprendizaje musical, son similares los procesos según las distintas modalidades (orquestas catastradas y orquestas dependientes de la fundación)?
- ¿Se trabajan sistemáticamente objetivos extra musicales?
- ¿Hay algún límite de edad para participar en FOJI?, regularmente ¿hasta qué edad participan los estudiantes?, ¿cómo se regula aquello?

Objetivo 2. Identificar las oportunidades y limitaciones educativas desplegadas en los procesos formativos de FOJI y su relación con la formación de capacidades.

- De las oportunidades concretas que brinda FOJI, ¿cuál(es) de ellas considera que son más significativas y valoradas por los estudiantes?

[*Dominio del entorno*]

- Transcurrido cierto proceso de aprendizaje de un instrumento, ¿ha observado si los estudiantes en general, se hacen cargo de la situación en que se desenvuelven?
- ¿Cree que el proceso de aprendizaje de un instrumento ayuda en dicho sentido? [*Sentido de dominio y competencia en el manejo del entorno*]
- Dentro de los procesos de aprendizaje de su instrumento, ¿ha podido observar si los estudiantes son capaces de tomar la mayoría de oportunidades que se le presentan y obtener los mejores resultados posibles? [*Uso efectivo de las oportunidades que le rodean*]
- En el proceso de aplicación de lo aprendido ¿ha logrado observar si los estudiantes son capaces de “conectarse” con las personas y comunidad de su entorno, decidiendo permanecer con gente y contextos adecuados a sus necesidades personales y valores? [*Capacidad para crear o elegir contextos apropiados según sus necesidades o valores personales*]

[*Crecimiento personal*]

- ¿En el trabajo directo con estudiantes, ha tenido la oportunidad de observar un proceso continuo de cambio, aprendizaje y crecimiento por parte de ellos?
- ¿Qué experiencias vividas en FOJI, específicamente en el aprendizaje de un instrumento, considera que aportan u obstaculizan ese desarrollo? [*Sentimiento de desarrollo continuo*]
- ¿Considera que los estudiantes tienen oportunidades para descubrir su potencial? ¿Hay experiencias promovidas por FOJI que les ayudan en esto?
- ¿Cree que el aprendizaje de un instrumento en FOJI les permite desarrollar su potencial?, ¿qué aspectos en concreto, desde su experiencia, les da esa posibilidad a los estudiantes? [*Sentido de realización de su potencial propio*]
- Durante el período en que los estudiantes se desenvuelven aprendiendo un instrumento, **¿considera que alcanzan un desarrollo y madurez como persona a lo largo de los años?**, ¿contribuye a esto las experiencias de FOJI, a través del trabajo de orquesta, cómo? [*Observación de mejoramientos en sí mismo y su conducta a lo largo del tiempo*]

[*Propósito en la vida*]

- A partir del contacto con los estudiantes en el aprendizaje de un instrumento, ¿considera que ellos tienen inclinación y/o gusto por hacer planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad de acuerdo a sus intereses?
- Lo anterior ¿es un aspecto que se incentive en el aprendizaje de un instrumento, o depende exclusivamente de los casos individuales?

- ¿Ha tenido la oportunidad de observar que los estudiantes obtienen un sentido de dirección en su vida durante y/o después de desarrollar un proceso sistemático de aprendizaje de un instrumento?, ¿suele ser hacia el final de su proceso? [*Metas en la vida y sentido de dirección*]
- ¿Cómo se plantean las experiencias y procesos de FOJI, en especial el aprendizaje de un instrumento, para ayudar a darle sentido de futuro a las tareas más bien cotidianas?
- ¿En su experiencia, le ha sido posible observar si los estudiantes se sienten con “cosas” por hacer en la vida, o bien sienten que lo han hecho todo? [*Creencias que le dan un propósito a su vida*]

[*Autonomía*]

- A partir de su experiencia con los estudiantes, ¿ha podido observar si las decisiones que ellos toman obedecen a principios personales, o bien se adecúan a sus pares?, ¿esto se manifiesta en las dinámicas aprendizaje de un instrumento?
- ¿Considera que el aprendizaje de un instrumento de FOJI contribuye a que los estudiantes sean conscientes de sus principios y actúen en consecuencia con estos? [*Autodeterminación e independencia*]
- ¿Ha tenido la oportunidad de observar si los estudiantes confían en sus opiniones propias, aunque estas sean contrarias al consenso general?, ¿hay espacios en el aprendizaje de un instrumento o en general en los procesos de FOJI, donde esta confianza se fomente? [*Resistencia a presiones sociales*]
- Según su opinión, los desafíos propios aprendizaje de un instrumento permiten que los estudiantes se evalúen a sí mismos según lo que consideran importante, más allá de los requerimientos técnico - musicales y/o los valores de otros?, ¿por qué? [*Evaluación de sí mismo con estándares personales*]

[*Auto-aceptación*]

- Según su experiencia ¿ha observado que los estudiantes, se sienten confiados y positivos acerca de sí mismo?
- ¿Al comenzar el aprendizaje de un instrumento observa lo mismo en los estudiantes?, ¿hay alguna especie de punto de quiebre en ese sentido, asociado al trabajo de cierto repertorio u otros desafíos propios del trabajo de orquesta? [*Actitud positiva hacia sí mismo*]
- ¿Considera que en general los procesos formativos de FOJI y en particular el proceso de aprendizaje de un instrumento más el trabajo de orquesta, permite a los estudiantes a conocerse a sí mismos?,
- ¿Ha logrado observar si los estudiantes se sienten a gusto con la mayoría de los aspectos de su personalidad incluso con sus debilidades?, ¿hay desafíos propios del trabajo de orquesta, o de los procesos formativos de FOJI, que les permitan asumir sus debilidades y trabajar para superarlas? [*Aceptación sus buenas y malas cualidades*]

[*Relaciones positivas con los otros*]

- ¿Ha tenido la oportunidad de observar si los estudiantes cuentan con personas cuando necesitan conversar y compartir sus preocupaciones producto de su participación en FOJI, específicamente aprendiendo un instrumento?
- ¿Considera que las dinámicas de aprendizaje de un instrumento fomentan esos lazos?, ¿de qué manera? [*Relaciones cálidas y confiables con otros*]
- A partir de su experiencia, ¿existen instancias en el aprendizaje de un instrumento, o en los procesos formativos de FOJI, donde los estudiantes logren entablar conversaciones sinceras entre ellos?, si las hay ¿cuáles son?
- ¿Ha tenido la oportunidad de observar si los estudiantes disfrutaban de las conversaciones personales y grupales con sus pares, simpatizando con los problemas de los demás? [*Empatía arraigada, afectividad e intimidad*]
- ¿Las dinámicas de aprendizaje de un instrumento fomentan la disposición de los estudiantes a entregar, y a compartir su tiempo con otros? ¿De qué manera? [*Entendimiento del “dar y recibir” de las relaciones humanas*]

Objetivo 3. Indagar en sugerencias derivadas de la experiencia del actor para mejorar tanto los procesos formativos como los resultados de FOJI en relación con el desarrollo de sus estudiantes.

[Consistencia entre propósitos declarados e implementación]

Considerando que en los estatutos de FOJI se plantea como uno de sus objetivos “Ofrecer a jóvenes y niños, especialmente de escasos recursos, una posibilidad de desarrollo social y formativo mediante el aprendizaje musical y la participación en orquestas, (...) de manera de incentivar el bienestar espiritual y material de amplios sectores de la sociedad”.

- ¿Hacia dónde debiera apuntar FOJI?, ¿debe mantener o cambiar su propósito?
- ¿Qué aspectos considera que podrían mejorar en los procesos formativos para llegar a esos objetivos; desde lo operativo, lo artístico, hasta lo pedagógico?

[Relación entre el sistema escolar y FOJI]

- ¿Desde su experiencia qué opina de la relación entre FOJI y el sistema formal (música en el currículum y su implementación en establecimientos)?
- ¿Considera que hay espacios para el intercambio de experiencias con los procesos de aprendizaje musical propios del currículum nacional y los establecimientos escolares?
- ¿Considera que desarrollo del bienestar de los estudiantes, como el conversado con las preguntas del apartado anterior, se puede alcanzar con cualquier actividad donde se ejecute un instrumento, como por ejemplo una banda de guerra?, ¿por qué?

[Problemáticas emergentes]

- ¿Qué opinión tiene del modo en que FOJI se relaciona con las comunidades locales?, ¿en qué aspectos considera que debe modificarse y/o mejorar?
- ¿Considera que FOJI debe dar respuesta a problemáticas emergentes del país: como por ejemplo inmigración, desigualdad y calidad de la educación?

Mapa de análisis de base para pauta de entrevista en profundidad instructor de instrumento

Dimensión	Subdimensión	Variable
Caracterización de las definiciones estratégicas en relación con la implementación de procesos formativos de FOJI.	Expectativas al ingreso	<ul style="list-style-type: none"> ● Motivación intrínseca/extrínseca al ingresar
	Adopción de un instrumento	<ul style="list-style-type: none"> ● Elección anterior o guiada por adultos a cargo del proceso
	Inducción formal al proceso	<ul style="list-style-type: none"> ● Información directa acerca de los objetivos del proceso formativo ● Información activa acerca de la relación con la Fundación (FOJI)
	Inmersión en el contexto musical	<ul style="list-style-type: none"> ● Experiencias anteriores con música docta, de tipo familiar/comunitaria ● Conocimiento previo de pares
	Progreso en el aprendizaje musical	<ul style="list-style-type: none"> ● Formalización de fases en el aprendizaje ● Modelo pedagógico ● Similitud entre modalidades ● Objetivos extra musicales
Identificación de las oportunidades y limitaciones educativas desplegadas en los procesos formativos de FOJI y su relación con la formación de capacidades.	Dominio del entorno	<ul style="list-style-type: none"> ● Sentido de dominio y competencia en el manejo del entorno ● Uso efectivo de las oportunidades que le rodean ● Capacidad para crear o elegir contextos apropiados según sus necesidades o valores personales
	Crecimiento personal	<ul style="list-style-type: none"> ● Sentimiento de desarrollo continuo ● Sentido de realización de su potencial propio ● Observación de mejoramientos en sí mismo y su conducta a lo largo del tiempo
	Propósito en la vida	<ul style="list-style-type: none"> ● Metas en la vida y sentido de dirección ● Sentido tanto para la vida presente como para la pasada ● Creencias que le dan un propósito a su vida
	Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> ● Autodeterminación e independencia ● Resistencia a presiones sociales ● Evaluación de sí mismo con estándares personales
	Auto-aceptación	<ul style="list-style-type: none"> ● Actitud positiva hacia sí mismo ● Aceptación sus buenas y malas cualidades ● Sentimiento positivo acerca de su pasado

	Relaciones positivas con los otros	<ul style="list-style-type: none"> ● Relaciones cálidas y confiables con otros ● Empatía arraigada, afectividad e intimidad ● Entendimiento del “dar y recibir” de las relaciones humanas
Sugerencias derivadas de la experiencia del actor para mejorar tanto los procesos formativos como los resultados de FOJI en relación con el desarrollo de sus estudiantes.	Consistencia entre propósitos declarados e implementación	<ul style="list-style-type: none"> ● Pertinencia de los propósitos de FOJI ● Aspectos de implementación de los procesos
	Relación entre el sistema escolar y FOJI	<ul style="list-style-type: none"> ● Oportunidades y restricciones en la relación con la asignatura de Música ● Educación integral ● Géneros y estilos musicales
	Problemáticas emergentes	<ul style="list-style-type: none"> ● Relación con las comunidades locales ● Desigualdad y calidad de la educación ● Inmigración

Fuente: elaboración propia

Anexo D: Pauta de entrevista a experto - director de orquesta y mapa de análisis de base

Explicar a grandes rasgos la investigación. Se pretende evaluar los procesos formativos de FOJI en la medida que constituyan oportunidades para que quienes participan -y han participado-, desarrollen capacidades que les permitan efectivamente ser y hacer aquello que razonablemente valoran.

En específico se busca levantar evidencia acerca de cómo ha sido definida estratégicamente esta acción del Estado en el sentido de política pública y cómo se ha implementado según dichas definiciones. Para, luego de ello, sistematizar aquellas oportunidades que podrían vincular explícitamente a esta política a la formación de capacidades de los estudiantes que participan en sus procesos. Y, posteriormente, formalizar algunas recomendaciones que permitan reformular esta política pública y otras para asegurar un enfoque de capacidades en su diseño e implementación.

Contexto de la investigación: Estudio de caso para optar al grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile.

Confidencialidad: Lo conversado será utilizado únicamente para los fines del estudio, resguardando en todo momento, la confidencialidad de quienes participan en la entrevista, a través de un Formulario consentimiento y autorización para grabación.

Pauta de preguntas

La entrevista aborda 3 puntos:

-Caracterización de las definiciones estratégicas en relación con la implementación de procesos formativos de FOJI.

-Oportunidades y limitaciones educativas desplegadas en los procesos formativos de FOJI y su relación con la formación de capacidades.

-Sugerencias derivadas de la experiencia del actor para mejorar tanto los procesos formativos como los resultados de FOJI en relación con el desarrollo de sus estudiantes.

[Preguntas de entrada]

- ¿Cuál es su especialidad?
- ¿Sus comienzos en la música se relacionaban directamente con su especialidad actual?
- ¿Participa actualmente de FOJI?, ¿desde qué año? Si lo hizo antes, ¿entre qué años participó?
- ¿En qué consiste, o consistía, su rol en FOJI?, ¿es próximo a su especialidad?

Objetivo 1: Caracterizar las definiciones estratégicas de FOJI en relación con la implementación de procesos formativos de FOJI.

[Expectativas al ingreso]

- ¿Cuáles son los mecanismos de ingreso a FOJI?, ¿hay diferencias según los estudiantes participen en orquestas catastradas u orquestas dependientes directamente de la fundación?
- Según su experiencia ¿qué motiva a los estudiantes a ingresar a los procesos formativos de FOJI?, ¿tiene noción de cuáles pueden ser sus expectativas?

[Adopción de un instrumento]

- ¿Cómo es el proceso de elegir un instrumento; lo conocen desde antes, o son guiados?, ¿si son guiados, quiénes lo hacen normalmente? ¿es un proceso sistematizado?
- ¿Hay instrumentos predeterminados para comenzar? ¿Hay alguna especie de demanda de ciertos instrumentos o familias de instrumentos desde el trabajo que se hace en las orquestas?
- ¿Conoce más o menos cuál es el instrumento más común? ¿Sabe cómo se llega a otros instrumentos?

[Inducción formal al proceso]

- ¿Sabe si los estudiantes y/o sus familias son informados formalmente de los propósitos de FOJI en cuanto a sus procesos formativos?
- Según su experiencia, ¿hay información activa acerca del proceso en que se desenvuelve el estudiante y la relación de este con FOJI? Por ejemplo: si la orquesta es catastrada y qué beneficios están disponibles en dicha modalidad.

[Inmersión en el contexto musical]

- ¿Qué experiencias musicales tienen los estudiantes al ingresar a un proceso de FOJI?
- ¿Cómo influye el entorno familiar y comunitario en la aproximación de los estudiantes a la música docta?, ¿este es un tema relevante al momento de seleccionar repertorio en el trabajo de orquesta?

[Progreso en el aprendizaje musical]

- ¿Hay etapas formales en el aprendizaje musical de los estudiantes? ¿Cómo se contempla el trabajo de orquesta en dichas fases, es en referencia a algún tipo de plazo?
- ¿Se establecen metas formales?, ¿cómo se contempla a la orquesta en dicho sentido?
- ¿En cuanto a etapas de aprendizaje musical, son similares los procesos según las distintas modalidades (orquestas catastradas y orquestas dependientes de la Fundación)?

- ¿Se trabajan sistemáticamente objetivos extra musicales, ¿cómo fortalece, o no, este aspecto FOJI?
- ¿Hay algún límite de edad para participar en FOJI?, regularmente ¿hasta qué edad participan los estudiantes?, ¿cómo se regula aquello?

Objetivo 2. Identificar las oportunidades y limitaciones educativas desplegadas en los procesos formativos de FOJI y su relación con la formación de capacidades.

- De las oportunidades concretas que brinda FOJI, ¿cuál(es) de ellas considera que son más significativas y valoradas por los estudiantes?

[Dominio del entorno]

- Transcurrido cierto proceso de trabajo de orquesta, ¿ha observado si los estudiantes en general, se hacen cargo de la situación en que se desenvuelven?
- ¿Cree que proceso de aprendizaje ayuda en dicho sentido? [Sentido de dominio y competencia en el manejo del entorno]
- Dentro de los procesos de trabajo de orquesta, ¿ha podido observar si los estudiantes son capaces de tomar la mayoría de oportunidades que se le presentan y obtener los mejores resultados posibles? [*Uso efectivo de las oportunidades que le rodean*]
- En el proceso de aplicación de lo aprendido ¿ha logrado observar si los estudiantes son capaces de “conectarse” con las personas y comunidad de su entorno, decidiendo permanecer con gente y contextos adecuados a sus necesidades personales y valores? [*Capacidad para crear o elegir contextos apropiados según sus necesidades o valores personales*]

[Crecimiento personal]

- En el trabajo directo con estudiantes, ¿ha tenido la oportunidad de observar un proceso continuo de cambio, aprendizaje y crecimiento por parte de ellos?
- ¿Qué experiencias vividas en FOJI, específicamente en el trabajo de orquesta, considera que aportan u obstaculizan ese desarrollo? [*Sentimiento de desarrollo continuo*]
- ¿Considera que los estudiantes tienen oportunidades para descubrir su potencial? ¿Hay experiencias promovidas por FOJI que les ayudan en esto?
- ¿Cree que el trabajo de orquesta en FOJI les permite desarrollar su potencial?, ¿qué aspectos en concreto, desde su experiencia, les da esa posibilidad a los estudiantes? [*Sentido de realización de su potencial propio*]
- Durante el período en que los estudiantes se desenvuelven en la orquesta ¿considera que alcanzan un desarrollo y madurez como persona a lo largo de los años?, ¿contribuyen a esto las experiencias de FOJI, a través del trabajo de orquesta, cómo? [*Observación de mejoramientos en sí mismo y su conducta a lo largo del tiempo*]

[*Propósito en la vida*]

- A partir del contacto con los estudiantes en el trabajo de orquesta, ¿considera que ellos tienen inclinación y/o gusto por hacer planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad de acuerdo a sus intereses?
- Lo anterior ¿es un aspecto que se incentive en el trabajo de orquesta, o depende exclusivamente de los casos individuales?
- ¿Ha tenido la oportunidad de observar que los estudiantes obtienen un sentido de dirección en su vida después de desenvolverse en la orquesta?, ¿suele ser hacia el final de su proceso? [*Metas en la vida y sentido de dirección*]
- ¿Cómo se plantean las experiencias y procesos de FOJI, en especial el trabajo de orquesta, para ayudar a darle sentido de futuro a las tareas más bien cotidianas?
- ¿En su experiencia, le ha sido posible observar si los estudiantes se sienten con “cosas” por hacer en la vida, o bien sienten que lo han hecho todo? [*Creencias que le dan un propósito a su vida*]

[*Autonomía*]

- A partir de su experiencia con los estudiantes, ¿ha podido observar si las decisiones que ellos toman obedecen a principios personales, o bien se adecúan a sus pares?, ¿esto se manifiesta en las dinámicas del trabajo de orquesta?
- ¿Considera que el trabajo de orquesta de FOJI contribuye a que los estudiantes sean conscientes de sus principios y actúen en consecuencia con estos? [*Autodeterminación e independencia*]
- ¿Ha tenido la oportunidad de observar si los estudiantes confían en sus opiniones propias, aunque estas sean contrarias al consenso general?, ¿hay espacios en el trabajo de orquesta, o en general en los procesos de FOJI, donde esta confianza se fomente? [*Resistencia a presiones sociales*]
- Según su opinión, ¿los desafíos propios del trabajo de orquesta permiten que los estudiantes se evalúen a sí mismos según lo que consideran importante, más allá de los requerimientos técnico - musicales y/o los valores de otros?, ¿por qué? [*Evaluación de sí mismo con estándares personales*]

[*Auto-aceptación*]

- Según su experiencia ¿ha observado que los estudiantes, se sienten confiados y positivos acerca de sí mismo?
- ¿Al comenzar el trabajo de orquesta observa lo mismo en los estudiantes?, ¿hay alguna especie de punto de quiebre en ese sentido, asociado al trabajo de cierto repertorio u otros desafíos propios del trabajo de orquesta? [*Actitud positiva hacia sí mismo*]

- ¿Considera que en general los procesos formativos de FOJI y en particular el proceso de aprendizaje de un instrumento más el trabajo de orquesta, permite a los estudiantes conocerse a sí mismos?,
- ¿Ha logrado observar si los estudiantes se sienten a gusto con la mayoría de los aspectos de su personalidad incluso con sus debilidades?
- ¿Hay desafíos propios del trabajo de orquesta, o de los procesos formativos de FOJI, que les permitan asumir sus debilidades y trabajar para superarlas? [*Aceptación sus buenas y malas cualidades*]

[*Relaciones positivas con los otros*]

- ¿Ha tenido la oportunidad de observar si los estudiantes cuentan con personas, al interior del trabajo de orquesta o fuera, cuando necesitan conversar y compartir sus preocupaciones?
- ¿Considera que las dinámicas del trabajo de orquesta fomentan esos lazos?, ¿de qué manera? [*Relaciones cálidas y confiables con otros*]
- A partir de su experiencia, ¿existen instancias en el trabajo orquestal, o en los procesos formativos de FOJI, donde los estudiantes logren entablar conversaciones sinceras entre ellos?, si las hay ¿cuáles son?
- ¿Ha tenido la oportunidad de observar si los estudiantes disfrutan de las conversaciones personales y grupales con sus pares, simpatizando con los problemas de los demás? [*Empatía arraigada, afectividad e intimidad*]
- ¿Las dinámicas de trabajo de orquesta fomentan la disposición de los estudiantes a entregar, y a compartir su tiempo con otros? ¿De qué manera? [*Entendimiento del “dar y recibir” de las relaciones humanas*]

Objetivo 3. Indagar en sugerencias derivadas de la experiencia del actor para mejorar tanto los procesos formativos como los resultados de FOJI en relación con el desarrollo de sus estudiantes.

[*Consistencia entre propósitos declarados e implementación*]

Considerando que en los estatutos de FOJI se plantea como uno de sus objetivos “Ofrecer a jóvenes y niños, especialmente de escasos recursos, una posibilidad de desarrollo social y formativo mediante el aprendizaje musical y la participación en orquestas, (...) de manera de incentivar el bienestar espiritual y material de amplios sectores de la sociedad”.

- ¿Hacia dónde debiera apuntar FOJI?, ¿debe mantener o cambiar su propósito?

- ¿Qué aspectos considera que podrían mejorar en los procesos formativos para llegar a esos objetivos; desde lo operativo, lo artístico, hasta lo pedagógico?

[Relación con el sistema formal]

- ¿Desde su experiencia qué opina de la relación entre FOJI y el sistema formal (música en el currículum y su implementación en establecimientos)?
- ¿Considera que hay espacios para el intercambio de experiencias con los procesos de aprendizaje musical propios del currículum nacional y los establecimientos escolares?
- Bajo el supuesto de que la asignatura de música recoge las preferencias musicales de los estudiantes y su entorno, ¿cree necesario un diálogo entre los procesos de FOJI y la actividad musical del aula?, ¿cómo podrían conversar los diferentes géneros musicales?
- ¿Considera que desarrollo del bienestar de los estudiantes, como el conversado con las preguntas del apartado anterior, se puede alcanzar con cualquier actividad donde se ejecute un instrumento, como por ejemplo una banda de guerra?, ¿por qué?

[Problemáticas emergentes]

- ¿Qué opinión tiene del modo en que FOJI se relaciona con las comunidades locales?, ¿en qué aspectos considera que debe modificarse y/o mejorar?
- ¿Considera que FOJI debe dar respuesta a problemáticas actuales del país: como por ejemplo inmigración, desigualdad y calidad de la educación?

Mapa de análisis de base para pauta de entrevista en profundidad experto - director de orquesta

Dimensión	Subdimensión	Variable
Caracterización de las definiciones estratégicas en relación con la implementación de procesos formativos de FOJI.	Expectativas al ingreso	<ul style="list-style-type: none"> ● Mecanismos de ingreso ● Motivación
	Adopción de un instrumento	<ul style="list-style-type: none"> ● Elección anterior o guiada por adultos a cargo del proceso
	Inducción formal al proceso	<ul style="list-style-type: none"> ● Información directa acerca de los objetivos del proceso formativo ● Información activa acerca de la relación con la fundación (FOJI)
	Inmersión en el contexto musical	<ul style="list-style-type: none"> ● Experiencias anteriores con música docta, de tipo familiar/comunitaria
	Progreso en el aprendizaje musical	<ul style="list-style-type: none"> ● Etapas de aprendizaje ● Establecimiento de metas formales ● Concordancia entre distintas modalidades ● Objetivos de aprendizaje extra musical
Identificación de las oportunidades y limitaciones educativas desplegadas en los procesos formativos de FOJI y su relación con la formación de capacidades.	Dominio del entorno	<ul style="list-style-type: none"> ● Sentido de dominio y competencia en el manejo del entorno ● Uso efectivo de las oportunidades que le rodean ● Capacidad para crear o elegir contextos apropiados según sus necesidades o valores personales
	Crecimiento personal	<ul style="list-style-type: none"> ● Sentimiento de desarrollo continuo ● Sentido de realización de su potencial propio ● Observación de mejoramientos en sí mismo y su conducta a lo largo del tiempo
	Propósito en la vida	<ul style="list-style-type: none"> ● Metas en la vida y sentido de dirección ● Creencias que le dan un propósito a su vida
	Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> ● Autodeterminación e independencia ● Resistencia a presiones sociales ● Evaluación de sí mismo con estándares personales
	Auto-aceptación	<ul style="list-style-type: none"> ● Actitud positiva hacia sí mismo ● Aceptación sus buenas y malas cualidades
	Relaciones positivas con los otros	<ul style="list-style-type: none"> ● Relaciones cálidas y confiables con otros ● Empatía arraigada, afectividad e intimidad ● Entendimiento del “dar y recibir” de las relaciones humanas

Sugerencias derivadas de la experiencia del actor para mejorar tanto los procesos formativos como los resultados de FOJI en relación con el desarrollo de sus estudiantes.	Consistencia entre propósitos declarados e implementación	<ul style="list-style-type: none"> ● Pertinencia de los propósitos de FOJI ● Aspectos de implementación de los procesos
	Relación entre el sistema escolar y FOJI	<ul style="list-style-type: none"> ● Oportunidades y restricciones en la relación con la asignatura de Música ● Ampliación de la cobertura ● Géneros y estilos musicales
	Problemáticas emergentes	<ul style="list-style-type: none"> ● Relación con las comunidades locales ● Desigualdad y calidad de la educación ● Inmigración

Fuente: elaboración propia

Anexo E: Pauta de entrevista a experto – académico y mapa de análisis de base

Explicar a grandes rasgos la investigación. Se pretende evaluar los procesos formativos de FOJI en la medida que constituyan oportunidades para que quienes participan -y han participado-, desarrollen capacidades que les permitan efectivamente ser y hacer aquello que razonablemente valoran.

En específico se busca levantar evidencia acerca de cómo ha sido definida estratégicamente esta acción del Estado en el sentido de política pública y cómo se ha implementado según dichas definiciones. Para, luego de ello, sistematizar aquellas oportunidades que podrían vincular explícitamente a esta política a la formación de capacidades de los estudiantes que participan en sus procesos. Y, posteriormente, formalizar algunas recomendaciones que permitan reformular esta política pública y otras para asegurar un enfoque de capacidades en su diseño e implementación.

Contexto de la investigación: Estudio de caso para optar al grado de Magister en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile.

Confidencialidad: Lo conversado será utilizado únicamente para los fines del estudio, resguardando en todo momento, la confidencialidad de quienes participan en la entrevista, a través de un Formulario consentimiento y autorización para grabación.

Pauta de preguntas

La entrevista aborda 3 puntos:

- *Relación entre el sistema escolar y FOJI*
- *Relación entre la academia y FOJI*
- *Problemáticas emergentes potencialmente abordables por FOJI*

Objetivo Indagar en sugerencias derivadas de la *expertise* del actor y orientadas la relación entre los procesos formativos de FOJI y el sistema escolar.

[Preguntas de entrada]

- ¿Qué conocimiento tiene de FOJI?
- ¿Se ha relacionado directa o indirectamente con la Fundación?
- ¿En su quehacer académico ha tenido contacto con actores que participen de los procesos de FOJI?

[Relación entre el sistema escolar y FOJI]

- ¿Desde su experiencia qué opina de la relación entre FOJI y el sistema escolar (música en el currículum y su implementación en establecimientos)?

- ¿Considera que hay espacios para el intercambio de experiencias con los procesos de aprendizaje musical propios del currículum nacional y los establecimientos escolares?
- Bajo el supuesto de que la asignatura de música recoge las preferencias musicales de los estudiantes y su entorno, ¿cree necesario un diálogo entre los procesos de FOJI y la actividad musical del aula?, ¿cómo podrían conversar los diferentes géneros musicales?

[*Relación entre la academia y FOJI*]

- ¿Considera que el desarrollo de FOJI ha tenido impacto en la oferta académica y demanda profesional del área musical?, ¿qué aspectos específicos ha notado en este sentido?
- Desde su experiencia, ¿qué oportunidades y restricciones observa en la relación de FOJI con la actividad académica?

[*Problemáticas emergentes*]

- ¿Qué opinión tiene del modo en que FOJI se relaciona con las comunidades locales?, ¿en qué aspectos considera que debe modificarse y/o mejorar?
- ¿Considera que FOJI debe dar respuesta a problemáticas emergentes del país: como por ejemplo inmigración, desigualdad y calidad de la educación?

Mapa de análisis de base para pauta de entrevista en profundidad experto - académico

Dimensión	Subdimensión	Variable
Sugerencias derivadas de la <i>expertise</i> del actor y orientadas a la relación entre los procesos formativos de FOJI y el sistema escolar.	Relación entre el sistema escolar y FOJI	<ul style="list-style-type: none"> ● Currículum y enseñanza musical ● Preferencias musicales de los estudiantes y su entorno ● Géneros y estilos musicales ● Formatos instrumentales ● Educación integral
	Relación entre la academia y FOJI	<ul style="list-style-type: none"> ● Impacto de FOJI en la oferta académica y demanda profesional ● Oportunidades y restricciones en la relación con la actividad académica
	Problemáticas emergentes	<ul style="list-style-type: none"> ● Relación con las comunidades locales ● Desigualdad y calidad de la educación ● Inmigración

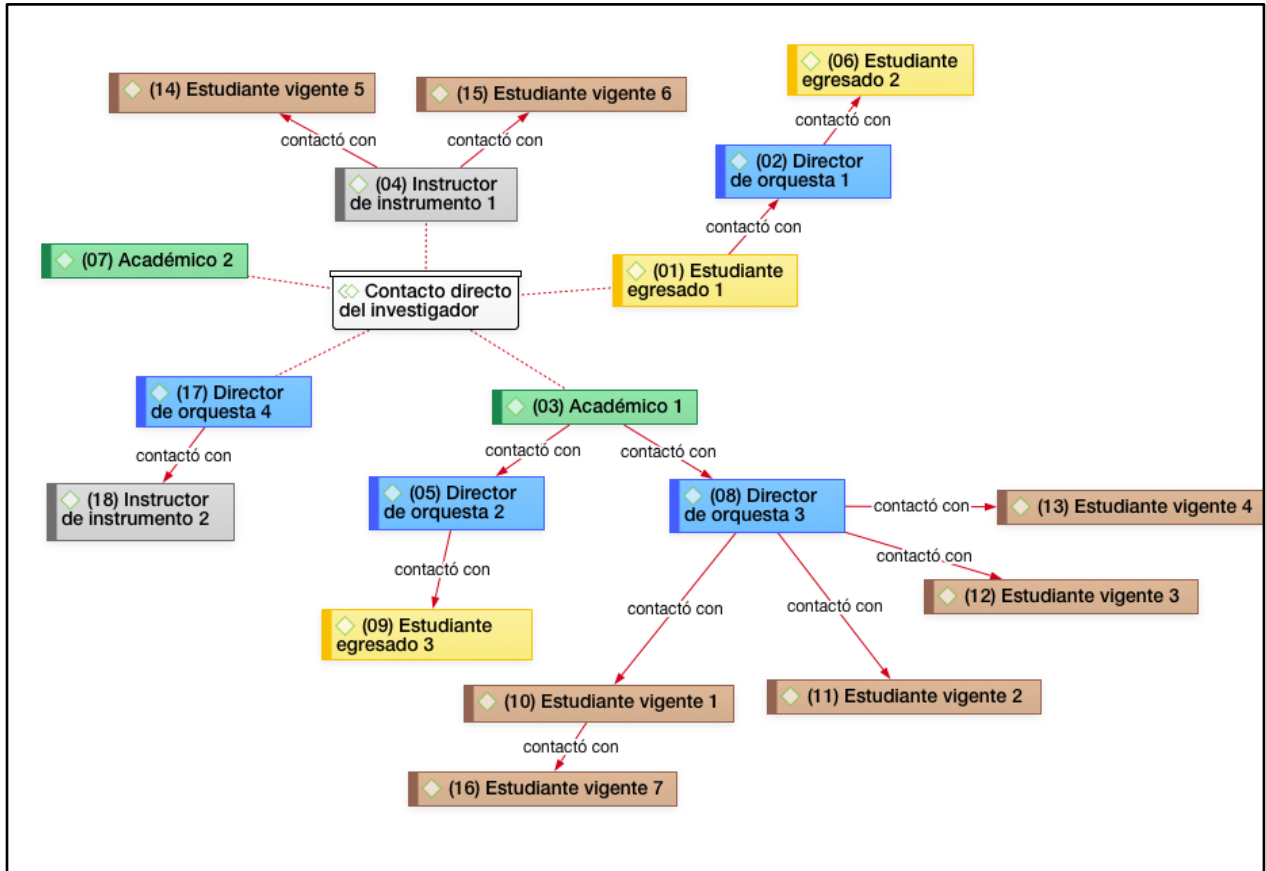
Fuente: elaboración propia

Anexo F: Registro de actores entrevistados y entrevistas realizadas

Actor	Subgrupo-muestra	Género	Contacto (en cadena)	Región	Institución / ocupación	Fecha contacto	Fecha entrevista	Estado
(10) Estudiante vigente 1	01	M	Director de orquesta 3	V	Orquesta de base y Orquesta regional	21/04/18	24/04/18	Entrevistado
(11) Estudiante vigente 2	01	F	Director de orquesta 3	V	Orquesta de base	21/04/18	24/04/18	Entrevistado
(12) Estudiante vigente 3	01	F	Director de orquesta 3	V	Orquesta de base	21/04/18	28/04/18	Entrevistado
(13) Estudiante vigente 4	01	F	Director de orquesta 3	V	Orquesta de base	24/04/18	08/05/18	Entrevistado
(14) Estudiante vigente 5	01	F	Instructor de instrumento 01	V	Orquesta de base	21/04/18	09/05/18	Entrevistado
(15) Estudiante vigente 6	01	M	Instructor de instrumento 01	V	Orquesta de base	21/04/18	09/05/18	Entrevistado
(16) Estudiante vigente 7	01	M	Estudiante 1	V	Orquesta regional	21/04/18	11/05/18	Entrevistado
-- Estudiante vigente 8	01	M	Estudiante 4	V	Orquesta de base	10/04/18	--	Sin respuesta, descartado
(01) Estudiante egresado 1	02	M	Directo	RM	Estudiante de música	20/03/18	22/03/18	Entrevistado
(06) Estudiante egresado 2	02	F	Director de orquesta 1	VI	Estudiante de música	04/04/18	10/04/18	Entrevistado
(09) Estudiante egresado 3	02	F	Director de orquesta 2	V	Estudiante de música	06/04/18	18/4/18	Entrevistado
(04) Instructor de instrumento 1	03	M	Directo	V	Orquesta de base	02/04/18	05/04/18	Entrevistado
(18) Instructor de instrumento 2	03	M	Director de orquesta 4	RM	Orquesta regional y orquesta de base	18/05/18	03/06/18	Entrevistado
(02) Director de orquesta 1	04.01	M	Egresado 1	RM	Universidad privada	02/04/18	03/04/18	Entrevistado
(05) Director de orquesta 2	04.01	M	Académico 1	V	Orquesta de base	06/04/18	07/04/18	Entrevistado
(08) Director de orquesta 3	04.01	M	Académico 1	V	Orquesta de base	06/04/18	17/04/18	Entrevistado
(17) Director de orquesta 4	04.01	M	Directo	RM	Orquesta de base	02/05/18	17/05/18	Entrevistado
(03) Académico 1	04.02	M	Directo	V	Universidad Cruch	02/04/18	05/04/18	Entrevistado
(07) Académico 2	04.02	M	Directo	V	Universidad Cruch	06/04/18	11/04/18	Entrevistado

Fuente: elaboración propia

Anexo G: Distribución de la muestra según captación por bola de nieve



Fuente: elaboración propia

Anexo H: Decisiones metodológicas

- I. **Marco conceptual:** se profundizó la relación entre el Enfoque de Capacidades y el Bienestar Psicológico (BP), por sobre el Bienestar Subjetivo. Toda vez que este último puede ser concebido como un *proxy* de la utilidad, y, en consecuencia, no ser consistente necesariamente con el desarrollo de capacidades en procesos de largo plazo, correspondientes a los contextos formativos como el indagado (decisión tomada a partir de una indicación del profesor guía).
- II. **Diseño metodológico:** mapa de análisis de base para para la matriz de análisis documental; se resolvió centrarse en definiciones estratégicas de FOJI para cumplir primer objetivo, justificado en metodología de Martínez-Usarralde, et. al., 2017.
- III. **Diseño metodológico:** pauta de entrevista; se determinó operacionalizar capacidades en torno a dimensiones de BP, cuyas subdimensiones podrían constituir un *proxy* de los funcionamientos.
- IV. **Diseño metodológico:** pauta de entrevista; se construyó pauta de entrevista en profundidad, con base en Fava & Tomba, 2009.
- V. **Diseño metodológico:** criterios de selección para muestra; se decidió incorporar una delimitación etaria para muestra de actores “estudiantes”, vigentes. Lo que se justifica en la temporalidad de ciertas dimensiones de BP (Fava & Tomba, 2009) y necesidad de relatarlas “en pasado”. Por tanto, requiere una mirada retrospectiva, considerada más probable de desplegar por estudiantes mayores.
- VI. **Diseño metodológico:** criterios de selección para muestra; se dispuso incluir en la muestra a expertos en educación musical, como submuestra de académicos destinada a precisar los datos recogidos con el resto de actores, en torno a la dimensión sugerencias para el mejoramiento del funcionamiento de FOJI, específicamente en su relación con el sistema escolar
- VII. **Diseño metodológico:** pauta de entrevista en profundidad; pregunta para expertos; en consideración que durante las primeras entrevistas aparecieron alusiones de los profesionales a otros formatos instrumentales, se decidió incorporar una pregunta para profundizar en ello: ¿por qué impulsar orquestas y no bandas de guerra? según objetivo de FOJI (bienestar). Así mismo, desde allí, se dispone preliminarmente una pregunta de análisis; ¿son propias ciertas capacidades de las orquestas y no de bandas de guerra?
- VIII. **Diseño metodológico:** pauta de entrevista en profundidad y preguntas de relación; debido a que en el caso de los estudiantes se busca profundizar en el relato de cada entrevistado en sí mismo, luego de las dos primeras entrevistas se resolvió prescindir de preguntas preestablecidas por cada dimensión de BP, para indagar en la relación con los procesos formativos de FOJI. En lugar de ello se opta por guiar las preguntas de relación según la experiencia particular de cada actor. Esto requiere discernir, durante la entrevista, acerca de cuál es el o los momentos para profundizar.

1. Por tanto se determinó favorecer conscientemente el establecimiento del *rapport*²⁵ con el actor para que en ese momento se profundice, a través de preguntas derivadas de la experiencia particular, en la influencia de los procesos de FOJI en el desarrollo de capacidades, expresado en dimensiones de BP. De lo contrario, el instrumento se vería seriamente limitado para cumplir con los objetivos de la investigación, donde el desarrollo de capacidades se pretende relevar desde cada experiencia en sí misma, y más bien se asemejaría a un cuestionario estructurado, o encuesta, cuyos rasgos conducen el levantamiento de datos hacia otros fines metodológicos.
 2. Lo anterior también puede implicar omitir ciertas preguntas de las dimensiones de BP, que podrían haber sido contestadas en respuesta a otra subdimensión.
- IX. **Diseño metodológico:** pauta de entrevista en profundidad; el nombre de cada subdimensión de análisis en la pauta se escribió entre los símbolos [], para recordar que las preguntas están ordenadas bajo esa estructura solo como referencia. Dado que si el curso del relato del actor no es análogo a dicha estructura, y toma un sentido que permita profundizar en su experiencia relacionada con el propósito de la investigación, estas dimensiones deben obviarse si lo requiere, pudiendo plantearse preguntas en un orden diferente.
- X. **Diseño metodológico:** contacto de actores; Ante la dificultad temprana de acceder a más actores del subgrupo instructores de instrumento, y la dilatación de la cita con el segundo actor, debido a su reducida disponibilidad de tiempo, se consideraron los datos recogidos desde el subgrupo de expertos Directores de orquesta, donde cada uno de ellos contaba con una experiencia considerable como instructor o profesor de instrumento, previa a su desempeño como conductor musical. Así, se optó por explorar la disponibilidad de más actores coincidentes con el perfil delineado para este subgrupo. Sus relatos en torno a los procesos formativos desplegados y apoyados por FOJI, abordaron ineludiblemente la dimensión de enseñanza y aprendizaje de un instrumento musical en la interacción con los estudiantes.
- XI. **Justificación de la problemática:** a partir de una indicación del profesor guía, se decidió incorporar una fundamentación acerca de las razones que respaldarían un aporte del trabajo de orquestas juveniles e infantiles a la educación integral, como soporte para abordar en específico el caso de FOJI.
- XII. **Preguntas específicas de investigación:** se reformuló la pregunta acerca de los procesos educativos de FOJI, orientada en su versión definitiva a la indagación en los procesos más que a los resultados relacionados con la formación de capacidades en cada caso individual (decisión tomada a partir de una indicación del profesor guía).
- XIII. **Análisis de datos:** a partir de las indicaciones de la profesora de la cátedra se dispuso desplegar un proceso iterativo, donde desde la lectura abierta de datos se generara una apertura a observar y considerar los elementos emergentes que estos arrojen, tengan o no relación directa con el marco conceptual y los mapa de análisis de base. La primera fase de codificación se abrió a la emergencia de elementos no contemplados previamente.

²⁵ Taylor, S.J. Bogdan, R. (1986). "Introducción a los métodos cualitativos de investigación". Ed. Paidós. Buenos Aires. 1986.

- XIV. **Análisis relacional:** registro de conceptualizaciones; se revisó la evidencia internacional utilizada para justificar el caso de estudio, en torno a los aportes de esta y la posibilidad de conceptualizar los hallazgos propios del caso estudiado en la presente investigación.
- XV. **Análisis de datos, Análisis documental:** se conservó el análisis preliminar de documentos como anotaciones generales. Debido a que una codificación en torno a las capacidades indagadas y acotadas en el marco conceptual, se observó más bien temprana, y como referencia potencial a la hora de generar la conclusión de la investigación, con una mayor densidad analítica respecto del Enfoque de Capacidades.
- XVI. **Análisis de datos, Análisis documental:** se consideró el análisis documental preliminar respecto de la emergencia de categorías, no necesariamente vistas en el marco conceptual, ni la matriz de análisis base. Cuyos elementos permitirían una aproximación para una iteración cuya codificación más aguda, permita profundizar mayormente en los datos recogidos.
- XVII. **Análisis relacional:** incorporación de marco conceptual; debido a la emergencia de datos no previstos, para dar cuenta de los procesos indagados con el respaldo correspondiente, y lograr un conceptualización desde el Enfoque de Capacidades consistente con la realidad formativa indagada, se incorporaron planteamientos conceptuales vinculados al área de la formación musical, en función del Enfoque de Capacidades.
- XVIII. **Tercer nivel de análisis:** incorporación de marco conceptual; en vista de la conceptualización de los procesos desde el Enfoque de Capacidades, se recurrió a conceptos para apoyar un análisis de la política pública situado en un contexto histórico, social y político:
- a. Valor cultural de las artes (Belfiore & Bennett, 2008);
 - b. Utilitarismo (Nussbaum, 2011; Sen, 2011);

Anexo I: Bitácora y anotaciones del proceso de análisis de los datos

Esquema según tipos de memos

(Grinnell y Unrau, 2007, citado en Hernández Sampieri, et. al., 2010)²⁶

1. Memos, anotaciones o comentarios acerca del método de análisis
2. Memos sobre los problemas durante el proceso
3. Memos en relación con la codificación
4. Memos respecto a ideas y comentarios del investigador (incluyendo diagramas, mapas conceptuales, dibujos, esquemas, matrices)
5. Memos relacionados con significados, descripciones y conclusiones preliminares
6. Memos de exploración y lectura inicial de los datos (Creswell, 2012)

²⁶ Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. DF, México. Mc Graw Hill.

Fecha de análisis	16 de abril de 2018
Fuente de información	Entrevistas en profundidad
Nombre de la fuente	Actores correspondientes los subgrupos de la muestra: estudiantes egresados, instructores de instrumento y expertos directores de orquesta.
Tipo de memo (número)	5. Relacionado con significados, descripciones y conclusiones preliminares: notas para análisis descriptivo, posible categoría emergente.
Número correlativo de memo	01

Diversidad en procesos de instrucción

En el caso de la diversidad en procesos de instrucción, los relatos de los actores entregan datos en torno a cierta heterogeneidad en la enseñanza tanto instrumental, como orquestal. En dicho sentido es posible hallar desde, procesos sistematizados, cuyo trabajo orquestal se basa en la asignación de un profesor de instrumento, especialista y capacitado, cuya clase es individual, y apoyada por una sesión de teoría musical, ambas semanales. Del mismo modo, hay agrupaciones que solo consideran una clase individual y ensayo de orquesta. Hasta experiencias donde solo se llevan a cabo clases grupales de instrumento para la etapa inicial, y luego la enseñanza del instrumento es imbuida en ensayos de orquesta.

Como lo refleja el siguiente relato:

“Eh, la orquesta por sí tenía un curso como preparatorio ... Uno llegaba sabiendo nada, una profesora estaba a cargo de grupo chico, eh que eran puros estudiantes que no sabían nada y ella enseñaba, pero en forma grupal. Entonces no era muy personalizado. En el fondo, ponte tú, no sé poh el tema de técnica, no se abordaba mucho, pero sí era más más del sonar, más que nada era del sonido grupal. Y a raíz de eso, era como de un año más menos lo que duraba ese curso antes de ingresar a la orquesta. Pero nunca fue como clases particulares, después ya con los años uno iba avanzando, el profesor decía si quería clases particulares para avanzar más.”

(Estudiante egresado 1).

Dicha heterogeneidad, se refleja en la ausencia de un modelo pedagógico conocido y desplegado sistemáticamente. Cuyos principios podrían orientar el quehacer diario, tanto en el trabajo de orquesta, como, especialmente, en el aprendizaje del instrumento. Una muestra de ello se releva en las afirmaciones de dos actores, pertenecientes a dos subgrupos distintos de la muestra:

“Pero por eso te digo, como que la FOJI es una fundación que está ahí como muy, muy, muy por detrás del telón así (...). No tiene, por ejemplo malla, malla de contenidos no (...). Ahí cada uno enseña cómo le parece nomás (risas (...)). Eh, mira si tiene algo sistematizado o algo así, no nadie lo sigue digamos (...). Eh, así que yo creo que no lo tiene (...). Eso, los

pasos que se dan para participar en la FOJI tienen que ver con fondos nomás (...). Yo no he visto otras recomendaciones o reglas que tenga la FOJI aparte de ganarse plata”

(Instructor de instrumento 1)

“... se estableció un programa tipo que las personas podían seguir para ponerlo en la bajada de la postulación al proyecto como modelo pedagógico a seguir. Y aquí hay una lectura súper buena y ahí tú puedes deducir por qué la mayoría, por lo menos hasta ese tiempo, de las personas que están a cargo de esas orquestas no sabe no está preparada porque lo que hacían todos era cortar y pegar el modelo.”

(Director de orquesta 1)

Esta diversidad en las maneras de organizar los procesos formativos, que repercute en una indefinición mínima en el campo de la enseñanza de instrumento, también reviste una ampliación de oportunidades en lo que respecta al aprendizaje musical. Así se hallan casos donde estudiantes vigentes y egresados han tenido la oportunidad de formar agrupaciones más pequeñas al interior de la orquesta, supervisadas y hasta dirigidas por los mismos profesores y/o director de la orquesta, especialmente de cuerda frotada (violín, viola, violoncello, contrabajo). Cuyo repertorio puede converger o no con el que practica la orquesta.

Fecha de análisis	17 de abril de 2018
Fuente de información	Entrevistas en profundidad
Nombre de la fuente	Actores correspondientes los subgrupos de la muestra: instructores de instrumento y expertos directores de orquesta.
Tipo de memo (número)	5. Relacionado con significados, descripciones y conclusiones preliminares: notas para análisis descriptivo, posible categoría emergente
Número correlativo de memo	02

Obstáculos para sostener procesos formativos sistemáticos.

Dentro de los hallazgos presentados, se relevan ciertas dificultades para el desarrollo de procesos formativos, sostenidos en el tiempo. Esencialmente, este elemento destaca situaciones gatilladas por actores externos, ligados al entorno de los estudiantes y las orquestas.

En un sentido, los entrevistados informan que no siempre la familia comprende a cabalidad las condiciones que requiere un estudiante para estudiar su instrumento, y en efecto lograr participar en la orquesta. Así, algunos apoderados privan a sus pupilos de la constancia requerida para el aprendizaje de su instrumento, subordinando la actividad musical en cuestión al rendimiento escolar:

“El más importante apoyo familiar, el más importante es ese (...). Porque la motivación pa’ hacerlo, tienen que ir acompañado de un papá, una mamá que te tiene que ir a buscar, que te tiene que ir a dejar que tiene que posibilitar que tú estudies en la casa. Que acepte que hay horarios más extendidos y que no te castigue al primer rojo que te saques en matemática, sacándote de la orquesta.”

(Director de orquesta 1)

“Ellos se dan cuenta que hay exigencia, que ... que la cuestión no es un taller, de que hay que dedicarle, estudio, tiempo, y que después además te suman una hora más, de algún ensayo parcial, eh, las familias empiezan a ... a asustarse porque dicen, pucha el cabro se me va a estresar, está hasta las tres cuarenta y cinco, cuatro de la tarde todo el día en el colegio. Además pa’ hacer música ... Y en Chile se valora, te digo, muy poco, todavía el ... el mérito, el tema de poder hacer algo más allá del colegio ...”

(Director de orquesta 2)

Otra dificultad desprendida de la emergencia de este elemento, se vincula a fuentes de financiamiento diferentes a la de FOJI. Donde se constata la incidencia de aspectos políticos locales como desincentivo a apoyar procesos de aprendizaje a largo plazo. Con la consiguiente consecuencia de que la formación musical tiende a ser parcial, en función de una presentación y no del aprendizaje.

“Entonces el alcalde qué es lo que quiere, Mostrarlo. No le interesa, digamos más allá, que aprendan o no un instrumento bien. O que tengan las capacidades para después seguir algo. Que tampoco creo que sea el fin de la FOJI.” (Instructor de instrumento 1)

Fecha de análisis	19 de abril de 2018
Fuente de información	Entrevistas en profundidad
Nombre de la fuente	Actores correspondientes los subgrupos de la muestra: instructores de instrumento y expertos académicos.
Tipo de memo (número)	5. Relacionado con significados, descripciones y conclusiones preliminares: notas para análisis descriptivo, posible categoría emergente
Número correlativo de memo	03

Evaluación de proyectos en FOJI, para el financiamiento de orquestas

Como un aspecto que entorpecería el desarrollo de procesos formativos en un nivel de excelencia, a partir de la información recogida a través de las entrevistas se releva un cuestionamiento a la desigual calidad e idoneidad de los profesionales a cargo de la enseñanza de instrumentos. Donde se vincularían las decisiones tomadas para apoyar ciertos proyectos, a una ausencia de garantías de idoneidad profesional de los instructores. Así lo plantea un actor:

“... tiene que ver con que, cambiar quienes evalúan los proyectos que se presentan, y que son financiados por la Fundación. Los que evalúan ahí eso, y otorgan finalmente los financiamientos ... qué asesoría tienen, o qué saben ellos. Qué asesoría tienen para seleccionar a los directores y a los monitores que van a hacer las clases a los niños. Ya ahí hay una cosa que es preocupación grave de las instituciones especializadas, que son pocas ...”

(Experto académico 1)

En profundidad, este aspecto incentivaría ciertas prácticas, dadas por una asignación errada de los recursos, y/o insuficiencia de estos para fortalecer integralmente a las orquestas catastradas. Como lo sugiere un entrevistado en su relato:

“Yo creo que deben llegar a ser muy pocos los proyectos que funcionan con profes pagados FOJI. O si hay más de lo que yo pienso, debe ser porque el profe hace clases de todos los instrumentos (...). Lo que también es nefasto: profe que haya estudiado trompeta, ponte tú, no puede enseñar saxo, flauta o oboe (...). No poh, no puede enseñar eh, boquilla, caña simple y caña doble al mismo tiempo.”

(Instructor de instrumento 1)

Fecha de análisis	23 de abril de 2018
Fuente de información	Entrevistas en profundidad
Nombre de la fuente	Actores correspondientes los subgrupos de la muestra: estudiantes egresados y expertos académicos.
Tipo de memo (número)	5. Relacionado con significados, descripciones y conclusiones preliminares: notas para análisis descriptivo, posible categoría emergente
Número correlativo de memo	04

Apertura de oportunidades

Las oportunidades otorgadas a los estudiantes revestirían un amplio espectro en lo temporal y aquellas áreas de las que son propias. Sin embargo, en este análisis presentado, han emergido principalmente elementos relativos a oportunidades relacionadas con la vida futura, más allá de lo propiamente relacionado con habilidades y conocimientos musicales.

Por una parte, se observa una ampliación del contexto en el cual socialmente se desenvuelven los estudiantes, como propósito que guía no solo la sistematización de la enseñanza, sino que también las aspiraciones colectivas de tipo artístico. En otras palabras, podría prepararse un concierto, cuyo goce estético no es el único fin, sino también lo es la posibilidad de acceder a la posibilidad de presentarse en conciertos ofrecidos en localidades distintas al lugar de origen, frente a distintas audiencias, como lo indica un actor:

“Esa comunidad, a través del arte, es increíble y ... y el tema de hacerse cargo ... hacerse cargo de un proyecto, tal vez no en la gestión (...) a través de su estudio, a través de su esfuerzo, de poder demostrar de que ... bueno en el caso de ellos que (su comuna) puede, que no es solamente vino y payadores, sino que (...) es otra cosa.”

(Director de orquesta 2)

En términos individuales, se considera que hay una visión de sí mismo en algunos estudiantes, principalmente de quienes ya no pertenecen a orquestas apoyadas o dependientes de FOJI. Centralmente, se observa un importante grado de consciencia acerca del crecimiento personal, vinculado a mejoramientos de sí mismo y de su conducta a lo largo del tiempo:

“De hecho veo vuelvo al pasado, y veo actitudes mías que hoy día digo esto no correspondía. Y que obviamente cambié, y esto lo atribuyo a la orquesta. Y esto hasta el día de hoy me sigue pasando, y veo que si he seguido (un) proceso de madurez, y que siempre se lo atribuyó mi participación en la orquesta.”

(Estudiante egresado 1)

Fecha de análisis	27 de abril de 2018
Fuente de información	Entrevistas en profundidad
Nombre de la fuente	Actores correspondientes los subgrupos de la muestra: estudiantes vigentes y expertos académicos.
Tipo de memo (número)	5. Relacionado con significados, descripciones y conclusiones preliminares: notas para análisis descriptivo, posible categoría emergente
Número correlativo de memo	05

Presencia de FOJI eminentemente a través de convenios y beneficios materiales

Se aprecia un conocimiento desigual de la labor y objetivos de la Fundación, por parte de estudiantes vigentes y egresados (en el momento en que participaban de FOJI). Como también algunas experiencias que observan como impersonal la presencia de FOJI, materializada básicamente en beneficios económicos. Un estudiante vigente relata cómo se aproximó a FOJI, estando dentro de una orquesta catastrada:

“Sí, a través de la página, y también a través de lo que me decía el Juan Carlos, que era mi amigo el que toca violín. El que me dijo mucho más de lo que me decía Isidora, que era la que había estado como 2 meses. Sí y él me explicó mucho más que la que se suponía que ya estar en Valparaíso, pero está Santiago una cosa así y todo poh. Bueno y es decir como yo empecé a investigar más, y caché las becas y era como ese ese pensamiento, de, ojalá poder algún día participar en esto de una manera mucho más activa que sólo leer poh.”

(Estudiante vigente 1)

En otro sentido, se recogen algunos componentes en torno a la presencia de FOJI en el sistema escolar, y las oportunidades que esto representa para algunos actores. Quienes, desde su punto de vista, indican que existiría un potencial para ampliar la llegada de los procesos formativos que sustenta la Fundación.

Desde una mirada teórica, se aprecia el potencial de incrementar las oportunidades de aprendizaje en torno al valor transversal que en términos de formación revisten las disciplinas artísticas:

“Mira hay un aspecto, qué es un propósito del sistema escolar, pero qué difícil de cumplir. Y que es la experiencia musical práctica, rica, digamos del estudiante, a través de la educación musical. Porque para tener una buena experiencia musical, no para formar músicos, sino que para desarrollar capacidades perceptivas estéticas en las personas, en ese sentido general, transversal, hablo, eh es necesario que la persona toque un instrumento. Y tocar un instrumento, aprender a tocar un instrumento, es difícil de lograr en una sala de clases de música: tiene que hacerse aparte entonces.”

(Experto académico 1)

Fecha de análisis	02 de mayo de 2018
Fuente de información	Entrevistas en profundidad
Nombre de la fuente	Actores correspondientes los subgrupos de la muestra: estudiantes vigentes.
Tipo de memo (número)	5. Relacionado con significados, descripciones y conclusiones preliminares: notas para análisis relacional
Número correlativo de memo	06

Desde estudiantes vigentes y egresados: ¿cómo se proyecta a los pares aquello que es considerado valioso y propio de la formación musical?, ¿hay consciencia de empatía?

¿Qué implica esta valoración personal en el descubrimiento de su propio potencial, florecimiento interno y relación con los demás?

Una estudiante refleja una aproximación a ello en su relato, proyectando su experiencia a oportunidades que debieran ser más amplias en términos de cobertura, y activas en lo relativo a la difusión:

“Pasa que por ejemplo, incluso en el mismo liceo, no se poh ... nos faltan instrumentos que en las orquestas igual podrían ayudar con eso. Que por ejemplo, yo esa vez que tuve que tocar el jarabe tapatío, eh yo pude ir con mi viola a ayudar y poder ... entonces igual dije ya el trabajo de orquesta está sirviéndome en mi liceo y eso es súper importante. (...) Entonces siento que eso poh, la difusión es súper, súper importante porque la gente como que no es que no sepan, o sea no es que sepan y no quieran hacerlo, solo no saben. Entonces no saben a quién acudir, no saben qué es lo que tienen que buscar específicamente, entonces eso.”

(Estudiante vigente 3)

Fecha de análisis	07 de mayo de 2018
Fuente de información	Entrevistas en profundidad
Nombre de la fuente	Actores correspondientes los subgrupos de la muestra: estudiantes vigentes y estudiantes egresados.
Tipo de memo (número)	5. Relacionado con significados, descripciones y conclusiones preliminares: notas para análisis descriptivo, posible categoría emergente
Número correlativo de memo	07

Incidencia de los procesos de aprendizaje musical en las decisiones personales

Si bien el propósito declarado de FOJI no es formar músicos, algunos de los actores dentro de los subgrupos de estudiantes vigentes y estudiantes egresados, se dedican en tiempo completo a la música, y estudian una carrera relacionada con esta disciplina. Inserto en este contexto, se destaca un elemento surgido de los relatos de los actores, donde la práctica musical sistemática generaría cierta identidad, que, siendo consecuente con ella, determinaría decisiones personales en el campo de los afectos y relaciones de pareja. Más allá de prescindir de las relaciones con los otros, parece claro que hay auto confianza en las metas propuestas, y se gestiona el quehacer diario, incluido el entorno, con base en ese sentido de dirección. De este modo lo relata un actores:

“Inclusive ahí, cuando le terminé fue como ya: ahora qué voy a hacer. Porque bueno voy a estar solo entonces voy a tener más tiempo para estudiar, pero voy a tener más tiempo también para mis amigos. Entonces es como entre eso ... estudiar, amigos, estudiar, amigos, salir, pasarla bien, relajarse, desconectarse. Tener que estudiar. Inclusive a veces salgo y digo: oye tengo que estudiar esto, tengo que estudiar esto otro, ya pero ya salí, no pensís en eso, llegai a la casa y lo estudiái.”

(Estudiante vigente 1)

En un sentido más general, incluso se aprecia una toma de decisiones que con cierto tiempo transcurrido, los actores pertenecientes al subgrupo de estudiantes egresados, consideran trascendentales. Cuyo marco de soporte identitario y de contención social, se asocia fuertemente a la orquesta:

“Justamente, ahora en el tema de la orquesta podría decirse que venía de un contexto más que nada vulnerable. En el tema social, de mi vida, o sea no de mi familia, sino el entorno comunal de vecindad. Y sí me ayudó como un poco a salirme de ahí. Como que, por así decirlo, me rescató. Porque veo por ejemplo en otros chicos que crecimos juntos, y que quizá no tuvieron la misma oportunidad que yo para salir de ese mundo.”

(Estudiante egresado 1)

Fecha de análisis	15 de mayo de 2018
Fuente de información	Documento
Nombre de la fuente	Memoria institucional FOJI 15 años
Tipo de memo (número)	6. Exploración y lectura inicial de los datos
Número correlativo de memo	08

En el saludo presidencial que encabeza el documento, se aprecia un énfasis en orquestas de tipo sinfónica. Lo cual no sería excluyente en torno a otro tipo de agrupaciones, más pequeñas, sino que denotaría un cierto manejo cotidiano en la relación con orquestas dependientes directamente de FOJI. Sin embargo, cabe destacar que los estudiantes que integran estas orquestas regionales de tipo sinfónico, provienen, en su mayoría, de orquestas catastradas, dependientes de diversas instituciones locales, donde no predominan las formaciones sinfónicas, sino más bien de cuerdas, o de cuerdas y vientos, o de cuerda y percusión. Dentro del mismo saludo, se alude de manera general a atributos de la formación musical en torno a las orquestas, si bien se abordan las dimensiones social e individual, en esta última se prescinde de aquellas cualidades relacionadas con el desarrollo emocional y de autoconocimiento. Aun cuando el epígrafe inicial, contiene una cita que alude a la dimensión espiritual del país. Lo que podría conectarse con un objetivo incluido en los estatutos de la fundación, que menciona el desarrollo del bienestar espiritual de la sociedad. Finalmente, este mensaje menciona póstumamente a dos precursores de las orquestas juveniles, personalizando en ellos el germen de la acción del Estado en el ámbito musical, especialmente relativo a la ‘música clásica-de arte occidental’. Solo en términos de elucubración, se considera relevante observar dicho elemento, debido a que permitiría comprender cierta influencia predominante de este estilo de música por sobre otras, al formular una política como la estudiada.

Cabe señalar que tanto el saludo comentado, y los distintos apartados de la Memoria revisada, incluyen fotografías cuyo tamaño va hasta el correspondiente a una página, donde predominan jóvenes y niños ejecutando un instrumento, sea en conciertos o actividades similares (Creswell, 2012, p. 224).

Fecha de análisis	16 de mayo de 2018
Fuente de información	Documento
Nombre de la fuente	Memoria institucional FOJI 15 años
Tipo de memo (número)	6. Exploración y lectura inicial de los datos
Número correlativo de memo	09

Junto con un panorama acerca de las cifras involucradas en sus acciones, se aprecia un relato de FOJI con marcado énfasis épico. Aludiendo explícitamente al origen vinculado a personalidades. Es llamativo que en los saludos de autoridades, tras el saludo presidencial, se continúe aludiendo a cierta dimensión de desarrollo integral, pero básicamente orientado a la disciplina.

Mención específica requieren los componentes de gestión estratégica, asociados a la Misión y Visión, donde podría recalcarse el aporte al desarrollo social del país de FOJI. Específicamente en el primer componente (Misión), se alude a la influencia en la calidad de vida de los estudiantes que participan de los procesos formativos que sostiene la institución.

Al referirse a la situación actual se hace hincapié en testimonios que denotan una preocupación por la formación integral de los integrantes de las orquestas dependientes directamente de FOJI. Donde justamente no se alude a las orquestas catastradas, dependientes de otras instituciones, más que en el testimonio de Luisa Durán, cuando menciona los fondos concursables.

Se expone una fotografía que abarca dos páginas, donde se ilustra un concierto con ocasión de la celebración de los 15 años de la Fundación. Junto con encabezar la imagen con el nombre de cada orquesta participante, en la página siguiente se indican que más de 1.400 jóvenes interpretaron la actuación en conjunto. Es relevante destacar esto, debido a que es la única mención explícita a orquestas catastradas, no dependientes directamente de FOJI. Y porque según un entrevistado un volumen tal de personas interpretando un concierto simultáneamente, tendría más bien fines políticos que artísticos.

Si bien se hace mención a que la formación sustentada por FOJI no necesariamente conduce al camino profesional de la música, los testimonios presentados corresponden predominantemente a estudiantes que han seguido dicho camino profesional artístico. Cabe destacar, que como concepto, destaca que más allá de las dos opciones señaladas, los procesos de FOJI otorgan la posibilidad de que sus estudiantes se transformen en agentes de cambio. Con todo, surge la duda acerca de si se espera fehacientemente que ello ocurra también con los estudiantes que no llegan a las orquestas sinfónicas, dependientes directamente de la Fundación.

Por último, es llamativo constatar que los testimonios ubicados al final del documento, estén gráficamente contextualizados con un *hashtag* alusivo a una tendencia de redes sociales digitales. Del mismo modo, es conveniente notar que de los 15 testimonios, 11 corresponden a ‘egresados’ de FOJI, y dentro de este grupo solo dos pertenecen a profesionales de otras áreas. En el mismo grupo, solo un testimonio se rescata de una experiencia en orquesta de base o catastrada.

La incorporación de orquestas de base a distintas instancias, aparece como resultados de la gestión orientada por el diagnóstico previo del plan estratégico.

Vuelve a aparecer el concierto de aniversario número 15, con más de 1.400 músicos en escena. Esta vez como 'hito de la programación musical'. Ello invita profundizar el contraste que pueda hacerse con el relato de un actor, crítico de dicha actividad.

Se recomienda que en la siguiente iteración se observe con atención la iniciativa del Centro de formación (capítulo IV, p.23, nro. 2). Por cuanto podría relacionarse con los déficit en materia de enseñanza y recursos pedagógicos en las orquestas de base, aun cuando menciona explícitamente su foco en orquestas regionales. Algo similar ocurre en las conclusiones, donde se enfatiza el centro de formación y el programa de orquestas.

De la misma manera, es conveniente revisar lo relacionado con la formación de los estudiantes más allá del futuro en un área profesional de la música, orientada a sí mismos y su entorno.

Fecha de análisis	16 de mayo de 2018
Fuente de información	Documento
Nombre de la fuente	Memoria FOJI 2017
Tipo de memo (número)	6. Exploración y lectura inicial de los datos
Número correlativo de memo	10

A grandes rasgos, el documento presenta dos secciones orientadas en forma diferente. La primera da cuenta básicamente del servicio otorgado por la institución, sin abandonar los testimonios ni las cifras que respaldan una serie de iniciativas derivadas de sus definiciones estratégicas, señaladas al inicio de la memoria.

Por otra parte, en el segundo apartado se ofrece un panorama de la gestión institucional para un período mayor (2014 al 2017). Y sus contenidos son más específicos en materia de planificación estratégica, siempre con referencia a sus componentes que los definen institucionalmente (incluso a sus estatutos, como fuente principal de esta área).

Al mencionar los elementos musicales y de formación en este ámbito, suelen ‘completar’ los párrafos, hacia el final de cada uno de estos, menciones generales en torno a la dimensión social o psicosocial, las más de las veces asociada a apoyo eventual que puedan requerir los estudiantes y referidos en términos generales. Solo especifica los beneficios complementarios derivados de las becas.

Conviene destacar la especificación de diferentes dimensiones en lo que respecta a la programación musical. Donde se indica la disposición de fondos para el fortalecimiento de músicos, instructores y directores. En el caso de los instructores y monitores, será relevante contrastar el contenido del documento con las experiencias relatadas por los actores, sobretodo en relación con algún tipo de modelo o recursos pedagógicos solventados por FOJI, más aún en orquestas de base, a las cuales se alude solamente en relación con fondos para compra de instrumentos y viajes.

Fecha de análisis	17 de mayo de 2018
Fuente de información	Documento
Nombre de la fuente	Estatutos de la Fundación (2000) <i>versus</i> Reforma de estatutos FOJI (2005) y Complementación del CDE (2006)
Tipo de memo (número)	6. Exploración y lectura inicial de los datos
Número correlativo de memo	11

Artículo 1º: sin modificaciones

Artículo 2º: objetivos de la Fundación

- a. sin cambios
- b. sin cambios
- c. sin cambios
- d. sin cambios
- e. sin cambios
- f. sin cambios
- g. sin cambios (este objetivo parece central, toda vez que alude explícitamente al impacto deseable de FOJI en el bienestar amplio, tanto de sus usuarios como de la sociedad en general).
- h. sin cambios (en este objetivo se alude a la promoción de la formación musical y trabajo en orquesta dentro del sistema de educación formal. Lo cual podría entenderse como una alusión al sistema escolar y cierto deseo de equilibrar curricularmente la educación de los estudiantes. Se recomienda considerar este objetivo tanto para el análisis como para las conclusiones orientadas a la formulación de propuestas de política educativa)
- i. sin cambios
- j. sin cambios
- k. sin cambios

Artículo 3º: sin cambios

Artículo 4º: sin cambios

Artículo 6º: contiene una modificación en relación con la posibilidad de remunerar a los integrantes del directorio. En la segunda versión, se contempla que la remuneración puede corresponder a otras funciones cumplidas dentro de la Fundación. Preliminarmente, una razón para ello puede estar dada

por la necesidad de incorporar en la gestión de la Fundación a los tomadores de decisión. Lo cual a su vez podría responder a la etapa temprana de la institución, y/o a la relevancia preponderante de ciertas personalidades, con quienes la política germinó, al alero de la presidencia.

Otra modificación se encuentra en la descripción de quien ocupa el cargo de Director Ejecutivo. En la primera versión este se personaliza explícitamente en Luisa Durán, Primera Dama y esposa del presidente R. Lagos. Mientras en la modificación se describe asociada a la figura de Primera Dama, cónyuge del presidente o presidenta, o quien dicha autoridad designe. Algo similar, en materia de precisión, ocurre con la designación de los demás integrantes del directorio. En la versión original se indica como potestad de quien preside, mientras en la reforma, cada director está descrito según la institución que lo designará.

Para las dos últimas modificaciones, se recomienda atender el sentido de proyección que estaría implicado en su motivación. Donde, aun en el ámbito de lo relativo a la Primera Dama, se formula una descripción abstracta de los cargos, tomando cierta distancia de los personalismos. Aquí es conveniente atender que la fecha corresponde al cierre del último año de gobierno. Lo cual podría analizarse con un sentido de política pública a nivel estatal, más que una iniciativa que decaiga con el recambio de las autoridades de gobierno. De igual manera, es relevante observar cuáles son las instituciones representadas, donde llama la atención la presencia de la Fundación Beethoven, cuyo origen es privado pero asociado directamente a Fernando Rosas. Principal impulsor de la Fundación. Parece relevante atender aquello debido a que en este ámbito se toman las decisiones sustantivas de la política y su manejo podría relevar ciertos equilibrios de poder.

Artículo 7º: sin cambios.

Artículo 8º: presenta modificaciones en función del artículo 6º. Donde se especifica la situación de cada uno en caso de cumplir el plazo asignado al cargo, tanto en razón de su renovación o reemplazo.

Artículo 9º: sin cambios

Artículo 10º: sin cambios

Artículo 11º: d. si bien no hay modificación, es conveniente notar la mención explícita a la Presidencia de la República como punto de vista para autorizar cualquier reforma a los estatutos. Esto reafirma la necesidad de leer a la institución probablemente en una doble concepción, quizá en disonancia: un interés por proyectar la política a futuros gobiernos, pero fuertemente dependiente del énfasis de cada gobierno.

Artículo 12º: sin cambios. solo que en la reforma, la numeración se salta desde el punto 40 al 42.

Artículo 13º: contiene una modificación donde se exime de la elección de los cargos al director ejecutivo, refiriendo el artículo 8º como marco de las condiciones en que cada uno se desenvolverá. Cabe destacar que se elimina la mención de Luisa Durán de Lagos, como presidente de la Fundación por derecho propio, sin reemplazarse por ningún nombre propio. Esto podría revisarse en el mismo tenor de las modificaciones del artículo 6º, orientadas a la sustentabilidad de la política como acción del Estado, más que de un gobierno.

Artículo 14º: la modificación es de forma, donde se cambia el género. En la primera versión se habla de la presidenta de la Fundación, y en la segunda de, el presidente de la fundación. Sin profundizar en las implicaciones del uso de lenguaje inclusivo en términos de género. Sería

conveniente analizar este cambio orientado a ‘despersonalizar’ la figura de quien encabeza la institución, en relación con el gobierno de Ricardo Lagos y su esposa Luisa Durán. Se recomienda observar si esto ocurre en artículos anteriores.

Artículo 15º: solo el cambio referido al uso de género masculino cuando refiere al presidente de la Fundación.

Artículo 16º: reemplaza vicepresidente por director ejecutivo, y presidenta de la fundación por directorio.

Artículo 17º: sin modificación.

Artículo 18º: sin modificación.

Artículo 19º: sin modificación.

Artículo 20º: al mencionar al director ejecutivo y su nombramiento alude al marco provisto por el artículo 6º. Hacia el final, reemplaza presidenta de la Fundación por presidente de la Fundación, y no menciona que podrá ser parte del directorio, como sí lo hace en la versión primera.

Artículo 21º: sin cambios. Sin embargo reconoce ciertas personalidades en la germinación de la política, y se abre a diversificar su financiamiento a través de los colaboradores.

Artículo 22º: sin cambios.

Artículo 23º: sin modificación.

Artículo 24º: sin modificación.

Artículo 25º: sin modificación.

Artículo 26º: sin modificación.

Artículo 27º: sin modificación.

Disposiciones transitorias (solo versión original)

Artículo 1º: sin comentarios

Artículo 2º: se releva una alusión a orquestas juveniles dependientes de establecimientos de educación superior. Donde la relación se sitúa en un reglamento ‘futuro’. Esto podría revisarse de modo más profundo a la luz de lo comentado en ciertas entrevistas, respecto de orquestas de conservatorios, que pertenecen a casas de estudio.

Complementación a la reforma de estatutos (febrero 2006, último mes de gobierno de R. Lagos)

Modificaciones propuestas por el Consejo de defensa del Estado

Artículo 6º: elimina lo relacionado con que los directores puedan ser remunerados si trabajan en otra función de la Fundación.

Artículo 11º: modificación de la letra d). Adición del cumplimiento de las formalidades exigidas por los mismos estatutos.

Artículo 15º: letra d) aún cuando parezca una modificación en la forma, es relevante profundizar el análisis acerca del reemplazo en la referencia personal a Luisa Durán ('ella'), por una figura abstracta, orientada solo al cargo.

Fecha de análisis	18 de mayo de 2018
Fuente de información	Documento
Nombre de la fuente	Informe de Seguimiento 2017 Unidad de Formación
Tipo de memo (número)	6. Exploración y lectura inicial de los datos
Número correlativo de memo	12

En primer lugar, cabe consignar que desde la información general, en la ficha resumen, se define que el ámbito de acción principal se vincula a la cultura y las artes, mientras que la educación, aparece como ámbito secundario. Se recomienda considerar ello en el análisis, a la luz de las categorías emergentes, relacionadas con la visión de los actores, específicamente estudiantes *versus* los objetivos definidos como propósitos de la Fundación.

Otro aspecto a considerar, dice relación con los componentes que norman los programas, donde el correspondiente al informado, se define como ‘Formación’, cuyos parámetros de medición se resumen en el N de actividades relacionadas. Ello requiere de especial atención analítica, puesto que corresponde a una categoría que ha emergido con claridad, sobre todo en los relatos de expertos, tanto directores como académicos.

Al establecerse una población objetivo de 2.688 personas, no queda claro si explícitamente corresponden a actores que participen en orquestas regionales y orquestas de base, o solo en las primeras.

En el segundo punto, donde se alude a la contribución del programa a los ODS, estos se desprenden únicamente desde el ámbito de educación. Si bien podrían observarse algunas precisiones y matices en la descripción de las metas, *a priori* no parece consistente que el ámbito de la educación sea declarado como secundario, mientras se sostiene un aporte a los ODS en dicha dimensión. Sería importante profundizar el análisis, precisando la comprensión acerca de dicha situación.

A su vez, en el mismo punto, se esgrime como justificación que el propósito de la Fundación es generar movilidad social. Desde lo cual se desprenden una serie de elementos en relación con los procesos de formación musical como medio para un ‘crecimiento sociocultural’. Esto parece relevante de contrastar analíticamente tanto con los estatutos, donde desde un visión previa no parece explícito el concepto de movilidad social, sino más bien de bienestar espiritual y material, y ello supondría una traducción apoyada en ciertos supuestos teóricos, que convendría también contrastar, tanto con el marco conceptual que guía la investigación (Enfoque de Capacidades), como con los hallazgos generados a través de las entrevistas.

En la descripción del programa, se observa una diferencia de énfasis entre distintos niveles de formación, cuyo diagnóstico coincidiría con ciertos datos que han emergido en las entrevistas. Con todo no se aprecian criterios de selección. Donde se apunte a estudiantes de orquestas regionales y/o base. Ello podría aclararse en el punto donde se explicita la priorización: estudiantes cuyas orquestas no tengan dependencia nexa con instituciones vinculadas a la formación musical. Lo

anterior es relevante de analizar acuciosamente, considerando tanto los datos como la evidencia recopilada de casos internacionales.

De modo similar, es pertinente revisar analíticamente lo emergido de los datos, sobre todo en torno a entrevistas con estudiantes, y el modo en que reciben la información de FOJI, contrastándolo con el mecanismo de postulación declarado por FOJI.

En la descripción de la estrategia, no se observa con claridad el despliegue de un proceso más allá de la duración anual. Del mismo modo, tampoco se entrega información acerca de la formación inicial y las zonas geográficas donde se ofrecen las oportunidades que entrega la academia (la que sí aparece en el apartado de los componentes y declara funcionamiento en Santiago y sus alrededores). Sobretudo, considerando que el diagnóstico inicial refiere a la necesidad de solventar la falta de profesionales especialistas en las zonas alejadas del centro del país. Lo anterior podría analizarse en conjunto con los datos emergidos sobre todo de las entrevistas con expertos e instructores de instrumento.

En la descripción de los componentes, es menester atender aquél relacionado los estudios de instrumentos deficitarios. Esto no solo en torno a los criterios específicos para determinar dicha condición, sino también para observar qué tipo de seguimiento se hace en el progreso a nivel general como individual, año tras año. Más aún considerando que una de los requisitos de selección hacen referencia a la residencia en zona geográfica extrema. Nuevamente aparece la necesidad de contrastarlo con los datos emergidos de las entrevistas.

Por último, es llamativo que en componente de la academia musical, aparezca cero beneficiario al último trimestre de 2017, cuando el presupuesto ejecutado corresponde a 63.000.000 (\$miles).

En relación con las articulaciones y complementariedades con otras instituciones, la declaración negativa ('no se relaciona') podría servir de evidencia para contrastar los datos obtenidos de las entrevistas, vinculados a las sugerencias para integrar las prácticas de FOJI con el sistema escolar.

En lo relativo a la incorporación de enfoques, es vistosa una declaración de la incorporación del enfoque de Derechos Humanos, mas no se evidencia información sobre las etapas en que lo hace. A su vez, a excepción de la pertinencia territorial, ligada a ciertas necesidades regionales, ninguno de los enfoques tabulados, se recogen formalmente por el programa. Ello podría utilizarse como evidencia para el análisis de los datos recogidos en entrevistas, donde se alude a las problemáticas nacionales a las que el programa podría aportar.

Respecto de los indicadores, en la última sección de observaciones, se alude directamente a la actualización pendiente de estos elementos por parte de FOJI, lo que lleva a presentar resultados incompletos. A su vez se indica falta de consistencia en lo informado en torno a la ejecución del presupuesto. Ambos aspectos que no son parte del propósito mismo de la investigación, pero funcionalmente podrían ser valiosos a la hora de analizar y evidenciar ciertas conclusiones sobre los procesos solventados por la Fundación.

Se indica que el programa no presenta evaluaciones anteriores.

Fecha de análisis	18 - 22 de mayo de 2018
Fuente de información	Documento
Nombre de la fuente	Informe de Seguimiento 2017 Becas. Fondos y Asesorías para Orquestas Externas
Tipo de memo (número)	6. Exploración y lectura inicial de los datos
Número correlativo de memo	13

Mantiene el mismo orden de prelación que la Unidad de Formación, en lo que respecta al ámbito de acción: artes y cultura por sobre educación.

Destaca que la mención en torno a los tipos de beneficios, cada uno se especifica como financiamiento de proyectos. Se recomienda atender este elemento en el análisis, por cuanto podría vincularse a los datos emergidos de las entrevistas, relacionados con la asignación de financiamiento vía concursos. Donde otro elemento a considerar, se halla en el apartado 4. Fin, propósito y población, específicamente en el punto 4.3 población. Cuya descripción puntualiza el foco en orquestas de base, y desliza, *grosso modo*, los criterios para asignar financiamiento a los proyectos concursados.

En el punto de la población objetivo se apunta a 4.645 personas.

Se indica que el programa no presenta evaluaciones anteriores.

En el caso de la contribución a los ODS, se incorpora una meta más, relacionada con el acceso igualitario para mujeres y hombres a educación superior. Se mantiene la inclusión del objetivo ligado a educación.

Al igual que en el documento de Unidad de Formación, mantiene la misma justificación.

En la descripción, la segunda y tercera instancia de ejecución relevan el vínculo comunitario y la relación estratégica entre la Fundación y las orquestas de base. Esto debiera ser considerado al momento del análisis, toda vez que en los datos emergidos de las entrevistas, se destacarían situaciones que sostenidamente, no logran avanzar en el sentido que describe el programa para las líneas de ejecución puntualizadas.

En un tono similar, el diagnóstico informado pareciera estar vinculado a los datos provenientes sobre todo de la muestra del subgrupo de expertos, donde la centralización de la especialidad en interpretación musical se observa concentrada geográficamente en el centro del país. Lo cual parece refrendarse en los apartados alusivos al fin y propósito del programa. Donde el primero se relaciona explícitamente con el progreso en lo técnico musical y desarrollo humano, y el segundo, apunta a la descentralización en la creación de condiciones propicias para el primero. Esto requiere de atención analítica, toda vez que, aún de modo general, la mención al desarrollo humano, como fin explicitado del programa, comprometería su despliegue e implementación a través de los procesos indagados a través de las entrevistas. Cuyos datos, podrían arrojar insumos relevantes para un

análisis y comprensión de las oportunidades formativas generadas, y su conceptualización a la luz del Enfoque de Capacidades.

El apartado correspondiente a la estrategia, se esgrime básicamente sobre los mismos tres elementos indicados en la descripción. De todos modos, incorpora una descripción genérica de tres actividades: gestión de fondos concursables (donde se menciona en tiempo presente el año 2015, siendo que el informe corresponde a 2017), inclusión a conciertos e inclusión a actividades. Ante esto, sería conveniente analizar estos datos y los emergidos de las entrevistas, en tanto de qué manera se establecen como soportes de oportunidades formativas para el desarrollo de capacidades.

Dentro de los componentes descritos, es llamativo aquél relacionado con las Becas copago de estudios superiores, dentro del componente Becas concursables. Aquí sería importante analizar su relación con el propósito del programa, a la luz de su coherencia interna como también del Enfoque de Capacidades. En el mismo apartado de componentes, parece relevante analizar la existencia de fondos para la formación de bandas instrumentales y orquestas latinoamericanas. Donde las primeras aluden a la adquisición de instrumentos de viento para integrarlos a un formato sinfónico, y las segundas a un sentido de colaboración con el patrimonio y diversidad cultura-musical subyacente. La importancia analítica de este apartado, daría cuenta de la relación con los datos emergidos de las entrevistas, orientados a los estilos musicales y formaciones instrumentales que incentivaría predominantemente FOJI.

En relación con las articulaciones y complementariedades con otras instituciones, la situación es idéntica al documento anterior: ‘no se relaciona’. Y también abre la posibilidad de considerarse como evidencia para el contraste con los datos obtenidos de las entrevistas. En materia de sugerencias en dirección a una mayor integración de las prácticas de FOJI con el sistema escolar.

En el caso de los enfoques y perspectivas, se explicita que ninguna de las alternativas propuestas se contempla en el programa informado.

Finalmente en los comentarios y observaciones, se reiteran los mismos contenidos que en el informe de la Unidad de Formación: actualización pendiente de estos elementos por parte de FOJI, lo que lleva a presentar resultados incompletos, y falta de consistencia en lo informado en torno a la ejecución del presupuesto.

Se indica que el programa no presenta evaluaciones anteriores.

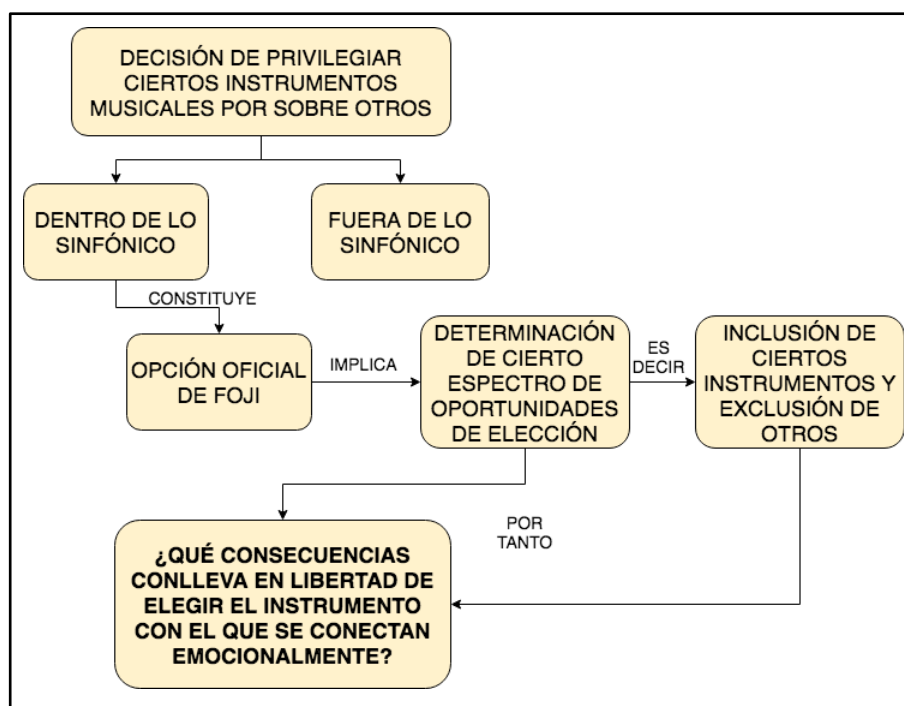
Fecha de análisis	01 de junio de 2018
Fuente de información	Entrevistas en profundidad
Nombre de la fuente	Actores correspondientes al subgrupo estudiantes vigentes.
Tipo de memo (número)	4. Respecto a ideas y comentarios del investigador.
Número correlativo de memo	14

Estudiantes modifican entonación de su relato cuando se refieren a criterios iniciales con que evaluaban desafíos que hoy habrían sido superados. Cierta pudor se apodera de su relato al recordarlo.

Lo anterior ¿qué posibilidad tiene de representar cierto desarrollo individual en Crecimiento Personal, como dimensión de Bienestar Psicológico (Fava & Tomba, 2009; Ryff, 2014)?, ¿cuáles son las oportunidades formativas de los procesos educativos, asociados a dicho desarrollo individual?

Fecha de análisis	04 de junio de 2018
Fuente de información	Entrevistas en profundidad
Nombre de la fuente	Actores correspondientes al subgrupo estudiantes vigentes.
Tipo de memo (número)	4. Respecto a ideas y comentarios del investigador (incluyendo diagrama).
Número correlativo de memo	15

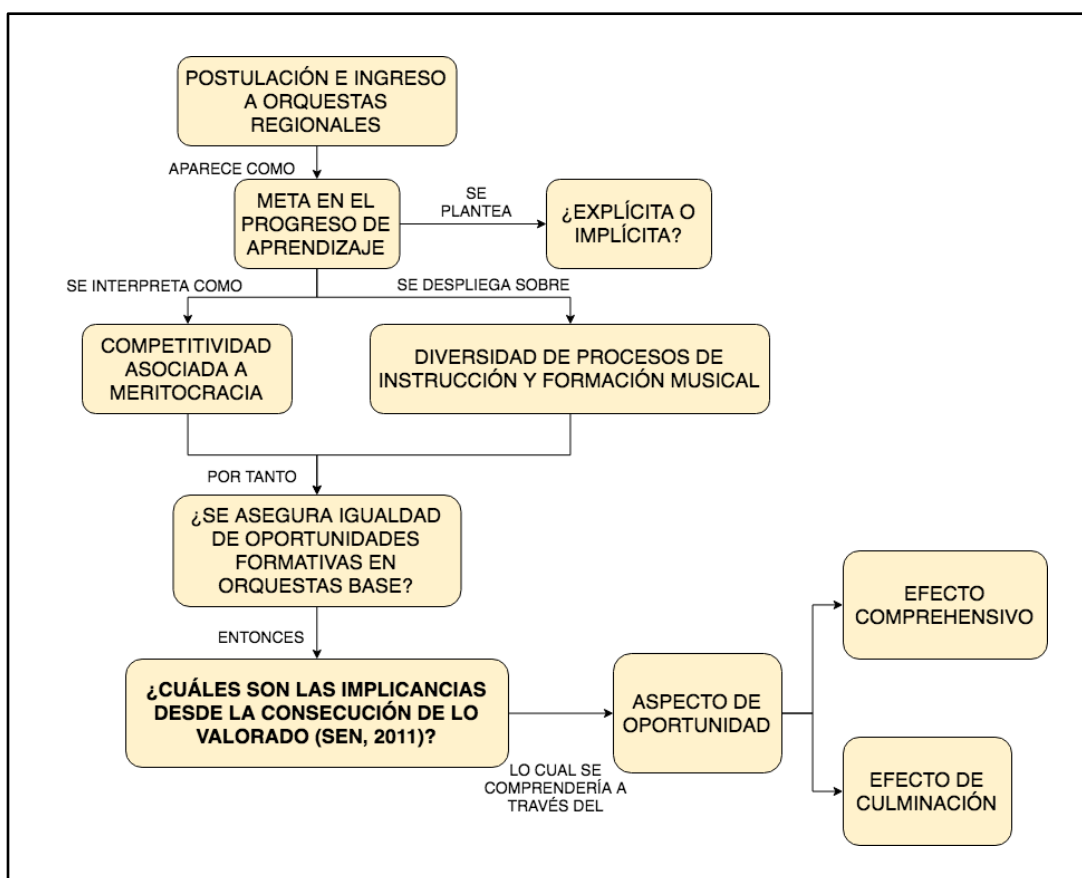
Figura II: Opción excluyente de FOJI por determinados instrumentos musicales y sus consecuencias en su elección individual



Fuente: elaboración propia

Fecha de análisis	04 de junio de 2018
Fuente de información	Entrevistas en profundidad
Nombre de la fuente	Actores correspondientes al subgrupo estudiantes vigentes.
Tipo de memo (número)	4. Respecto a ideas y comentarios del investigador (incluyendo diagrama).
Número correlativo de memo	16

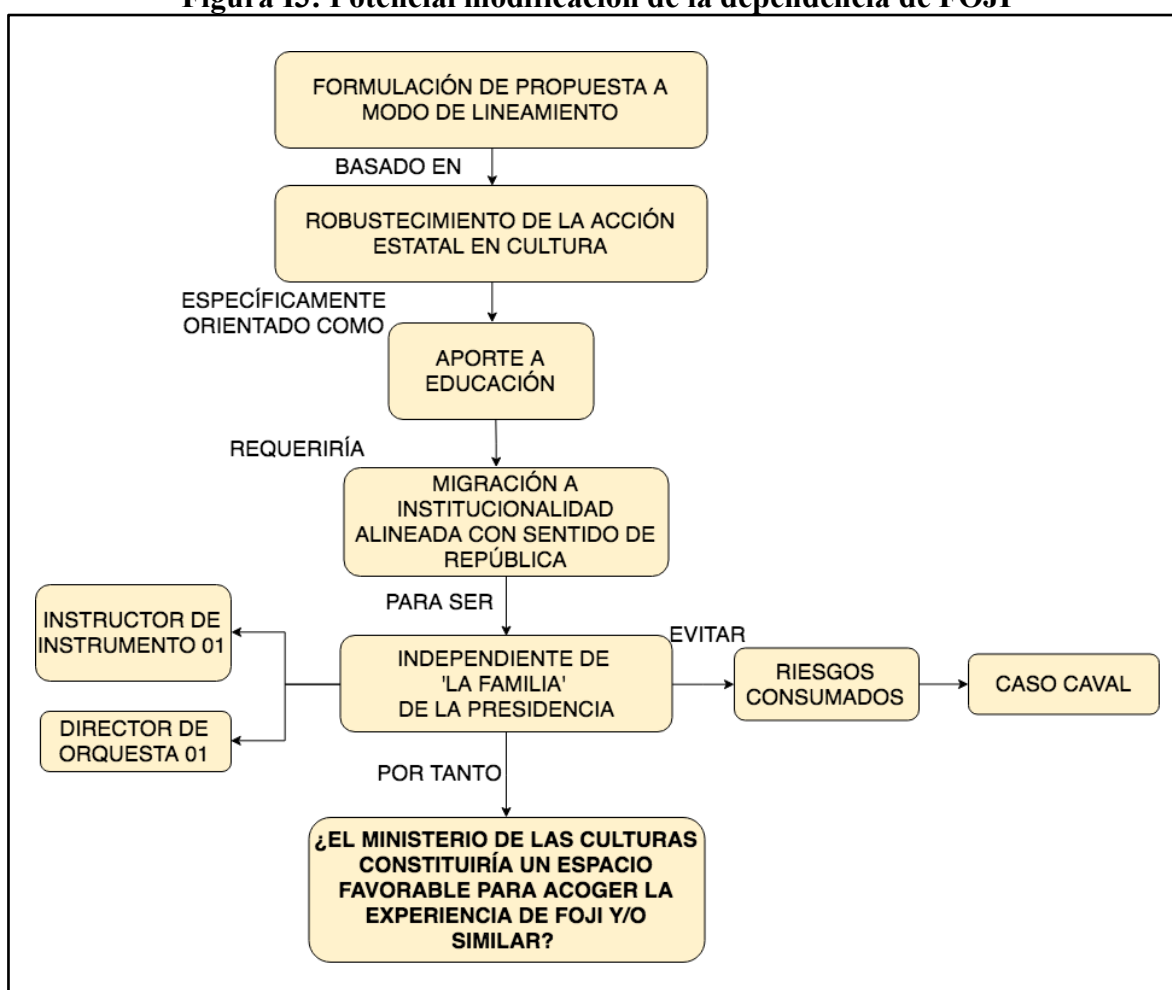
Figura I2: Metas asociadas al ingreso a orquestas regionales e implicancias en las oportunidades asociadas a su consecución



Fuente: elaboración propia

Fecha de análisis	11 de junio de 2018
Fuente de información	Entrevistas en profundidad
Nombre de la fuente	Actores correspondientes al subgrupo estudiantes vigentes.
Tipo de memo (número)	5. Relacionado con conclusiones preliminares: notas para la formulación de lineamientos de política educativa.
Número correlativo de memo	17

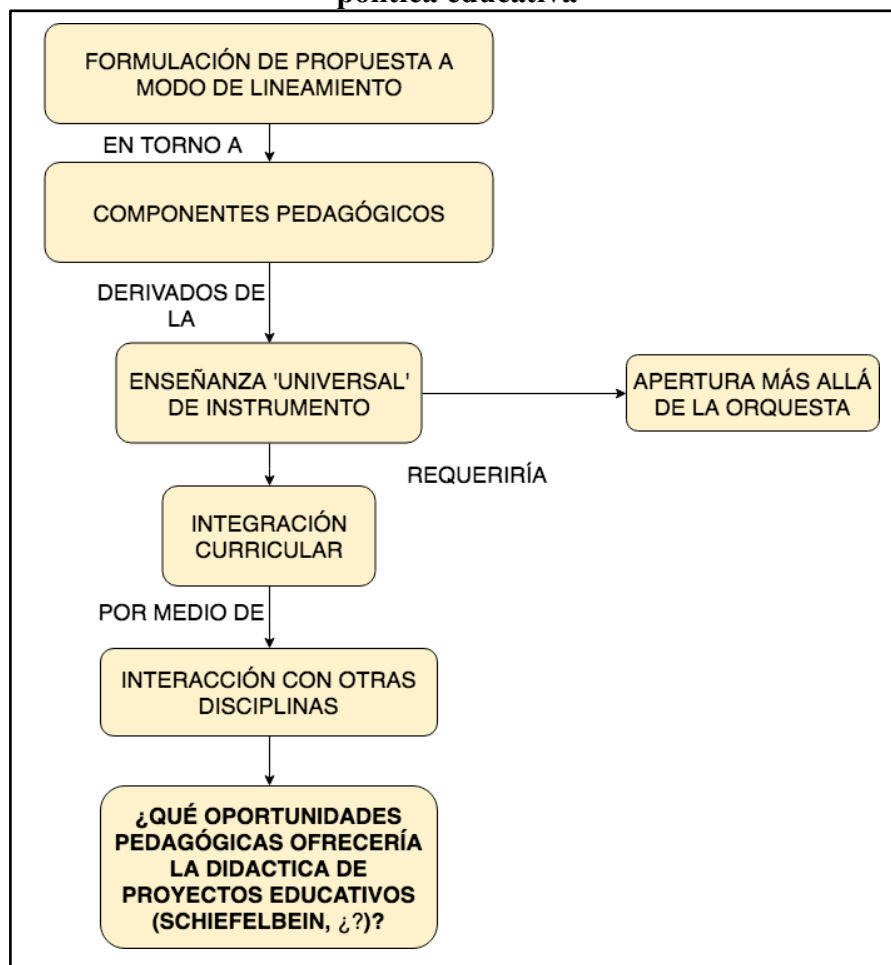
Figura I3: Potencial modificación de la dependencia de FOJI



Fuente: elaboración propia

Fecha de análisis	11 de junio de 2018
Fuente de información	Entrevistas en profundidad
Nombre de la fuente	Actores correspondientes al subgrupo estudiantes vigentes.
Tipo de memo (número)	5. Relacionado con conclusiones preliminares: notas para la formulación de lineamientos de política educativa.
Número correlativo de memo	18

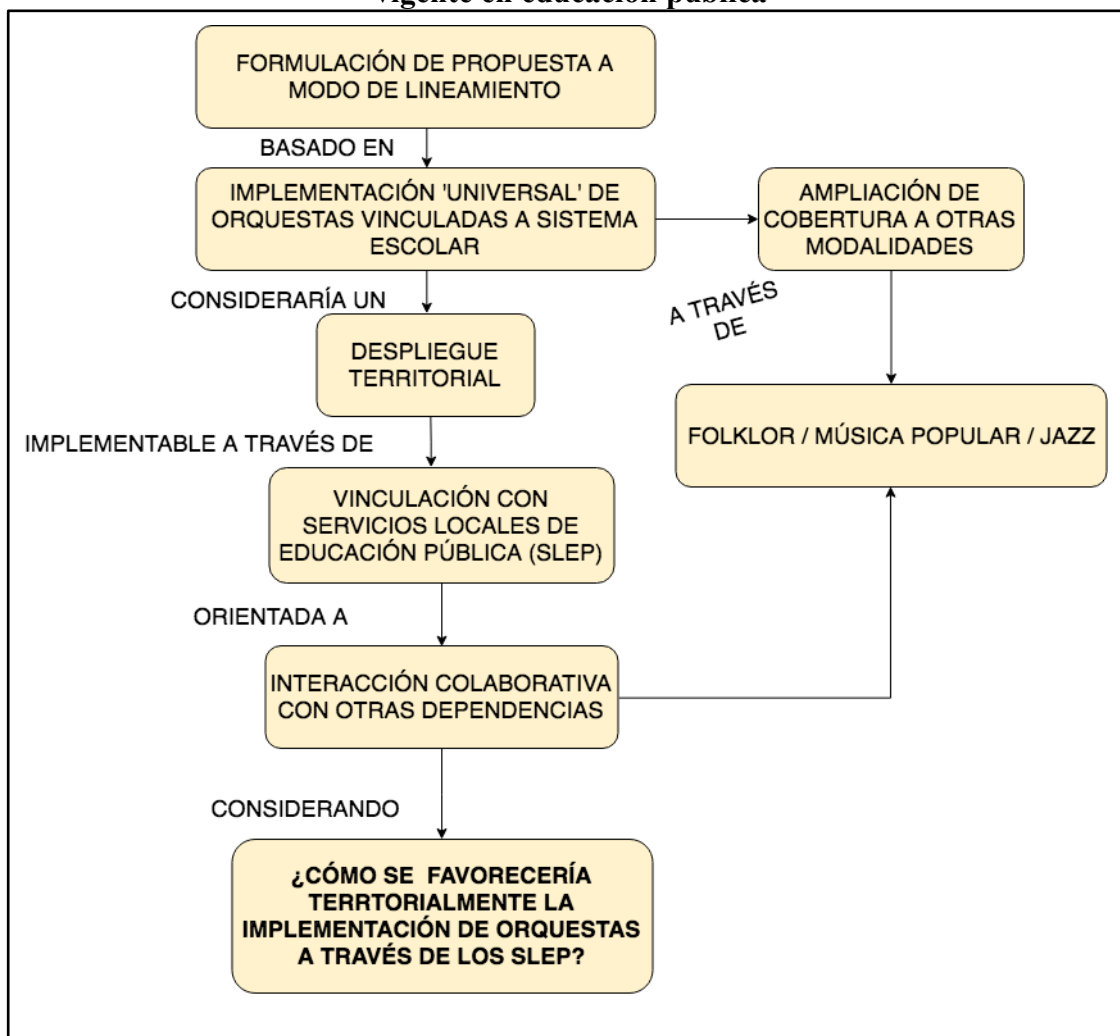
Figura I4: Integración curricular de la enseñanza de instrumento como propuesta de política educativa



Fuente: elaboración propia

Fecha de análisis	11 de junio de 2018
Fuente de información	Entrevistas en profundidad
Nombre de la fuente	Actores correspondientes al subgrupo estudiantes vigentes.
Tipo de memo (número)	5. Relacionado con conclusiones preliminares: notas para la formulación de lineamientos de política educativa.
Número correlativo de memo	19

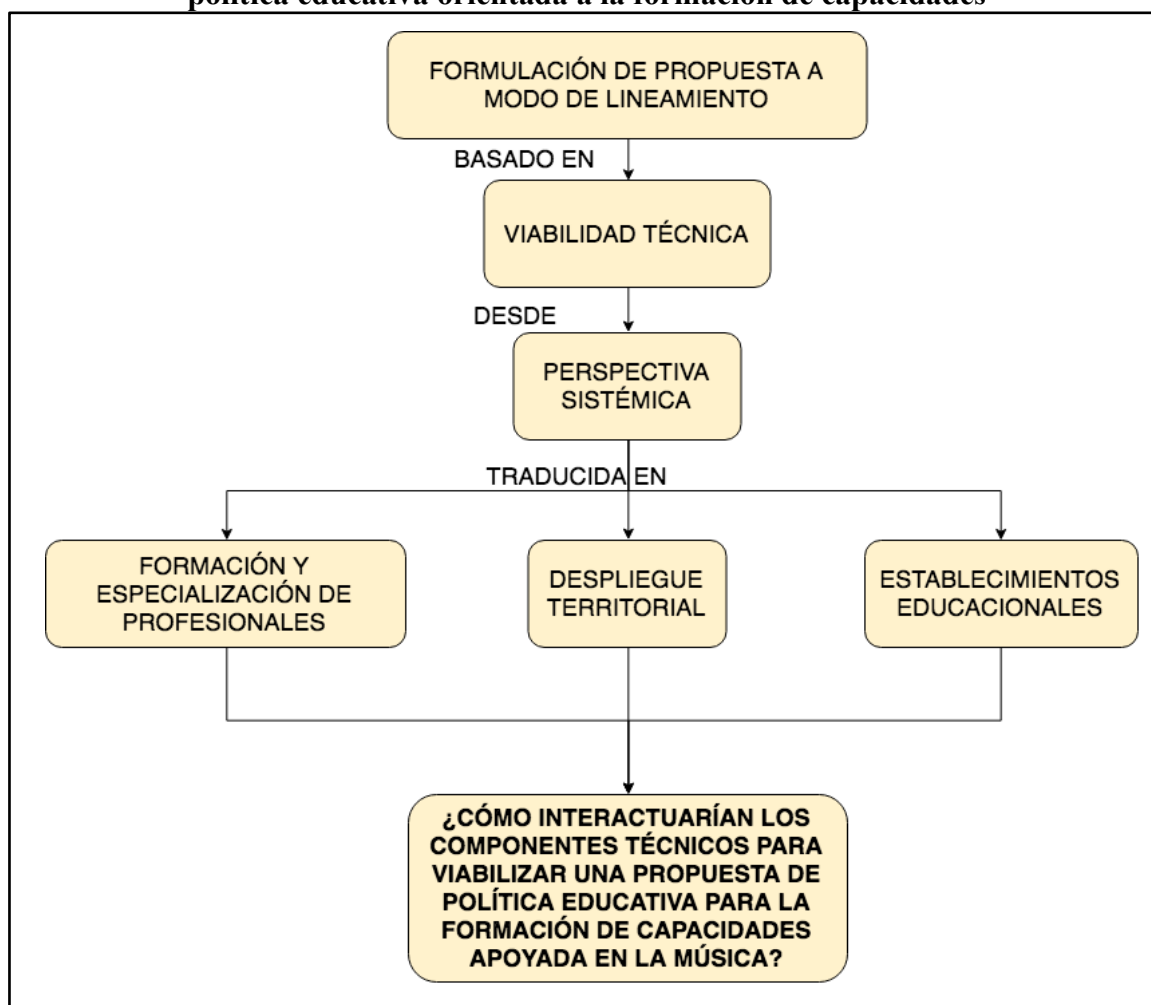
Figura I5: Ampliación territorial de dinámicas de orquesta a través de institucionalidad vigente en educación pública



Fuente: elaboración propia

Fecha de análisis	12 de junio de 2018
Fuente de información	Entrevistas en profundidad
Nombre de la fuente	Actores correspondientes al subgrupo estudiantes vigentes.
Tipo de memo (número)	5. Relacionado con conclusiones preliminares: notas para la formulación de lineamientos de política educativa.
Número correlativo de memo	20

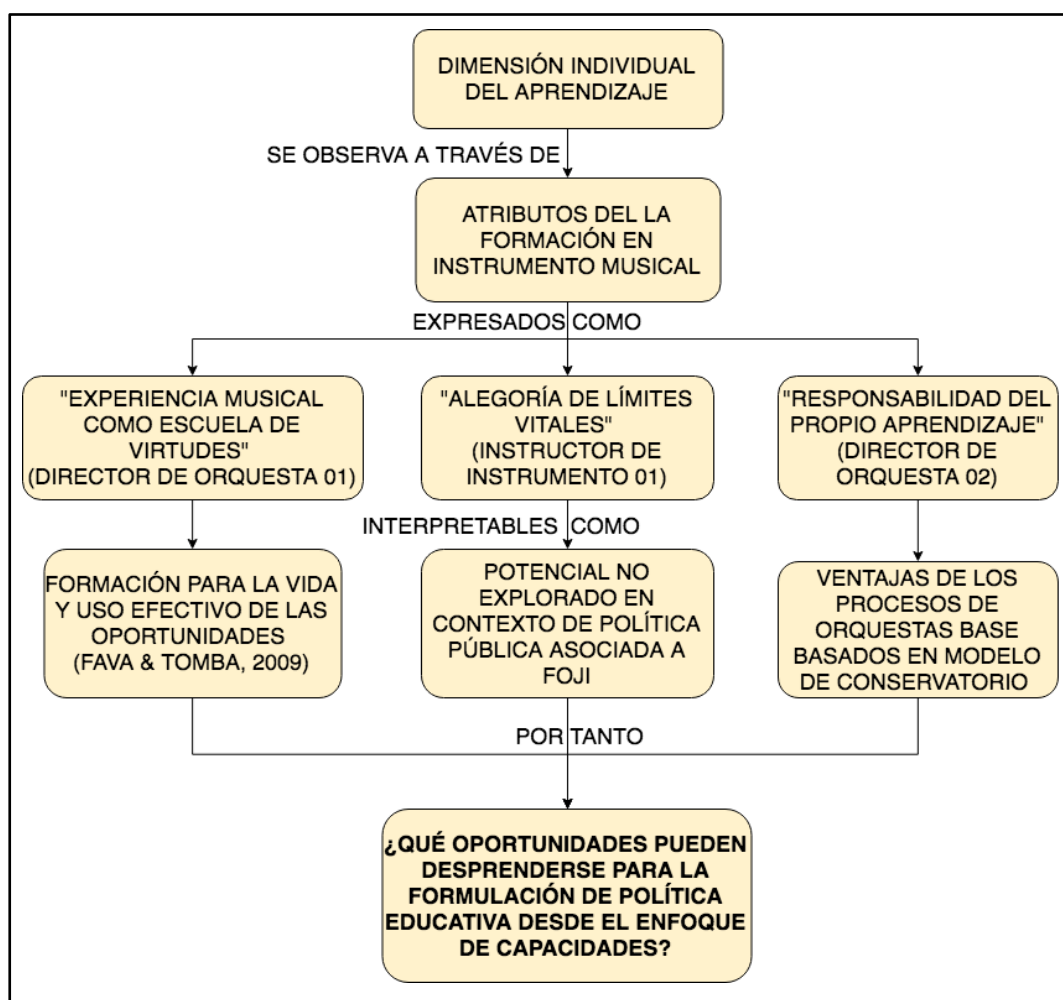
Figura I6: Componentes técnicos para viabilizar una propuesta de lineamientos para una política educativa orientada a la formación de capacidades



Fuente: elaboración propia

Fecha de análisis	12 de junio de 2018
Fuente de información	Entrevistas en profundidad
Nombre de la fuente	Actores correspondientes al subgrupo estudiantes vigentes.
Tipo de memo (número)	4. Respecto a ideas y comentarios del investigador (incluyendo diagrama).
Número correlativo de memo	21

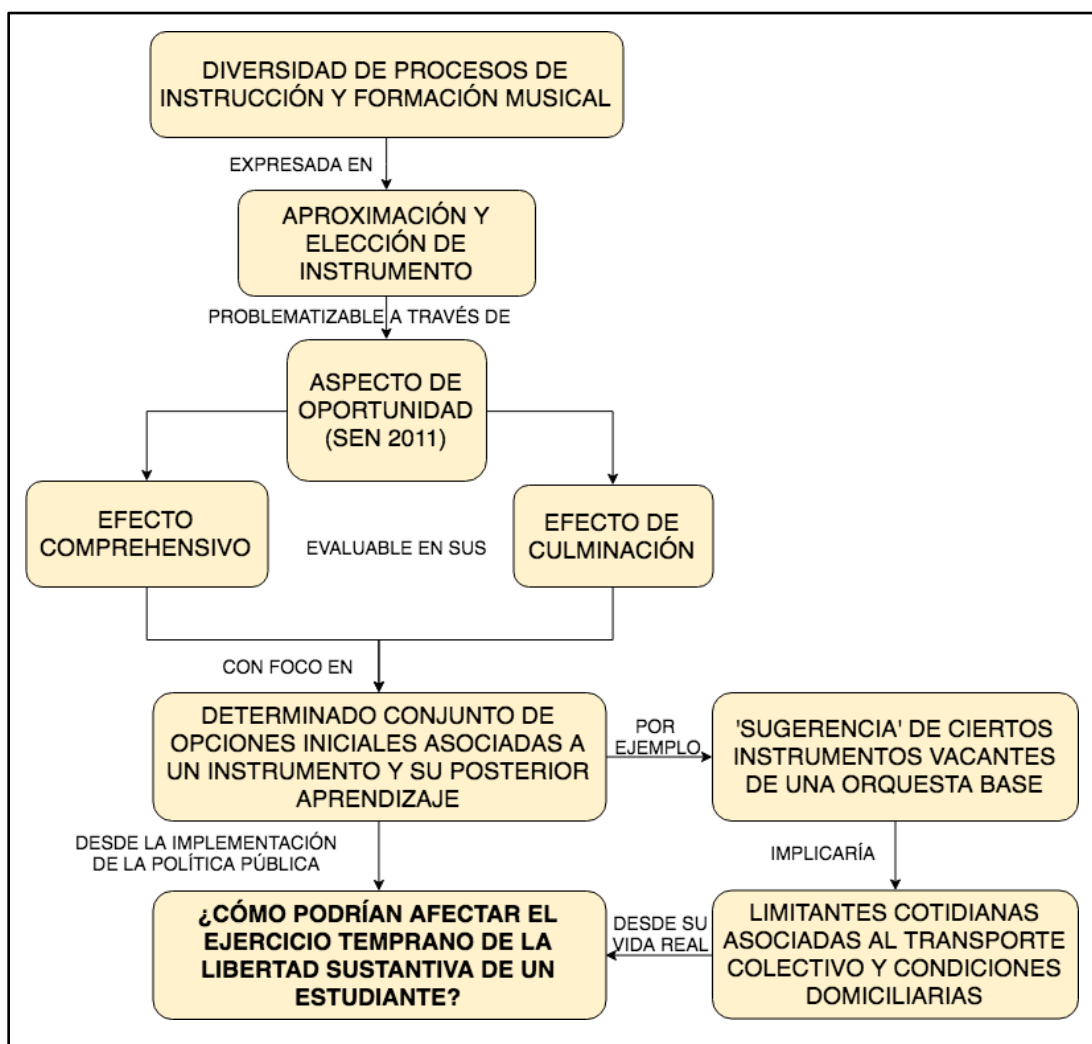
Figura I7: Atributos observados del aprendizaje individual de un instrumento musical como base para una política educativa formulada desde el Enfoque de Capacidades



Fuente: elaboración propia

Fecha de análisis	14 de junio de 2018
Fuente de información	Entrevistas en profundidad
Nombre de la fuente	Actores correspondientes al subgrupo estudiantes vigentes.
Tipo de memo (número)	4. Respecto a ideas y comentarios del investigador (incluyendo diagrama).
Número correlativo de memo	22

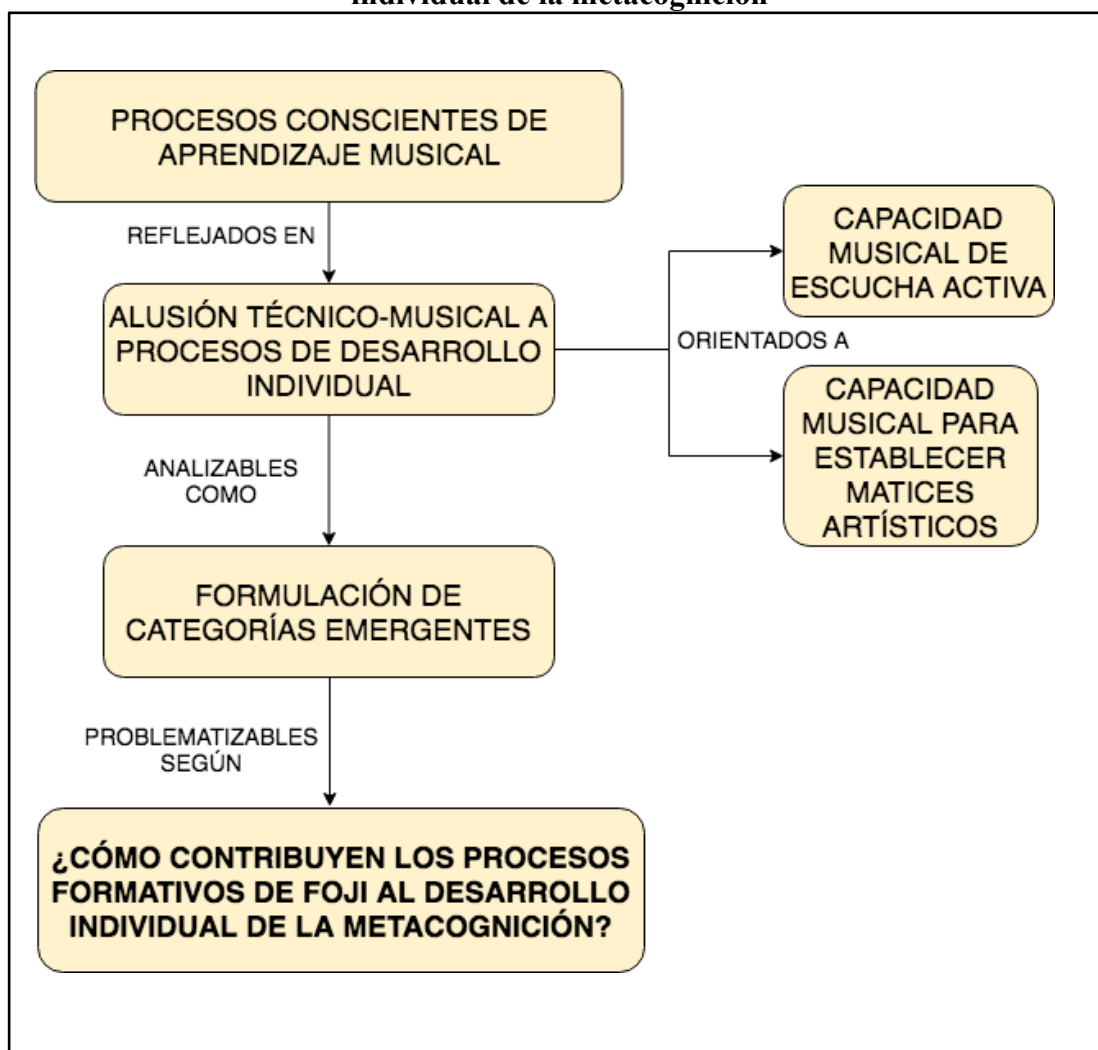
Figura I8: Aspecto de oportunidad en la aproximación y elección de un instrumento musical



Fuente: elaboración propia

Fecha de análisis	14 de junio de 2018
Fuente de información	Entrevistas en profundidad
Nombre de la fuente	Actores correspondientes al subgrupo estudiantes vigentes.
Tipo de memo (número)	4. Respecto a ideas y comentarios del investigador (incluyendo diagrama).
Número correlativo de memo	23

Figura I9: Potencial contribución de los procesos formativos de FOJI al desarrollo individual de la metacognición



Fuente: elaboración propia

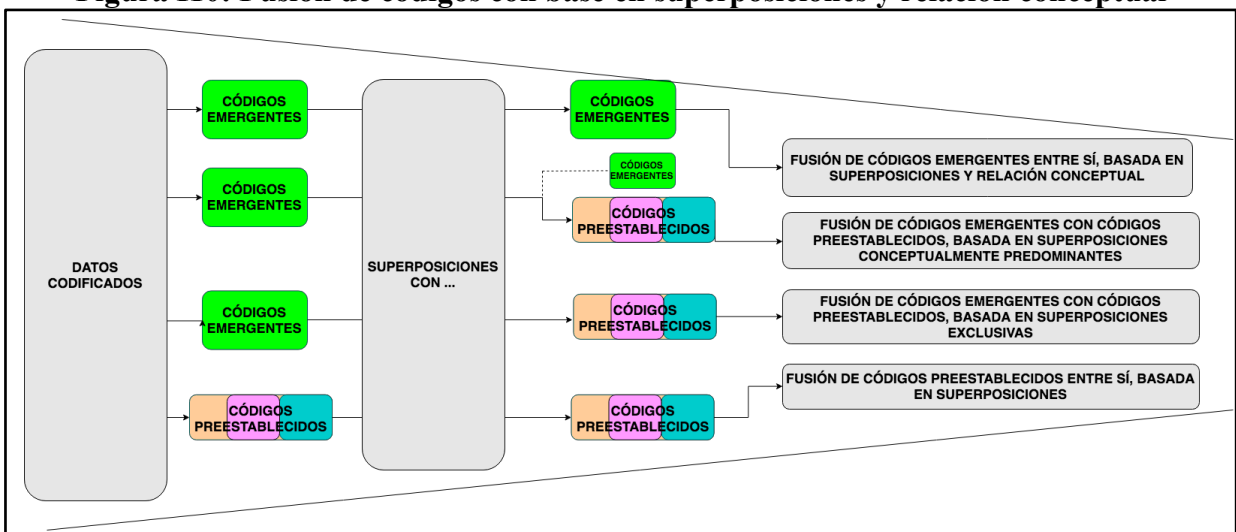
Fecha de análisis	19 - 28 de junio de 2018
Fuente de información	Entrevistas en profundidad
Nombre de la fuente	Actores correspondientes a la totalidad de la muestra.
Tipo de memo (número)	3. Memos en relación con la codificación.
Número correlativo de memo	24

Reducción de superposición y redundancia de códigos

Codificados los datos obtenidos de las entrevistas, cuyo informe arrojó un total de 87 códigos (44 códigos emergentes), agrupados en las tres dimensiones establecidas en el mapa de análisis, más una dimensión exclusiva para códigos emergentes, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Creswell (2012), se procedió a revisar las superposiciones (co-ocurrencias) y redundancias entre códigos, para fusionar aquellos cuyos segmentos codificados concurren a un mismo concepto o similar. De este modo la cantidad total de códigos se redujo a 50 (16 códigos emergentes). Con los cuales se procedió a desplegar un análisis descriptivo, conducente a relevar aquellas categorías desde donde se examinan los datos recopilados.

La reducción de códigos por superposición o redundancia se estructuró en cuatro niveles, derivados de su observación en iteraciones, apoyada en la funciones *Explorador de co-ocurrencias entre códigos* y *Tabla de co-ocurrencias* del software ATLAS.ti versión 7. Estos niveles se basaron en criterios surgidos íntegramente de la observación iterativa de los diferentes modos en que se superponían los códigos, asociados a su procedencia: emergente y/o preestablecida por el mapa de análisis. Así, en los párrafos siguientes se describe el procedimiento para reducir los códigos superpuestos a través de su fusión en cuatro niveles, (como se resume en la Figura I10).

Figura I10: Fusión de códigos con base en superposiciones y relación conceptual



Fuente: elaboración propia

Fuente: elaboración propia

Fusión de códigos emergentes entre sí, basada en superposiciones y relación conceptual

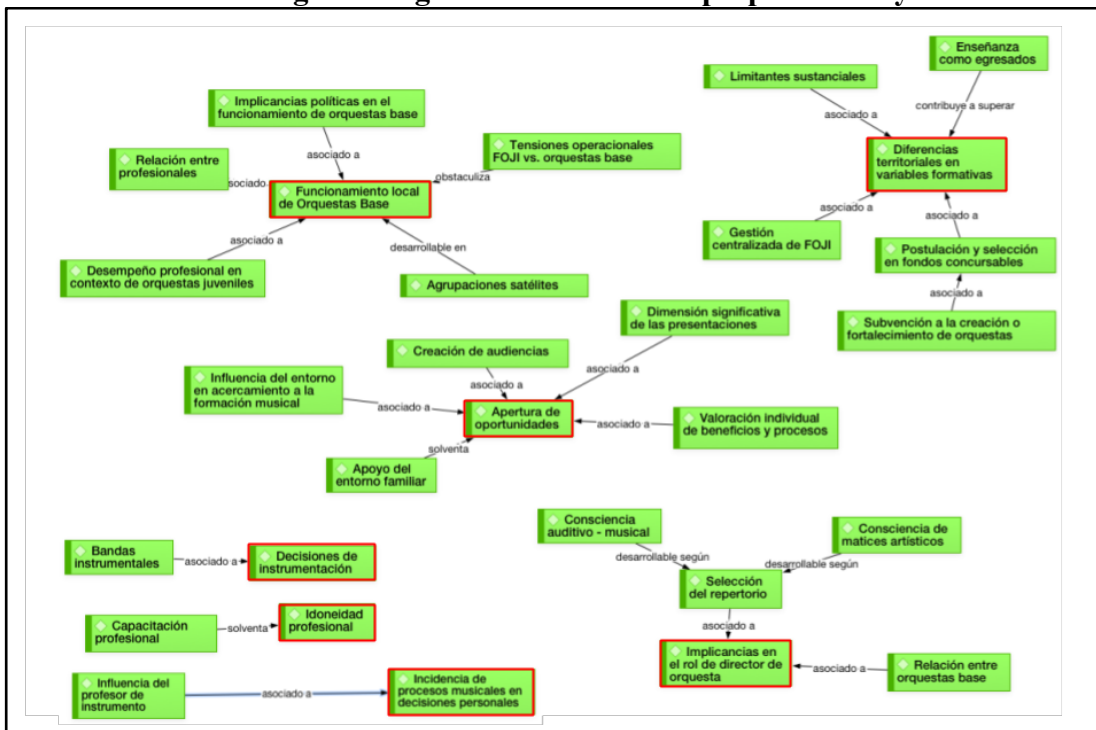
En primer lugar, para la agrupación de códigos emergentes la reducción se efectuó con la distinción de aquellos códigos superpuestos o redundantes que, a partir de sus citas en común, se estimaron posibles de fusionar. Aquí cada código subrogado contaba con una relación conceptual de dependencia de aquél que prevaleció, que a su vez estaba en posición de subsumir a más de uno. De la misma manera, estableciendo un criterio de transitividad conceptual, se observaron códigos con posibilidad de incluir a otro ya fusionado. Por ejemplo, en el caso del código ‘Implicancias en el rol de director de orquesta’, este abarcaba al código de ‘Selección de repertorio’, que a su vez contenía al código ‘Consciencia auditivo-musical’. Esto debido a que, el repertorio de una orquesta es decidido por el director, que a su vez sirve de vehículo para el desarrollo de la escucha activa como habilidad musical, cuyo énfasis responde a la planificación y propósito de quien encabeza musicalmente la agrupación (Figura I11). Lo anterior se sintetiza en la siguiente cita, donde se hace alusión a un determinado tipo de composición, cuya selección está dada por la búsqueda de desarrollar la capacidad de escucharse colectivamente en una orquesta, todo lo cual compete al director en su rol formativo y musical.

“... están viendo ahora un coral. Qué significa, que van todos en, qué sé yo, en blancas, un coral de Schumann con la transcripción, y van todos juntos. La idea de tocar juntos, de articular lo que es la horizontalidad con lo vertical²⁷, saber cuando todos están tocando, tocamos todos juntos, ahí va a sonar afinado o no.”

(Director de orquesta 3)

²⁷ La referencia a ambos tipos de direcciones, se utiliza musicalmente para referirse al carácter melódico y armónico de una pieza. Lo horizontal alude a lo melódico, como sucesión de notas bajo ciertos parámetros. Mientras lo armónico, refiere a sonidos simultáneos organizados según normas estilísticas (Blatter, 1997).

Figura I11: Fusión de códigos emergentes con base en superposiciones y relación conceptual



Fuente: elaboración propia

Fusión de códigos emergentes con códigos preestablecidos, basada en superposiciones conceptualmente predominantes

Como segundo punto, la reducción de códigos a su vez se hizo cargo de aquellos códigos emergentes que manifestaban co-ocurrencia o redundancia, tanto entre sí (emergentes), como con códigos previstos en el mapa de análisis. No obstante su relación conceptual era más consistente con estos últimos que con los surgidos de los datos compilados (Figura I12). En dicho sentido, los códigos previstos que abarcan y subrogan a los emergentes, también contemplaron la fusión de más de un código emergente, con un mismo código preestablecido. Lo cual ocurrió con el código ‘Formalización de etapas de aprendizaje’, que subsumió a los códigos ‘Referencia a experiencias internacionales’ y ‘Brechas y necesidades técnicas de aprendizaje’. Aquí las experiencias internacionales se asociaron a la necesidad de sistematizar la enseñanza de instrumentos musicales en términos globales, dado que desde la perspectiva de los actores, básicamente instructores de instrumento y directores de orquesta, existe disparidad entre los distintos estudiantes que pueden llegar a compartir un mismo desafío artístico en una orquesta. Esto quedó señalado en las citas dispuestas a continuación, donde la primera hace referencia la experiencia venezolana, y la segunda se remite a la brechas y necesidades en las habilidades musicales para ejecutar un instrumento musical.

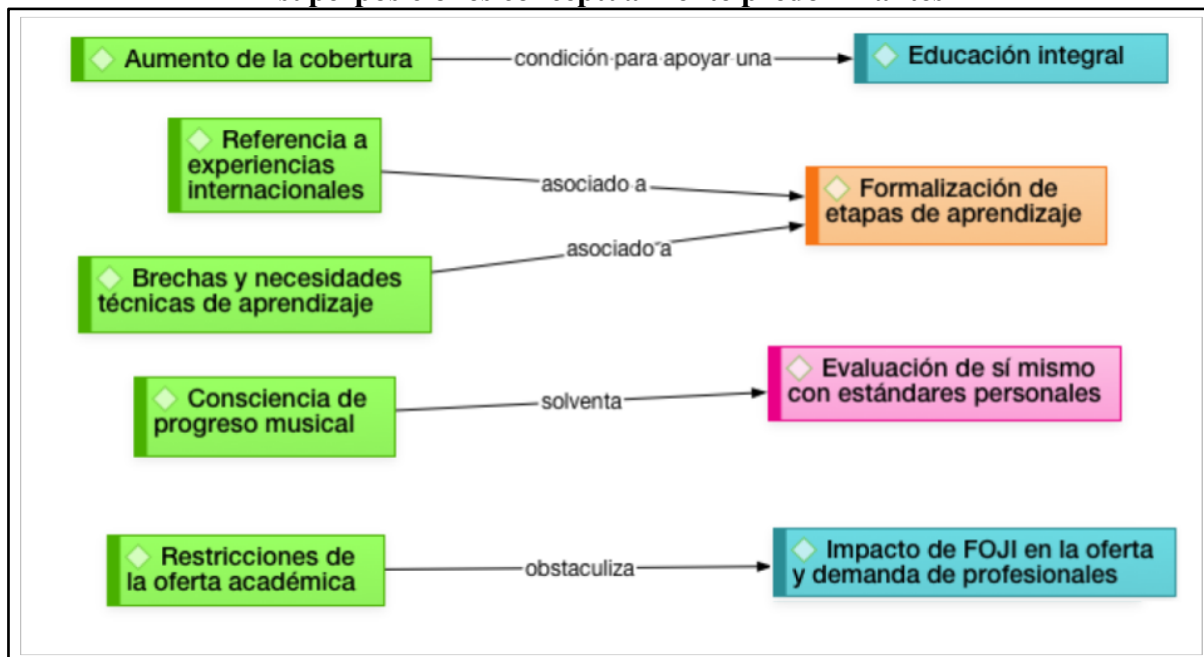
“... en Chile también se está logrando [una integración entre pedagogía e interpretación musical]. Obviamente no como en Venezuela porque ellos llevan mucho más años en esto que nosotros. Pero en Venezuela es masivo, todos tocan instrumento [con un tono tajante, reflejando cierto carácter universal del dominio de un instrumento]. Y parte de cuando las mujeres están embarazadas, de ahí parte este tema en Venezuela, aquí en Chile todavía no.”

(Director de orquesta 4)

“... esa base técnica y teórica que tienen que ir abordando al mismo tiempo, porque muchos de los jóvenes llegan a las orquestas sin saber leer. De partida sin tener unas clases que estén orientadas a la teoría musical (...) se van produciendo un montón de infinitas de gamas de necesidades que son demasiado contrapuestas una dentro de otra. Una la ambición de los proyectos, cómo se muestra los proyectos a la comunidad, pero es el tras bambalinas el que vive uno como profe y formador de los alumnos.”

(Instructor de instrumento 2)

Figura I12: Fusión de códigos emergentes con códigos preestablecidos con base en superposiciones conceptualmente predominantes



Fuente: elaboración propia

Fusión de códigos emergentes con códigos preestablecidos, basada en superposiciones exclusivas

En tercer lugar, para el caso de los códigos emergentes cuyas co-ocurrencias se observaron exclusivamente con códigos provistos previamente por el mapa de análisis, se estableció la relación con base en las citas comunes (Figura I13), para posteriormente ser fusionados con el código preestablecido cuyo vínculo fuera el más consistente (Figura I14).

En el caso del código emergente ‘Depresión adolescente’, este se fusionó con el código ‘Evaluación de sí mismo con estándares personales’ (Figura I14). Como lo grafica la cita dispuesta a continuación (Figura I13, cita 4:6), la referencia del actores a un período de su historia reciente, marcado por una depresión diagnosticada, es contrastada con el resultado que evidencia en sí mismo, a partir de su participación sistemática en la orquesta de base de la cual forma parte. Por ende, la codificación subsumida, que sugería dicho período de depresión, se muestra incluida en esta observación donde el actores compara fases de su vida, a partir de sus propios criterios.

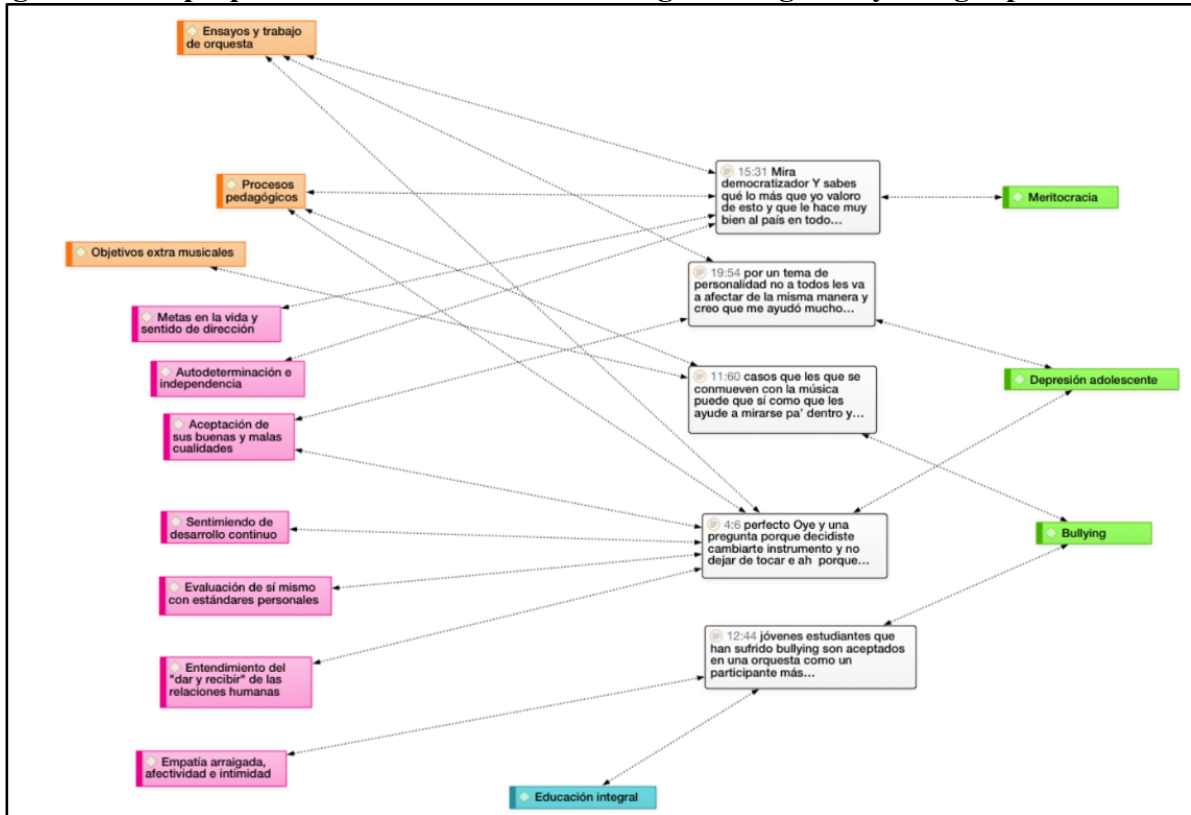
“Investigador: ¿Por qué decidiste cambiarte instrumento y no dejar de tocar?”

Actor: Ah, porque ... a ver igual es complicado [el rictus del actor cambia repentinamente, expresando dificultad para referirse a algo pasado]. Eh ... a ver, antiguamente sufría de

depresión, mucha depresión. Y no encontré ni psiquiatra, psicólogo ... nadie me daba la solución como pa' salir de esa etapa. Después vi a los mismos profesores, estos mismos profesores, tocando allá arriba, haciendo como un tipo de demostración. Y me apegué, y de a poco me fui inscribiendo, me aceptaron, y con el tiempo, la música, fui como mejorando. Y mejoré gracias a la música.”

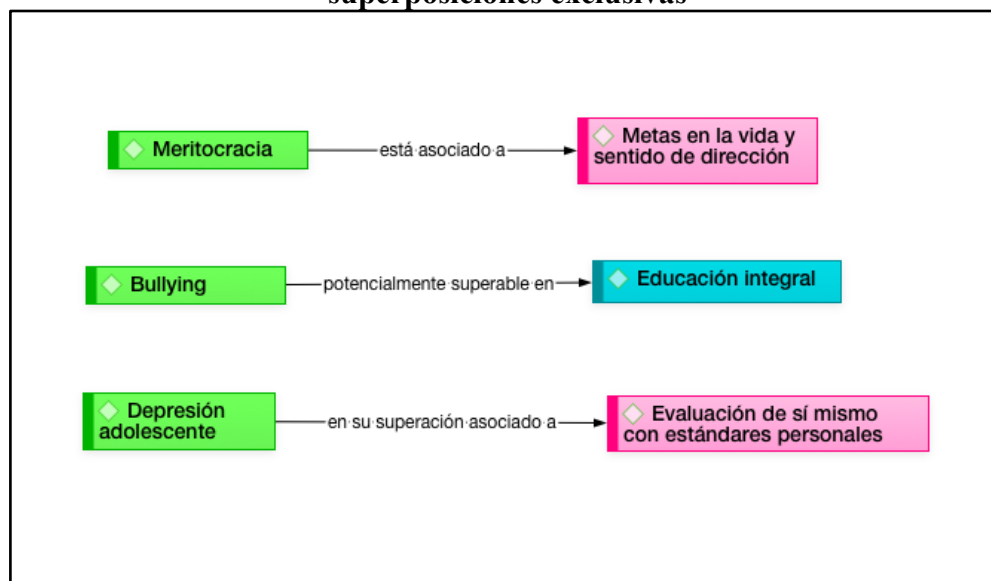
(Estudiante vigente 6)

Figura I13: Superposiciones exclusivas entre códigos emergentes y códigos preestablecidos



Fuente: elaboración propia

Figura I14: Fusión de códigos emergentes con códigos preestablecidos basada en superposiciones exclusivas



Fuente: elaboración propia

Fusión de códigos preestablecidos entre sí, con base en superposiciones

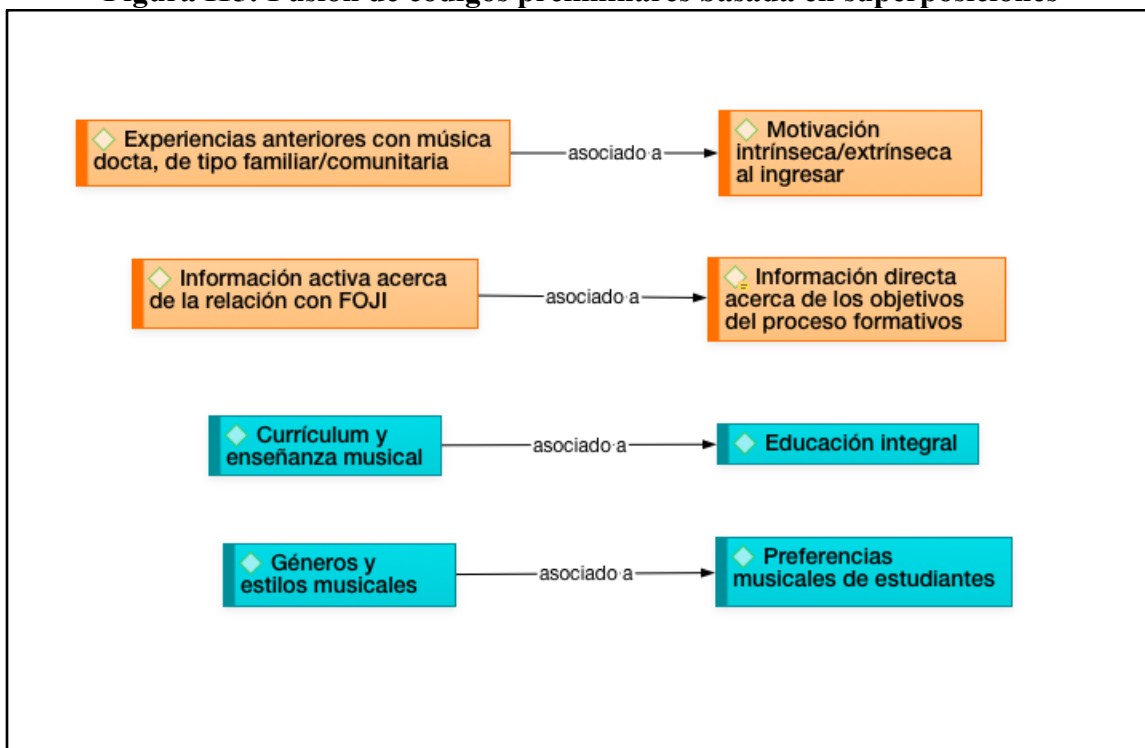
Finalmente, un grupo de códigos preestablecidos se fusionó entre sí. Esto, atendiendo que las citas correspondientes a las co-ocurrencias arrojaron una relación directa, donde el código subrogado representaba un concepto abarcable por aquél al cual se asociaba el código prevaleciente.

De esta forma, por ejemplo, en la fusión del código ‘Género y estilos musicales’ con ‘Preferencias musicales de estudiantes’ (Figura I15), una de sus citas en donde se generó la superposición, apunta al interés creciente de los estudiantes por un género musical en particular, lo cual es recogido por los establecimientos educativos y/o sus sostenedores, y planteado como una oportunidad de desarrollo musical a nivel formativo. Por tanto, según lo señalado por el actor, experto académico en educación musical, aquí se observó que lo relativo a los diferentes géneros musicales se contextualiza en el plano educativo, en tanto representa una dimensión ligada a las opciones significativas de lo estudiantes en el ámbito musical.

“ ... hoy día (...) irrumpieron en la mayoría de los colegios las bandas rock. Es algo que nosotros no podemos desconocer. (...) Los jóvenes se agrupan y hay colegios, (...) municipalidades ... han apostado y han comprado instrumentos, y han armado grupos que nacen de las necesidades de los mismos jóvenes. Los mismos jóvenes tienen la inquietud.”

(Experto académico 2)

Figura I15: Fusión de códigos preliminares basada en superposiciones



Fecha de análisis	19 de junio de 2018
Fuente de información	Entrevista en profundidad
Nombre de la fuente	Estudiante egresado [02.02]
Tipo de memo (número)	5. Relacionado con significados, descripciones y conclusiones preliminares: notas para conclusión.
Número correlativo de memo	25

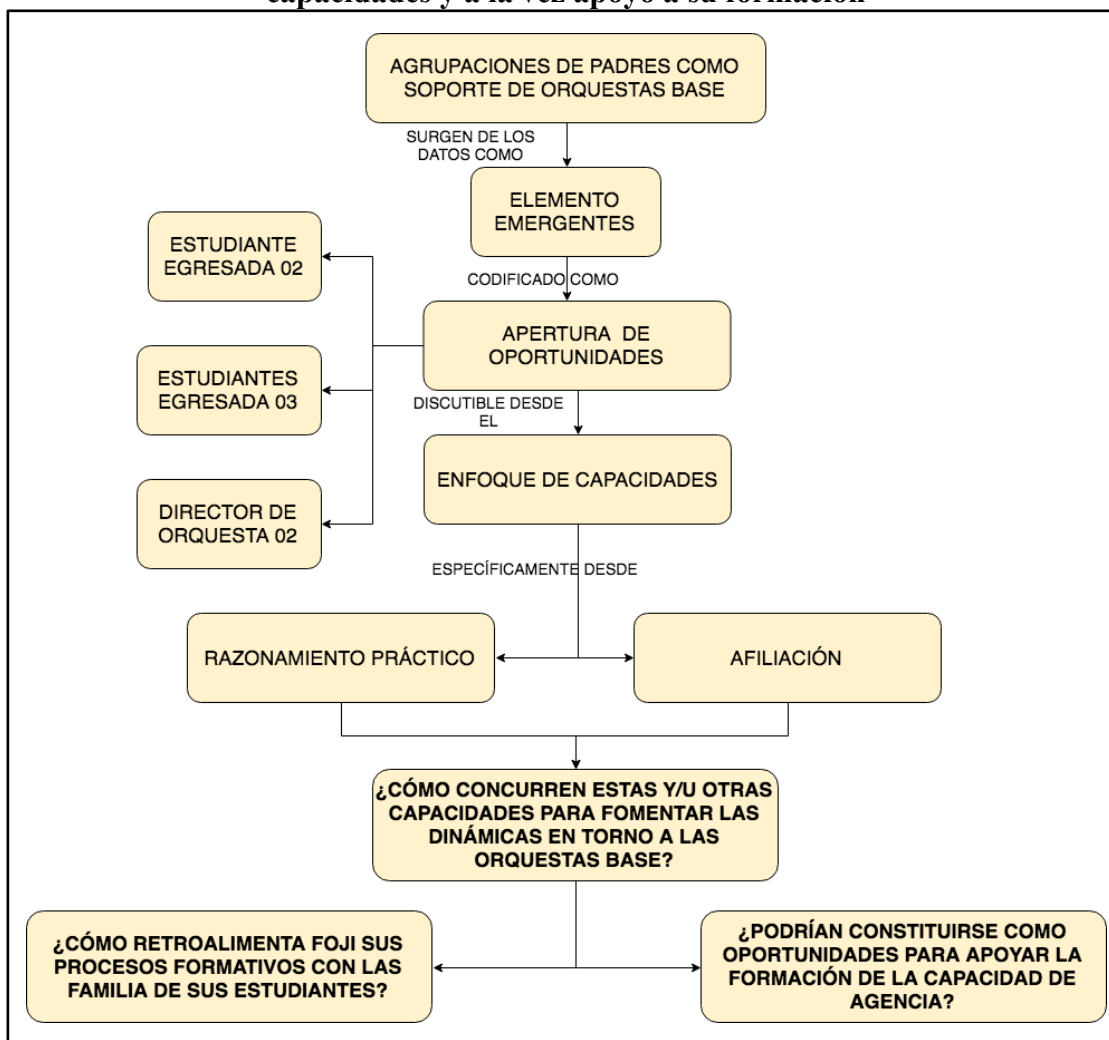
Dado que hasta el momento no se evidencia una selección de los estudiantes que ingresan a orquestas de base y dependientes de FOJI, en relación con escasez de recursos, y se ha codificado un número importante de relatos en torno a la ‘Inclusión social’, se considera, preliminarmente que las propuestas de política educativa debieran considerar en sus lineamientos los niveles de segregación del sistema educativo al interior de los establecimientos. Es decir, que el potencial diálogo formativo, hasta curricular, entre orquestas y sistema escolar considere explícitamente la necesidad de profundizar dichas instancias de inclusión social y éstas no sean opacadas por los altos niveles de segregación de los establecimiento, dada cierta necesidad de integrar al currículum las actividades y mecanismos propias del trabajo de orquesta.

Para ello, se considera necesario explorar la articulación territorial entre establecimientos de diferente dependencia, que podría facilitar la implementación gradual del Sistema de Nueva Educación Pública, apoyándose en el trabajo de los Servicios Locales de Educación Pública para estos efectos y evidencia internacional de reforma educativa (Ishimaru, 2014)²⁸.

²⁸ Ishimaru, A. (2014). Rewriting the Rules of Engagement: Elaborating a Model of District-Community Collaboration. *Harvard Educational Review Summer*, 84(2).

Fecha de análisis	24 de junio de 2018
Fuente de información	Entrevistas en profundidad
Nombre de la fuente	Actores correspondientes al subgrupo estudiantes vigentes.
Tipo de memo (número)	1. anotaciones o comentarios acerca del método de análisis.
Número correlativo de memo	26

Figura I16: Apoyo organizado de apoderados a orquestas de base como despliegue de capacidades y a la vez apoyo a su formación



Fuente: elaboración propia

Anexo J: Bitácora y anotaciones de entrevistas

Subgrupo de actor	Egresado [02.01]
Número correlativo de entrevista	01
Resguardo de identidad	Estudiante egresado 1
Instrumento / especialidad	Violín
Período de participación en FOJI	2007-2011
Modalidad	Orquesta de base y orquesta regional
Fecha y hora de la entrevista	23 de marzo de 2018, 15:10
Lugar de la entrevista	Universidad, Santiago
Características generales del entorno	Pasillo de Instituto de Música con sillas, sin mayor ruido ambiente, salvo en el cambio de hora con el tránsito de alta cantidad de estudiantes
Dispositivo de registro	Ipad mini.
Duración de la entrevista	43:44
Software utilizado para transcripción	<i>VLC media player</i> versión 2.2.4 y 2.2.6
Anotaciones post-entrevista	
<p>La experiencia musical del actor aparece como decisiva al permitir plantearse un proyecto de vida en relación directa con la música, y planificar desafíos para concretarlo. Esto se expresa en el nivel de consciencia respecto de las oportunidades entregadas por FOJI para permitirle ir más allá de su entorno social inmediato, y el aporte que estas significaron tanto para él como para su familia.</p> <p>Llama la atención su visión en torno a aspectos de mejora de los procesos, a partir de su experiencia: por un lado aquello relacionado con el énfasis psicosocial que debiera tener FOJI para asegurar el desarrollo de ciertas capacidades y evitar frustraciones relacionados con altos desafíos técnicos, y por otro, aquello que dice relación de una estrategia de implementación que considere las comunidades y no solo al individuo, para asegurar tanto la transformación de este como la de su entorno.</p> <p>Es de especial interés observar que el actor indica no recordar la mención de procesos explícitamente vinculados a metas, sino más bien una noción de este concepto más bien implícita en los procesos de entrenamiento musical y aprendizaje.</p>	
Elemento(s) emergente(s)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Descubrimiento de intereses propios a partir de procesos formativos relacionados con el estudio de un instrumento, en dimensión Auto-aceptación (sentidos, imaginación y pensamiento) ● Procesos de instrucción; clases grupales solo para etapa inicial, y enseñanza imbuida en ensayos de orquesta. 	

Subgrupo de actor	Experto – director de orquesta [04.01.01]
Número correlativo de entrevista	02
Resguardo de identidad	Director de orquesta 1
Instrumento / especialidad	Dirección de orquesta
Período de participación en FOJI	2000 - 2014
Modalidad	Director de orquesta regional
Fecha y hora de la entrevista	03 de abril de 2018, 16:45
Lugar de la entrevista	Universidad, Santiago
Características generales del entorno	Sala de clases de instrumento, con acústica que no obstaculiza el registro de audio. Durante la entrevista se escuchó el sonido de un percutor que no interrumpió la conversación, pero podría dificultar el audio registrado. A petición del entrevistado permaneció presente una estudiante de violín a quien le hace clases el actor. A petición del actor, la estudiante complementó ciertas respuestas.
Dispositivo de registro	Ipad mini y Macbook air, (como un modo de resguardar el registro de audio, se decidió duplicar la grabación en los dos registros señalados. Estos graban la entrevista en forma independiente, quedando almacenada en los respectivos archivos, al interior de cada dispositivo).
Duración de la entrevista	70:25
Software utilizado para transcripción	<i>VLC media player</i> versión 2.2.4 y 2.2.6
Anotaciones post-entrevista	
<p>El relato del actor resultó más profundo de lo esperado, toda vez que su experiencia abarca no solo la dirección de orquesta, sino también la gestión de definiciones estratégicas vinculadas a la implementación de los procesos formativos.</p> <p>Esto implicó recabar datos técnicos, relativos a la formación musical, y políticos, relacionados con la gestión de la fundación.</p> <p>Cabe destacar que el actor actualmente no se desempeña en FOJI, por tanto su apreciación abre espacios a la visión crítica de los procesos formativos de FOJI.</p> <p>Es llamativo que ante las preguntas relacionadas con las dimensiones de bienestar psicológico, específicamente consultado si le ha sido posible observar estas dimensiones, la expresión corporal y previa a la respuesta en sí, fue comúnmente planteada como temas que constantemente se están conversando en el medio asociado al trabajo de orquesta y FOJI (“justo esto lo hablábamos ayer”). Por ende confirmaría que un aporte de esta investigación puede orientarse a conceptualizar, sistematizar y plantear como lineamiento de política pública “beneficios” de la formación musical observados, comprobados y tratados permanentemente en el medio.</p>	
Elemento(s) emergente(s)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Obstáculos para sostener procesos formativos sistemáticos en los primeros años, donde los apoderados suelen castigar a los estudiantes por su bajo rendimiento, quitándole el instrumento y suprimiendo el estudio diario que requiere su aprendizaje. 	

- Implementación de programa pedagógico formulado por la gestión central de FOJI radicada mayormente solo en lo formal, como postulación a fondos. Sin capacidad institucional para monitorear su aplicación.
- Tensión entre la gestión central de FOJI y orquestas catastradas, donde la primera espera autonomía de las segundas, y estas espera apoyo más férreo de la primera.
- Área social de FOJI insuficiente en procesos de talleres de habilidades nacionales: sin concatenación ni sistematización, reflejado en baja proporción del presupuesto total.
- Mención a valores y virtudes como “capacidades” (sin ligar este concepto explícitamente al Enfoque de Capacidades) propia del aprendizaje musical y el desempeño artístico.

Subgrupo de actor	Experto – académico [04.02.01]
Número correlativo de entrevista	03
Resguardo de identidad	Experto académico 1
Instrumento / especialidad	Profesor de Música, Directivo de unidad académica universitaria
Período de participación en FOJI	sin contacto directo ni experiencia en FOJI
Modalidad	no aplica
Fecha y hora de la entrevista	05 de abril de 2018, 10:10
Lugar de la entrevista	Universidad, Valparaíso
Características generales del entorno	Oficina privada, con acústica favorable al registro y espacio físico (mesa de reunión) orientado a la conversación. Sin interrupciones ni ruido ambiente.
Dispositivo de registro	Ipad mini y Macbook air.
Duración de la entrevista	26:35
Software utilizado para transcripción	<i>VLC media player</i> versión 2.2.4 y 2.2.6
Anotaciones post-entrevista	
<p>Entrevista altamente significativa en cuanto a las decisiones metodológicas a tomar. Específicamente en lo relacionado con los criterios de selección de la muestra de expertos, se visualiza la necesidad de destilar aquellos criterios en relación con el objetivo específico destinado a generar propuestas de política pública en educación. Esto ya que el actor indicó antes de comenzar la entrevista que su especialidad académica es la educación musical, y su contacto con los procesos de FOJI es indirecto, a través de otros profesionales de la música.</p> <p>En vista de ello la entrevista se direccionó mayormente hacia la tercera parte de la entrevista, donde la información respecto de la relación entre FOJI y el sistema escolar (currículum y asignatura de música) por una parte, y las particularidades de todo proceso de formación musical como medio para el desarrollo humano y bienestar de los estudiantes, por otra, resultó de gran riqueza y profundidad. A través de esta indagación fue posible acceder a información respecto de la idoneidad de los profesionales de la música y la educación (que no necesariamente se integran en una persona) para solventar tanto los procesos de FOJI como aquellos propios de los establecimientos escolares.</p> <p>Habida cuenta de lo anterior, es menester decidir metodológicamente sobre si acotar los criterios de selección para académicos en torno a la educación musical, o mantener la laxitud anterior para recabar otros casos de experto, pero no relacionados directamente con la <i>expertise</i> de la dirección de orquestas.</p> <p>Se reitera por tercera vez consecutiva, en distintos subgrupos de actores ciertas limitantes en el aprendizaje técnico instrumental de los estudiantes de FOJI, que podrían estar vinculadas a falta de rigurosidad en la implementación del proceso y/o formación profesional de los instructores de instrumento. Se releva en las tres ocasiones como “lagunas”, “vicios técnicos” o “años perdidos” que luego un profesor de instrumento vinculado a la academia difícilmente podría subsanar.</p> <p>Esto podría ser un obstáculo en la generación de capacidades, toda vez que limitaría las opciones de un estudiante que razonablemente tenga como propósito en su vida seguir la carrera musical en forma profesional.</p>	
Elemento(s) emergente(s)	

- Concentración geográfica (zona central del país) de especialistas en interpretación musical y educación musical, como dificultad de implementar procesos educativos en FOJI y sistema escolar con un respaldo profesional que asegure la calidad de la formación de los estudiantes que habitan zonas alejadas de los centros urbanos, principalmente del norte y sur del país.
- Elementos expresivos propios del contexto artístico musical de las orquestas, relación director - músico que no es eminentemente jerárquica, y orientación de la actividad a la “producción” de un resultado observable (ejecución-interpretación de una obra musical), como medios para el desarrollo de capacidades orientadas al autoconocimiento y empatía (*Sentidos, imaginación y pensamiento, y Emociones*, no nombradas directamente por el actor).
- Derivado del punto anterior, el actor denota ciertas limitaciones para abordar dimensiones del desarrollo de los estudiantes ligadas al bienestar psicológico y las capacidades, cuando el contexto formativo musical no incluye aspectos como los señalados. Una muestra extrema de ello serían las bandas de guerra, donde predomina fuertemente la relación jerárquica por sobre los elementos musicales.
- Evaluación de proyectos en FOJI, para el financiamiento de orquestas, y criterios que aborden -o no, la formación profesional de los instructores de instrumento, y la planificación de los procesos de aprendizaje musical.

Subgrupo de actor	Instructor de instrumento [03.01]
Número correlativo de entrevista	04
Resguardo de identidad	Instructor de instrumento 1
Instrumento / especialidad	Instructor de instrumento
Período de participación en FOJI	Trabajo actual
Modalidad	Orquesta de base
Fecha y hora de la entrevista	05 de abril de 2018, 17:35
Lugar de la entrevista	Casa particular del actor, Limache
Características generales del entorno	Espacio con acústica apta para el registro de audio. Sin interrupciones ni ruido ambiente.
Dispositivo de registro	Ipad mini y Macbook air.
Duración de la entrevista	74:38
Software utilizado para transcripción	<i>VLC media player</i> versión 2.2.4 y 2.2.6
Anotaciones post-entrevista	
<p>La visión del actor es rica en detalles acerca de la sistematización de la enseñanza del instrumento y las dificultades para desplegar procesos con esa característica.</p> <p>Llama poderosamente la atención que desde su rol, el actor no atribuye automáticamente a los procesos de FOJI, los beneficios de la enseñanza musical en el bienestar psicológico de los estudiantes. Es más, su relato denota una visión crítica que sobrepasa aspectos de gestión local o de recursos, y se orienta al sentido extramusical de la potencialidad que tiene la enseñanza de un instrumento en relación con la formación de capacidades, pero que no es recogida por ni en las definiciones de FOJI ni sus procesos, debido a que ni los tomadores de decisiones ni quienes implementan tienen la formación y/o el conocimiento en relación con ese tema.</p> <p>Es el primer actor que declara conocer, aunque sin profundizar, los planteamientos teóricos de Nussbaum y Sen.</p> <p>Por cuarta vez aparece la falta de preparación de profesores y consiguientes falencias en el aprendizaje de la técnica, como una situación extendida en los procesos musicales de FOJI y las limitaciones que ello implica para los estudiantes.</p>	
Elemento(s) emergente(s)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Potencial del aprendizaje de la técnica musical como oportunidad formativa para formar capacidades internas relacionadas con la superación de limitaciones externas, en tanto el instrumento permitiría visualizar limitantes que en la vida cotidiana son más difíciles de observar y, en consecuencia, trabajar para superarlas. ● Competitividad y "crueldad" de algunos estudiantes talentosos como característica del medio musical, más que de los procesos formativos ● Incidencia de aspectos políticos locales como desincentivo a apoyar procesos de aprendizaje a largo plazo, con la consiguiente consecuencia de que la formación musical tiende a ser parcial, en función de una presentación y no del aprendizaje. ● Cita de experiencias internacionales (Venezuela) ● Casos de orquestas catastradas que abandonan el proyecto e instrumentos quedan 'botados' después de dos años. 	

- Concreción de Etapa básica de oportunidades educativas de la música, similar a la de cualquier otra actividad colectiva, donde se desarrollan capacidades orientadas a lo gregario. Sin embargo, oportunidades educativas de la música orientadas al desarrollo de capacidades individuales suponen un desafío mayor, no iniciado, para lo cual prospectivamente no se aprecian avances ni condiciones.

Subgrupo de actor	Experto - director de orquesta [04.01.02]
Número correlativo de entrevista	05
Resguardo de identidad	Director de orquesta 2
Instrumento / especialidad	Dirección de orquesta
Período de participación en FOJI	2005 - 2018
Modalidad	Director de orquesta de base
Fecha y hora de la entrevista	07 de abril de 2018, 17:40
Lugar de la entrevista	Café <i>Samoiedo</i> , Viña del Mar
Características generales del entorno	Lugar de acceso público. En un inicio de bajo ruido ambiente. Pero conforme avanzó la entrevista, aumentó el ruido ambiente.
Dispositivo de registro	Ipad mini y Macbook air.
Duración de la entrevista	134:38
Software utilizado para transcripción	<i>VLC media player</i> versión 2.2.4 y 2.2.6
Anotaciones post-entrevista	
<p>El actor declara antes de iniciar la entrevista que está muy interesado en colaborar con la investigación en su calidad de actor, toda vez que tiene alto interés en el funcionamiento de las orquestas a nivel de gestión, y ha experimentado todas las etapas de FOJI como estudiante. Cabe señalar que el actor se declara como una persona muy 'locuaz' y que espera que eso no extienda en exceso sus respuestas (a la fecha resultó la entrevista más extensa).</p> <p>Dentro del relato recogido, es relevante destacar el énfasis de su rol como director de orquesta en una experiencia educativa integral. Por un lado de alta exigencia artística, y a la vez de alta calidad educativa, en relación con el desarrollo personal de cada estudiante.</p> <p>El actor denota disponer de una importante red de contactos, asociados a la colaboración con el sector privado y su formación escolar (colegio particular pagado de colonia europea), y utilizar dicha red en favor de la orquesta, sea a través de financiamiento extra como de oportunidades para actuar en vivo (conciertos).</p>	
Elemento(s) emergente(s)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Sistematización de procesos de aprendizaje, en torno al concepto de conservatorio. Lo cual implica una visión de propósito de la orquesta, ampliada a un centro de enseñanza musical. ● Sustentabilidad del proceso en tanto los estudiantes cuenten con las habilidades y conocimientos musicales necesarios para que la opción de continuar con la carrera profesional sea una alternativa válida, y retornen a la orquesta a complementar el equipo docente. ● Identidad y sentido de pertenencia a la orquesta como factor clave para alcanzar propósitos artísticos y de desarrollo personal. 	

- Búsqueda de hacer consciente en los estudiantes la apertura de oportunidades y acceso a otros contextos sociales a través de la orquesta, manteniendo visible su comuna de origen ('Casablanca no es solo vino y payadores').
- Consideración de los procesos de formación musical, como espacio propicio para el desarrollo de la meritocracia a nivel nacional. Siempre y cuando la formación se estructure sistemáticamente y con alto nivel técnico, con visión de largo plazo, orientada al desarrollo artístico de cada estudiante y orquesta.

Subgrupo de actor	Egresado [02.02]
Número correlativo de entrevista	06
Resguardo de identidad	Estudiante egresada 3
Instrumento / especialidad	Violín
Período de participación en FOJI	2004 – 2017
Modalidad	Orquesta de base y orquesta regional
Fecha y hora de la entrevista	10 de abril de 2018, 16:30
Lugar de la entrevista	Universidad, Santiago
Características generales del entorno	Sala de clases de instrumento, con acústica que no obstaculiza el registro de audio. Durante la entrevista se escuchó el sonido de trabajos de construcción, y podría dificultar el audio registrado.
Dispositivo de registro	Ipad mini y Macbook air.
Duración de la entrevista	107:15
Software utilizado para transcripción	<i>VLC media player</i> versión 2.2.4 y 2.2.6
Anotaciones post-entrevista	
<p>La entrevistada entregó información abundante y profunda acerca de su experiencia, la cual fue extensa y sistemática.</p> <p>Es conveniente prestar atención a su edad de inicio (7-8 años), y lo que ella asume en torno a la música como la actividad que ha estructurado su vida. Con todo, se posiciona críticamente en torno a aspectos de FOJI, que podrían resultar más efectivos en torno al bienestar de los estudiantes, si la gestión se acercase más a la realidad del trabajo de cada orquesta.</p> <p>Es llamativo al autoconocimiento demostrado en cierta precisión al momento de referirse a aspectos personales para los cuales visualiza espacio de mejora.</p>	
Elemento(s) emergente(s)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Apoyo insuficiente, de carácter eventual, en lo relacionado con aspectos psicológicos y/o de aprendizaje, más allá de procesos musicales de aprendizaje. ● Oportunidad para integrarse con estudiantes procedentes de diferentes estratos socioeconómicos en dinámicas de trabajo de orquesta. ● Presencia de FOJI eminentemente a través de convenios y beneficios materiales directos o indirectos, con bajo nivel de comunicación sistemática en torno a oportunidades. ● Descontento con dinámicas derivadas del trabajo orquestal (regional) como retribución a beneficio pecuniario (beca), debido a que pierde sentido <i>social</i> como instancia artística educativa. 	

Subgrupo de actor	Experto – académico [04.02.02]
Número correlativo de entrevista	07
Resguardo de identidad	Experto académico 2
Instrumento / especialidad	Directivo de unidad académica universitaria
Período de participación en FOJI	sin contacto directo ni experiencia en FOJI
Modalidad	no aplica
Fecha y hora de la entrevista	11 de abril de 2018, 15:10
Lugar de la entrevista	Universidad, Valparaíso
Características generales del entorno	Oficina privada, con acústica favorable al registro y espacio físico (escritorio con silla de visita) orientado a la conversación. Dos interrupciones de llamado telefónico.
Dispositivo de registro	Ipad mini y Macbook air.
Duración de la entrevista	29:51
Software utilizado para transcripción	<i>VLC media player</i> versión 2.2.4 y 2.2.6
Anotaciones post-entrevista	
<p>Si bien el actor no cuenta con experiencia directa en relación con FOJI, los datos recopilados a través de la entrevista permiten delimitar el alcance en relación con potenciales oportunidades educativas derivadas los proceso de FOJI para formular propuestas de política educativa enfocada en el desarrollo de capacidades.</p> <p>Ha de considerarse en el análisis las menciones a los espacios de encuentro entre las experiencias de formación musical asociadas a FOJI y otras relacionadas con la música folclórica, popular y coral.</p> <p>Finalmente, parece relevante atender lo indicado respecto de cómo las actividades de FOJI, y otras de tipo musical-educativo, impactarían en las comunidades locales, toda vez que la participación de cada estudiante comprometería a su entorno, facilitando el acceso presencial a clases, ensayos y conciertos, y disfrutando a nivel de apreciación de estos últimos.</p>	
Elemento(s) emergente(s)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Experiencias musicales escolares ligadas a otros géneros musicales, con potencial de desarrollo capacidades. Pero, con la salvedad de prever un proceso tanto individual como colectivo. Donde el primero estaría dado por el aprendizaje sistemático de un instrumento. ● Demanda de profesionales capacitados para la dirección de conjuntos, desde música vocal, música popular, folklórica y orquestas de cuerda (FOJI). E incertidumbre en relación con respuestas desde las universidades para satisfacer esa demanda. ● Imposibilidad de que iniciativas como FOJI se hagan cargo de problemáticas emergentes ligadas a la inmigración sin que esto sea enfocado prioritariamente por otra política sectorial. 	

Subgrupo de actor	Experto – director de orquesta [04.01.03]
Número correlativo de entrevista	08
Resguardo de identidad	Director de orquesta 3
Instrumento / especialidad	Dirección de orquesta
Período de participación en FOJI	2017 - 2018
Modalidad	Director de orquesta de base
Fecha y hora de la entrevista	17 de abril de 2018, 16:15
Lugar de la entrevista	Corporación, Valparaíso
Características generales del entorno	Oficina personal, con acústica favorable para el registro de audio. Tres interrupciones breves, ligadas a las responsabilidades del actor en la orquesta a cargo.
Dispositivo de registro	Ipad mini y Macbook air.
Duración de la entrevista	46:22
Software utilizado para transcripción	<i>VLC media player</i> versión 2.2.4 y 2.2.6
Anotaciones post-entrevista	
<p>Entrevista un poco más breve que las sostenidas con los otros actor correspondientes al mismo subgrupo de la muestra. Esto se debió a compromisos del actor con actividades propias de la orquesta.</p> <p>Muchas de las respuestas fueron amplias en duración, abarcando aspectos previamente destinados a ser preguntados en interrogantes más específicas. Por lo que el menor tiempo de entrevista señalado, no significaría una merma en datos. Solo requeriría de un análisis más agudo, para desentrañar información más condensada, al menos en apariencia.</p> <p>Durante el transcurso de la conversación, esta se interrumpe debido a un diálogo entre el actor y un instructor de instrumento. El contenido, no incorporado en la transcripción, está referido al tipo de ejecución del instrumento (de cuerda frotada) que requiere la interpretación de una pieza como orquesta. Para la cual el entrevistado indica que el sentido musical trabajado en el ensayo, requiere que el estudiante trabaje individualmente cierta dirección del arco en determinado pasaje de la pieza.</p> <p>Se observa un actor con experiencia en la dirección de orquestas a nivel juvenil. Esto le permite comparar experiencias de los estudiantes que han participado de procesos sustentados por FOJI, donde parece muy relevante para él el estudio sistemático de instrumento como condición de base para el trabajo de orquesta.</p> <p>Destaca el sentido formativo de la orquesta, tanto en musical como lo social, priorizando aquello por sobre criterios ligados exclusivamente al ‘espectáculo musical’ que impongan exigencias técnicas descontextualizadas de las etapas formativas de cada estudiante. Si bien señala que no pretenden formar músicos, sí se considera como crucial un proceso de aprendizaje individual del instrumento, planificado y exigente en el sentido de proceso de mediano y largo plazo.</p> <p>Aparece nuevamente, como en todas las entrevistas, la relevancia del estudio de instrumento como condición y factor clave para el desarrollo de dimensiones de bienestar psicológico.</p>	
Elemento(s) emergente(s)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo de la escucha consciente en el trabajo de orquesta. ● Formación para el mejor desenvolvimiento social de sus integrantes como objetivo declarado de la orquesta . 	

- Coexistencia y apertura a experiencias musicales más allá del trabajo de orquesta y formación instrumental de los estudiantes, que no necesariamente son las mismas que el repertorio trabajado.

Subgrupo de actor	Egresado [02.03]
Número correlativo de entrevista	09
Resguardo de identidad	Estudiante egresada 3
Instrumento / especialidad	Viola
Período de participación en FOJI	2008-2016
Modalidad	Orquesta de base y orquesta regional
Fecha y hora de la entrevista	18 de abril de 2018, 15:40
Lugar de la entrevista	Universidad, Valparaíso
Características generales del entorno	Frontis de unidad académica. Pasaje público, pero sin salida. Sin mayores interrupciones de sonido, salvo el motor de una moto cerca del final de la entrevista.
Dispositivo de registro	Ipad mini y Macbook air (este último detuvo el registro durante parte de la entrevista).
Duración de la entrevista	63:23
Software utilizado para transcripción	<i>VLC media player</i> versión 2.2.4 y 2.2.6
Anotaciones post-entrevista	
<p>La entrevistada demuestra un alto conocimiento de su desarrollo personal, y atribuye como causa importante de ello a su formación en FOJI. Pero específicamente en la orquesta catastrada, cuyos procesos de formación no solo eran sistemáticos y de alta rigurosidad, sino que también planteaban el aprendizaje musical teórico y práctico orientado a la interpretación artística.</p> <p>Desde el relato de la persona entrevistada, a primera vista queda la sensación de que es altamente consciente de su mundo interior, y bastante autocrítica, especialmente en lo relativo a los logros en el contexto de la interpretación musical. Sin embargo, aun sin asumir explícitamente que cuenta con un sentido de dirección en su vida, plantea con claridad sus objetivos profesionales a mediano y largo plazo, más allá de finalizar el programa actual de pregrado que desarrolla.</p> <p>Se destaca la receptividad y apertura de dimensiones personales al momento de ser consultada sobre aspectos de bienestar psicológico, refiriéndose con alta precisión al recorrido de su vida, presente y pasada.</p> <p>Como en todas las entrevistas vuelve a aparecer el factor del estudio sistemático de instrumento, como instancia donde se desarrollan capacidades interiores y amplían las oportunidades al momento de decidir qué carrera profesional seguir.</p>	
Elemento(s) emergente(s)	
<ul style="list-style-type: none"> • Fuerte contribución al establecimiento de lazos de amistad con pares cuya presencia fue compartida durante la gran mayoría del proceso formativo. • Campamentos musicales de FOJI como instancias positivas, altamente significadas por la oportunidad de conocer a otros pares y entablar lazos. 	

Subgrupo de actor	Estudiante vigente [01.01]
Número correlativo de entrevista	10
Resguardo de identidad	Estudiante vigente 1
Instrumento / especialidad	Contrabajo
Período de participación en FOJI	2016-2018
Modalidad	Orquesta de base y orquesta regional
Fecha y hora de la entrevista	24 de abril de 2018, 11:05
Lugar de la entrevista	Café, Viña del Mar
Características generales del entorno	Café de acceso público. Con ruido ambiente moderado, y algunas veces incrementado por maquinarias propias del local.
Dispositivo de registro	Ipad mini y Macbook air.
Duración de la entrevista	89:18
Software utilizado para transcripción	<i>VLC media player</i> versión 2.2.4 y 2.2.6
Anotaciones post-entrevista	
<p>El informante se mostró con alta disposición tanto para contestar las preguntas como para profundizar en respuestas a través de su experiencia de vida. Todo de manera espontánea, sin mayor inquisición de parte del investigador.</p> <p>Es llamativo el nivel de consciencia acerca del proceso de desarrollo y crecimiento continuo respecto de sí mismo. Ya sea en lo relacionado con la música como en aspectos extramusicales. Si bien no fue indagado explícitamente por parte del investigador, varias de las respuestas del informante connotan un sentido de dirección en su vida, cuyo trabajo diario para conseguir los propósitos trazados se vuelve concreto en el desempeño musical individual, como en las instancias fomentadas por FOJI (orquesta regional y <i>master class</i>).</p> <p>Parece meridianamente claro que el factor del estudio personal y la relación directa con el profesor a través de la clase individual, permite al estudiante tomar conciencia de las implicancias de sus decisiones, tanto en lo estrictamente relacionado con su desempeño instrumental, como en lo vinculado a las relaciones con su entorno.</p> <p>Muestra de esto último es la profundidad con que revisa sus procesos de ruptura en relaciones de pareja, como una necesidad frente a sus planes futuros y actividades que le dan sentido a la vida presente (“... me alejé de mi última pareja porque no entendía que yo tenía que estudiar todos los días, a pesar de también se dedicaba a la música”).</p> <p>También llama la atención el modo en que logra procesar su relación con los demás, donde el relato en torno a un hecho del grupo cercano de amigos acepta sin condiciones la orientación sexual de uno de ellos, indicándole que dicha orientación no es, de modo alguno, obstáculo para mantener la amistad que los unía antes de su confesión. Y el informante asocia dicha capacidad de empatía a oportunidades derivadas de los procesos musicales donde ha debido desplegarla permanentemente, por tanto ha aprendido “haciendo”.</p> <p>Finalmente, cabe destacar el relato de una experiencia negativa en la orquesta base anterior. Donde el informante decidió retirarse debido al trato esquivo que recibía de sus pares en función de no compartir la misma formación instrumental que ellos.</p>	
Elemento(s) emergente(s)	

- Incidencia del desarrollo de dimensiones de bienestar psicológico en las relaciones de pareja y el nivel de conciencia que se tiene al evaluarlas.

Subgrupo de actor	Estudiante vigente [01.02]
Número correlativo de entrevista	11
Resguardo de identidad	Estudiante vigente 2
Instrumento / especialidad	Violoncello (estudiante universitaria de carrera en otra área)
Período de participación en FOJI	2016-2018
Modalidad	Orquesta de base
Fecha y hora de la entrevista	24 de abril de 2018, 18:56
Lugar de la entrevista	Corporación, Valparaíso
Características generales del entorno	Pasillo de casa antigua de Valparaíso (piso de madera) donde se realizan varias clases individuales de instrumento. Por lo que cercano a la mesa donde se llevó a cabo la entrevista se encontraban algunos niños, cuyas voces podrían interferir el registro de la conversación con entrevistada.
Dispositivo de registro	Ipad mini y Macbook air.
Duración de la entrevista	56:11
Software utilizado para transcripción	<i>VLC media player</i> versión 2.2.4 y 2.2.6
Anotaciones post-entrevista	
<p>La entrevistada es la persona de menor edad entrevistada hasta ahora. Cabe señalar que debido a que aparentaba menor edad de la real (18 años), se le intentó explicar de modo muy simplificado el propósito y segmentos de la entrevista. Sin embargo al iniciar su relato, esas aprensiones de parte del investigador desaparecieron, ya que la entrevistada demostró perfecta comprensión de las preguntas y total comodidad al expresarse.</p> <p>En este caso la entrevistada no manejaba mayor información acerca de FOJI y sus implicancias en el proceso que le toca experimentar.</p> <p>Finalmente es llamativo el primer caso donde la entrevistada no se dedica por completo a la música ya que se encuentra en primer año de una carrera universitaria</p>	
Elemento(s) emergente(s)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Influencia directa de la formación musical en el desempeño en otras áreas diferentes a la música ● Evidencia del impacto positivo en el quehacer diario del entorno local y comunitario de la orquesta. 	

Subgrupo de actores	Estudiante vigente [01.03]
Número correlativo de entrevista	12
Resguardo de identidad	Estudiante vigente 3
Instrumento / especialidad	Viola (estudiante egresada de enseñanza media)
Período de participación en FOJI	2017-2018
Modalidad	Orquesta de base
Fecha y hora de la entrevista	28 de abril de 2018, 13:15
Lugar de la entrevista	Corporación, Valparaíso
Características generales del entorno	<p>Pasillo de casa antigua de Valparaíso (piso de madera) donde estaba ensayando un quinteto de cuerdas, conformado por estudiantes pertenecientes a la misma orquesta.</p> <p>En vista de ello, el audio podría presentar alguna dificultad para escuchar con claridad el relato de la entrevistada.</p> <p>Cabe señalar que debido a esto, y por la falta del otro dispositivo usado simultáneamente en las entrevistas anteriores, se utilizó el micrófono incorporado al sistema de 'manos libres' del mismo fabricante del computador.</p>
Dispositivo de registro	Macbook air.
Duración de la entrevista	44:27
Software utilizado para transcripción	<i>VLC media player</i> versión 2.2.4 y 2.2.6
Anotaciones post-entrevista	
<p>La entrevistada indica que está pronta a cumplir un año en la orquesta, lo que también implica el mismo período de tiempo asistiendo a clases individuales.</p> <p>Desde un inicio asocia la satisfacción con las actividades asociándolas predominantemente con su aprendizaje individual y luego con las dinámicas grupales propias del trabajo de orquesta.</p> <p>Declara no conocer en profundidad el marco de FOJI, y es el sitio web de la Fundación la plataforma con la que se ha relacionado. Esto parece coherente con las prioridades que su proyecto de vida considera: indica que la música es una actividad más, muy relevante, pero que se prepara para entrar a la estudiar una carrera universitaria de otra área, como medio de subsistencia para luego estudiar cine.</p> <p>Demuestra disposición a conversar acerca de las dimensiones personales previstas en las preguntas de la entrevista. Incluso toca un tema sensible para ella como lo es la pérdida de un amigo debido a su fallecimiento. Es llamativo que en esta área más personal se observa un nivel de consciencia considerable respecto de los desafíos que le imponen las debilidades de su personalidad. No se contenta solamente con comentar aspectos y respuestas 'positivas' acerca de sí misma.</p>	
Elemento(s) emergente(s)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Entera satisfacción con la consideración de temas extrapersonales, relacionados con su bienestar en general, como preámbulo al inicio de las clases individuales de instrumento, por parte de su profesor. ● Desarrollo musical como aspecto complementario en un plan de vida orientado a otras áreas. 	

- Disposición a superar limitantes personales en relaciones con los pares, como atributo y beneficio propio de las actividades del trabajo de orquesta.

Subgrupo de actores	Estudiante vigente [01.04]
Número correlativo de entrevista	13
Resguardo de identidad	Estudiante vigente 4
Instrumento / especialidad	Contrabajo (estudiante universitaria de carrera en otra área)
Período de participación en FOJI	2016-2018
Modalidad	Orquesta de base
Fecha y hora de la entrevista	08 de mayo de 2018, 19:45
Lugar de la entrevista	Corporación, Valparaíso
Características generales del entorno	Pasillo de casa antigua de Valparaíso (piso de madera) donde se realizan varias clases individuales de instrumento y otras reuniones comunitarias. Debido a esto, cercano a la mesa donde se llevó a cabo la entrevista se produjo cierto tránsito de personas quienes saludaron a la entrevistada e investigador en más de una vez.
Dispositivo de registro	Ipad mini y Macbook air.
Duración de la entrevista	41:58
Software utilizado para transcripción	<i>VLC media player</i> versión 2.2.4 y 2.2.6
Anotaciones post-entrevista	
<p>La entrevistada demuestra en más de una oportunidad, sobretodo al inicio de la entrevista, un compromiso férreo con la orquesta, con un alto componente afectivo. Cabe señalar que a diferencia de los demás instrumentos, el hecho de tocar contrabajo no le permite trasladarlo con facilidad hacia su domicilio. Y si bien la orquesta le ha facilitado uno para utilizarlo exclusivamente, ella ha optado por acudir al menos tres veces semanales a estudiar, incluyendo la clase individual con el profesor respectivo.</p> <p>La estudiante entrevistada no se dedica exclusivamente a la música, ya que estudia una carrera universitaria de otra área, sin embargo declara que la dedicación a la orquesta no solo le permite organizarse y sostener el compromiso con esta, sino también es un componente central que define su identidad a nivel individual. Es interesante el nivel de consciencia en torno a que tocar contrabajo no solo le ofrece algo diferente a estudiar y ‘ver tele’, sino que también la constituye como una persona con una especificidad que la aleja del típico patrón de los jóvenes de su edad. Finalmente, también llama la atención que aun sin conocer en profundidad la labor de FOJI, espontáneamente afirma que un incremento en su aporte social estaría ligado a una mayor vinculación con el sistema escolar, ampliando la oportunidad de estudiar y tocar un instrumento para todos los estudiantes del sistema.</p>	
Elemento(s) emergente(s)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Desconocimiento de FOJI más allá de un recuerdo de su etapa infantil, asociada a la asistencia a conciertos organizados por la Fundación. ● Estudio del instrumento fuera de su domicilio lo cual no le permite a la entrevistada estudiar diariamente, con todo, le exige una distribución eficiente del tiempo semanal, considerando que además estudia una carrera universitaria de otra área, distinta a la música. 	

Subgrupo de actores	Estudiante vigente [01.05]
Número correlativo de entrevista	14
Resguardo de identidad	Estudiante vigente 5
Instrumento / especialidad	Violín
Período de participación en FOJI	2015-2018
Modalidad	Orquesta de base
Fecha y hora de la entrevista	09 de mayo de 2018, 11:30
Lugar de la entrevista	Liceo municipal, Provincia de Quillota
Características generales del entorno	Sala de clases, sin estudiantes. Con acústica favorable al registro de audio y sin interrupciones sonoras durante la entrevista.
Dispositivo de registro	Ipad mini y Macbook air.
Duración de la entrevista	22:07
Software utilizado para transcripción	<i>VLC media player</i> versión 2.2.4 y 2.2.6
Anotaciones post-entrevista	
<p>La entrevistada aparenta físicamente menor edad de la que tiene, sin embargo al comenzar la entrevista el tipo de respuestas reafirman su edad y personalidad de marcado liderazgo, al menos dentro de la orquesta.</p> <p>Demuestra bastante disposición para contestar las preguntas y profundizar en ellas. Fundamentalmente en aquéllas relacionadas directamente con aspectos musicales.</p> <p>En los aspectos vinculados a las dimensiones de bienestar psicológico, tiende a ser más escueta en sus respuestas. Con todo, cuando se le solicita profundizar, lo hace sin mayores problemas.</p> <p>Cabe señalar que la entrevista se desplegó mientras la orquesta estaba en ensayo, por lo que la directora solicitó, frente a la estudiante, que no durara más de media hora. Esto podría verse marcado debido a que la entrevistada es la <i>concertino</i> de la orquesta, y ello, como se mencionó arriba, podría otorgarle mayor sentido de responsabilidad para con sus compañeros.</p> <p>Es más, resalta en sus respuestas un fuerte grado de consciencia en torno a los deberes que implica ser <i>concertino</i>, vinculándolo al aprendizaje de pares, por sobre a la jerarquía.</p> <p>Del mismo modo, es llamativo que la entrevistada recuerda con claridad un momento en que decidió subir el nivel de su estudio personal, y esto lo liga directamente a su posterior desempeño en la orquesta, como primer violín.</p>	
Elemento(s) emergente(s)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Fuerte influencia en desarrollo de liderazgo, ligado al cargo de <i>concertino</i>, a su vez derivado de la etapa avanzada, en comparación a sus compañeros, de su aprendizaje musical. ● Asistencia al mismo establecimiento donde se desarrollan los ensayos de la orquesta, también abierta a estudiantes de otros establecimientos. 	

Subgrupo de actores	Estudiante vigente [01.06]
Número correlativo de entrevista	15
Resguardo de identidad	Estudiante vigente 6
Instrumento / especialidad	Viola
Período de participación en FOJI	2016-2018
Modalidad	Orquesta de base
Fecha y hora de la entrevista	09 de mayo de 2018, 12:00
Lugar de la entrevista	Liceo municipal, Provincia de Quillota
Características generales del entorno	Sala de clases, sin estudiantes. Con acústica favorable al registro de audio y sin interrupciones sonoras durante la entrevista.
Dispositivo de registro	Ipad mini y Macbook air.
Duración de la entrevista	28:16
Software utilizado para transcripción	<i>VLC media player</i> versión 2.2.4 y 2.2.6
Anotaciones post-entrevista	
<p>Durante la primera parte de la entrevista, el actor señala que transcurrido el primer semestre en la orquesta se cambió de instrumento (viento a cuerda frotada) debido a una incomodidad en la producción del sonido. Ante la pregunta acerca de por qué se cambió a la viola en lugar de dejar de tocar, relató que la experiencia musical de la orquesta lo ayudó a superar períodos de depresión vividos previo a su ingreso. Al indicarlo se le notó acongojado, con cierta incomodidad, como refiriéndose a una etapa difícil de recordar, o evitada en sus conversaciones.</p> <p>Derivado de lo anterior, se observó una dimensión con alto potencial de indagación, sin embargo, la mención anterior pareció condicionar el resto de las respuestas. Donde la mayoría fueron afirmativas o negativas, sin mayor detalle ni profundización.</p> <p>Algo similar se notó al mencionar a su primer profesor de viola, quien, según indicó el mismo actor, falleció a causa de una enfermedad. Al mencionarlo, su rostro denotó dificultad para ir a ese recuerdo, trabando de cierta manera la pronunciación de su fallecimiento, bajando la mirada y suspirando levemente, como si intentara que el investigador no notara dicha dificultad para volver sobre un momento difícil de su vida.</p> <p>Debido a que la entrevista se realizó durante el ensayo, al cual el actor volvió finalizada la conversación, surgió la interrogante acerca de si sus respuestas fueron escuetas en función de estar interesado en finalizar rápidamente la entrevista y retomar el ensayo, o habría predominado la influencia del primer elemento, que, al recordar una etapa difícil de su vida, le condicionó y de cierto modo habría obstaculizado sus respuestas referidas a dimensiones de bienestar psicológico. En general, se apreció cierta dificultad, más alta que lo común, para expresar oralmente experiencias que relevaran aspectos más abstractos de su vida.</p>	
Elemento(s) emergente(s)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Nexo concreto entre la práctica musical sistemática, asociada a la orquesta y superación de etapa psicológicamente difícil, de tipo depresiva. ● Cambio de instrumento y de familia: saxo (familia de vientos) a viola (familia de cuerda frotada). 	

Subgrupo de actores	Estudiante vigente [01.07]
Número correlativo de entrevista	16
Resguardo de identidad	Estudiante vigente 7
Instrumento / especialidad	Contrabajo
Período de participación en FOJI	2018
Modalidad	Orquesta regional
Fecha y hora de la entrevista	11 de mayo de 2018, 11:32
Lugar de la entrevista	Café, Viña del Mar
Características generales del entorno	Café ubicado al interior de una galería comercial, cuyas mesas se encontraban en un pasillo de escaso ruido y tránsito de personas.
Dispositivo de registro	Ipad mini y Macbook air.
Duración de la entrevista	70:10
Software utilizado para transcripción	<i>VLC media player</i> versión 2.2.4 y 2.2.6
Anotaciones post-entrevista	
<p>El actor se mostró con alta disposición a participar de la entrevista. Incluso al momento de concertarla, vía correo electrónico, se mostró muy interesado en preparar sus respuestas, al parecer, entendiéndolo que la conversación apuntaría a relevar aspectos musicales y artísticos, a modo de <i>expertise</i>.</p> <p>En la medida que transcurrió la entrevista se observó cada vez mayor disposición a abrirse hacia temas que incluyeran tanto su experiencia como su punto de vista personal. Para terminar con una fundamentación bastante precisa en torno a dimensiones de bienestar psicológico y sugerencias en torno a la concepción de la Fundación como política pública, educativa, más allá de lo musical. Es llamativo el tiempo que se tomaba antes de contestar ciertas preguntas, donde desplegaba un análisis profundo para justificar sus respuestas.</p> <p>Aun cuando no fue parte de la entrevista, fue llamativo el comentario acerca de un libro que llevaba y leía antes de reunirse con el investigador, denotando interés y conocimiento por la literatura. Lo cual se refrendó en pasajes de la entrevista donde afirmó la necesaria integración de la música con otras disciplinas artísticas y humanísticas, como también demostró un conocimiento de la historia de las expresiones artísticas vinculadas a referentes del período romántico.</p>	
Elemento(s) emergente(s)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Potencial de FOJI para la integración con otras disciplinas artísticas. ● Necesidad de ampliar integralmente la formación musical hacia un estudio artístico de la interpretación del repertorio, más allá de la ejecución instrumental. Similar a los principios pedagógicos de ‘El Sistema’ de Venezuela, donde se busca un desarrollo de los valores estéticos de la música. 	

Subgrupo de actores	Experto - director de orquesta [04.01.04]
Número correlativo de entrevista	17
Resguardo de identidad	Director de orquesta 4
Instrumento / especialidad	Dirección de orquesta
Período de participación en FOJI	2008 - 2017
Modalidad	Orquesta de base
Fecha y hora de la entrevista	17 de mayo de 2018, 16:05
Lugar de la entrevista	Cafetería en lugar de trabajo del actor, Santiago.
Características generales del entorno	Café de concurrencia media, y amplias dimensiones. Sin embargo, durante la entrevista no se presentaron mayores intervenciones para el registro de audio.
Dispositivo de registro	Ipad mini y Macbook air: (debido a un error en la gestión digital de los archivos en el dispositivo Ipad mini, el registro se eliminó. Sin embargo, gracias al registro duplicado en el otro dispositivo, se cuenta con la entrevista, sin dificultades en la toma y reproducción de audio).
Duración de la entrevista	33:20
Software utilizado para transcripción	<i>VLC media player</i> versión 2.2.4 y 2.2.6
Anotaciones post-entrevista	
<p>El actor es el único del subgrupo cuyo instrumento de origen no pertenece a la familia de cuerdas frotadas. Esto, desde una primera impresión, permitiría comprender su aproximación a la formación y dirección de orquestas a su cargo, con una fuerte ligazón a las bandas instrumentales, provenientes desde el ámbito de las bandas de guerra. En el mismo sentido, es llamativo que su visión de la formación en torno a las orquestas, no es homologable a la formación de conservatorio, sino que considera que los plazos de aprendizaje de un instrumento en el caso de las orquestas juveniles e infantiles, deben estar relacionados íntimamente con el trabajo mismo de orquesta.</p> <p>Por último, también requiere atención su postura favorable respecto de las oportunidades que potencialmente se abren en la relación entre FOJI y el sistema escolar, alimentada por su experiencia en este último. De manera similar, se debe considerar la visión acerca de la relación existente, distante de la ideal, entre FOJI y las orquestas de base, orientadas a la formación, y contribución de las segundas, a las orquestas regionales, dependientes directamente de la Fundación.</p>	
Elemento(s) emergente(s)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Foco de formación en la sección de instrumentos de vientos de una orquesta sinfónica, y oportunidades de ampliación a otros estilos que ello conlleva. 	

Subgrupo de actores	Instructor [03.02]
Número correlativo de entrevista	18
Resguardo de identidad	Instructor de instrumento 2
Instrumento / especialidad	Instructor de instrumento
Período de participación en FOJI	2011 - actualidad
Modalidad	Orquestas de base y orquestas regionales
Fecha y hora de la entrevista	03 de junio de 2018, 15:26
Lugar de la entrevista	Café, Valparaíso.
Características generales del entorno	Café a media capacidad de clientes, con condiciones favorables para la conversación y registro de audio. En salón ubicado en piso separado del ingreso y tránsito de personas.
Dispositivo de registro	Ipad mini y Macbook air.
Duración de la entrevista	73:34
Software utilizado para transcripción	<i>VLC media player</i> versión 2.2.4 y 2.2.6
Anotaciones post-entrevista	
<p>El actor posee amplia experiencia de docencia, tanto en orquestas dependientes directamente de FOJI como en orquestas de base, dependientes de municipalidades, establecimientos educacionales, corporaciones, entre otros.</p> <p>Su relato es rico en detalles acerca de los procesos de formación, con énfasis en la relación entre estudiantes e instructores, como también entre estudiantes y directores de orquesta. Del mismo modo, es atendible la nutrida información compartida respecto de las motivaciones de los estudiantes para entrar a una orquesta, y el aprendizaje real que llegan a desarrollar considerando las diferentes dependencias de cada proyecto (orquesta).</p> <p>Finalmente, llama la atención del investigador cierta reticencia del actor para con la focalización en estudiantes de escasos recursos, declarada en los estatutos de FOJI. Básicamente, aduciendo argumentos relativos a la estigmatización de los estudiantes en primer lugar, y de la música como disciplina menor.</p>	
Elemento(s) emergente(s)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Incorporación de instrumentos diferentes a las cuerdas como decisión tanto técnica como política, y posibles repercusiones en la amplitud de oportunidades a las que pueda tener acceso un estudiante, motivado por algún instrumento que en particular no esté considerado y/o fomentado por el financiamiento de FOJI. 	

Anexo K: Cuadros y figuras complementarias

Cuadro N° 2: Lista de Capacidades Centrales de Martha Nussbaum

Capacidad	Descripción
Vida	Ser capaz de vivir la vida dentro de una longevidad normal, sin morir prematuramente, o sin que antes la misma vida se reduzca a un valor que no tenga sentido vivirla.
Salud corporal	Ser capaz de contar con buena salud, incluyendo la salud reproductiva, con nutrición y abrigo adecuados.
Integridad corporal	Ser capaz de moverse libremente de un lugar a otro, contando con seguridad para evitar asalto violento, sexual y violencia doméstica. En posesión de oportunidades para la satisfacción sexual y elección en materia de reproducción.
Sentidos, imaginación y pensamiento	Ser capaz de usar los sentidos para imaginar, pensar, y razonar de un modo verdaderamente humano, informado y cultivado a través de una educación adecuada, que incluya, pero no se limite a la alfabetización funcional y conocimiento científico. Ser capaz de usar la imaginación y el pensamiento en conexión con experiencias de su propia elección, religiosa, literaria, musical, entre otras. Ser capaz de usar la mente con garantía de su libertad de expresión, respetando tanto su discurso político y artístico, como su libertad de culto. Ser capaz de tener experiencias agradables, evitando el dolor inútil.
Emociones	Ser capaz de tener apego a cosas y personas más allá de uno mismo; amar a quienes nos aman y nos cuidan, llorar su ausencia; en general, amar, sufrir, experimentar el anhelo, la gratitud y la ira justificada. Evitar arruinar un desarrollo emocional a causa del miedo y la ansiedad (el respaldo de esta capacidad conlleva apoyo a formas de asociación humana que pueden demostrar ser cruciales en el desarrollo de la persona).
Razón práctica	Ser capaz de formarse una concepción del bien y reflexión críticamente acerca de la planificación de la propia vida. (Esto implica protección para la libertad de conciencia y la observancia religiosa)
Afiliación	a) Ser capaz de vivir con y hacia otros, para reconocer y mostrar preocupación por ellos/as, para comprometerse en diferentes formas de acción social; para ser capaz de imaginar la situación de otro (Proteger esta capacidad significa proteger las instituciones que constituyen y alimentan esas formas de afiliación, y también protege la libertad de reunión y el discurso político). b) Contar con las bases sociales de auto-respeto y no humillación; ser capaz de recibir trato digno, en igualdad de condición que los demás. Esto implica disposiciones de no discriminación sobre la base de la raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión y origen nacional.
Otras especies	Ser capaz de vivir con preocupación por los animales, plantas y la naturaleza.
Jugar	Ser capaz de sonreír, jugar, y disfrutar de actividades recreacionales.
Control sobre el ambiente	a) Político. Ser capaz de participar efectivamente en opciones políticas, con derecho a la libertad de expresión y asociación. b) Material. Ser capaz de tener propiedades, y derechos de propiedad en igualdad de condiciones; tener derecho a buscar empleo en igualdad de condiciones. En el trabajo, desempeñarse como ser humano, ejercer razón práctica, y entrar en relaciones significativas de relacionamiento mutuo con otros trabajadores.

Fuente: elaboración propia, con base en Nussbaum, 2011; Walker, 2006

Cuadro N°6: Mapa de análisis de base para para la matriz de análisis documental

Dimensión	Subdimensión	Variable
Caracterización de las definiciones estratégicas en relación con la implementación de procesos formativos de FOJL.	Dominio del entorno	<ul style="list-style-type: none"> ● Sentido de dominio y competencia en el manejo del entorno ● Uso efectivo de las oportunidades que le rodean ● Capacidad para crear o elegir contextos apropiados según sus necesidades o valores personales
	Crecimiento personal	<ul style="list-style-type: none"> ● Sentimiento de desarrollo continuo ● Sentido de realización de su potencial propio ● Observación de mejoramientos en sí mismo y su conducta a lo largo del tiempo
	Propósito en la vida	<ul style="list-style-type: none"> ● Metas en la vida y sentido de dirección ● Creencias que le dan un propósito a su vida
	Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> ● Autodeterminación e independencia ● Resistencia a presiones sociales ● Evaluación de sí mismo con estándares personales
	Auto-aceptación	<ul style="list-style-type: none"> ● Actitud positiva hacia sí mismo ● Aceptación sus buenas y malas cualidades
	Relaciones positivas con los otros	<ul style="list-style-type: none"> ● Relaciones cálidas y confiables con otros ● Empatía arraigada, afectividad e intimidad ● Entendimiento del “dar y recibir” de las relaciones humanas

Fuente: elaboración propia

Cuadro N°7: Definiciones estratégicas de FOJI según fuentes documentales (primera parte)

Categoría/Fuente		Educación	Música	Aspectos Sociales
Estatutos		Objetivos g.; h.	Objetivos c.; b.; a.; d.; i.; j.; e.	Objetivo g.
Memoria Institucional	2016 (15 años)	-Misión: Elevar el desarrollo social, cultural y educacional del país brindando oportunidades para que niños, niñas y jóvenes de todo Chile mejoren su calidad de vida integrando orquestas.	-Objetivos: +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. -Visión: Lograr que el sello FOJI, conformado por la excelencia en la formación orquestal infante - juvenil y el desarrollo social, cultural e integral de sus integrantes, sea reconocido a nivel nacional e internacional.	-Misión: Elevar el desarrollo social , cultural y educacional del país brindando oportunidades para que niños, niñas y jóvenes de todo Chile mejoren su calidad de vida integrando orquestas. -Objetivos: +Entregar oportunidades para el desarrollo social de niños, niñas y jóvenes, especialmente de escasos recursos. +Acercar la música de concierto a toda la población sin distinciones de ninguna índole. +Generar un intercambio cultural y social entre las orquestas de todo el país.
	2017 (Gestión 2014 - 2017)	Becas y beneficios: “Los cerca de mil jóvenes músicos que participan en las 17 orquestas dependientes de la Fundación a nivel nacional reciben apoyo financiero y subvenciones de alimentación, transporte, alojamiento, entre otras, con el fin de favorecer y facilitar su aprendizaje artístico musical ..., además de poder optar a apoyo psico-social para dar respuesta a sus necesidades.” p.23.	Lineamientos estratégicos de la nueva gestión (2016-2018): Dar equidad y mejorar la calidad técnica musical de las orquestas infantiles y juveniles: 1.13 Construir la metodología orquestal a partir del perfil del egresado FOJI. p.8	Becas y beneficios: “Los cerca de mil jóvenes músicos que participan en las 17 orquestas dependientes de la Fundación a nivel nacional (...) [pueden] optar a apoyo psico-social para dar respuesta a sus necesidades.” p.23

Fuente: elaboración propia con base en FOJI, 2005; FOJI, 2016; FOJI, 2017

Cuadro N°8: Definiciones estratégicas de FOJI según fuentes documentales (segunda parte, BIPS, 2017a)

Categoría/ Fuente	Educación	Música	Aspectos Sociales
Fondos y Asesorías para Orquestas Externas	<p>-Ámbito de acción secundario: Educación</p> <p>-Política de Niñez y Adolescencia 2015-2025: A través del buen trato y normativas que regulan el trabajo con niños, niñas y jóvenes pertenecientes a la Fundación Nacional de Orquestas, para lo cual la Fundación elaboró un manual y protocolos que bajan las directrices de trabajo músico orquestal y social a nivel nacional. p.1</p> <p>-Contribución a ODS: 4. Educación de calidad. 4.3 acceso igualitario a educación superior de calidad para hombres y mujeres. 4.4 competencias laborales; 4.5 igualdad de género y acceso. p.3</p>	<p>-Propósito del programa: Aumentar el trabajo técnico-musical y el desarrollo profesional, mediante la entrega de becas, fondos y asesorías de forma descentralizada en las orquestas y bandas comunales que pertenezcan a la red FOJI, procurando una distribución equitativa hacia las regiones, especialmente las que evidencien mayor déficit y vulnerabilidad.</p> <p>-Ámbito de acción Principal: Cultura / Artes p.1</p> <p>-Fin del programa: Promover el acceso y la participación de las comunas económicamente vulnerables y territorialmente aisladas al desarrollo artístico-cultural, propiciando las condiciones que admitan un progreso en el área técnica, musical y de desarrollo humano de los distintos elencos musicales. p.5</p> <p>-Componentes de la estrategia de intervención:</p> <p>+Fondos concursables</p> <p>+Becas concursables</p> <p>+Fondos de bandas instrumentales</p> <p>+Fondo Orquestas Latinoamericanas</p> <p>+Conciertos Educativos en Escuelas</p> <p>+Fondos Festivos de Orquestas Comunales</p> <p>+Creación de Orquestas y Ensembles en la Educación Pública</p> <p>+Inclusión a Conciertos p. 9, 10, 11</p>	<p>-Enfoque y perspectivas: Enfoque de Derechos Humanos: No. Si no se considera, justifique las razones: El programa no cuenta con información.</p> <p>Enfoque y/o perspectivas no incorporados:</p> <p>-Género; Pueblos indígenas; Pertinencia territorial; NNA; Discapacidad; Migrantes. Justificación de la no incorporación del enfoque o perspectiva: La Fundación no hace diferencias en su quehacer en cuanto a condición de género, ascendencia o pertenencia a pueblos indígenas, situación de discapacidad, condición migratoria u otro. p. 15</p>

Fuente: elaboración propia con base en BIPS, 2017a

Cuadro N°9: Definiciones estratégicas de FOJI según fuentes documentales (tercera parte, BIPS, 2017b)

Categoría/ Fuente	Educación	Música	Aspectos Sociales
<p>Unidad de Formación FOJI</p>	<p>-Ámbito de acción secundario: Educación -Política de Niñez y Adolescencia 2015-2025: A través del buen trato y normativas que regulan el trabajo con niños, niñas y jóvenes pertenecientes a la Fundación Nacional de Orquestas, para lo cual la Fundación elaboró un manual y protocolos que bajan las directrices de trabajo músico orquestal y social a nivel nacional. p.1 -Contribución a ODS: 4. Educación de calidad. 4.4 competencias laborales; 4.5 igualdad de género y acceso. p.3</p>	<p>-Propósito del programa: Mejorar el nivel técnico musical, pedagógico e instrumental de los directores, profesores y alumnos de orquestas infantiles y juveniles. -Ámbito de acción principal: Cultura/Artes p.1 -Fin del programa: Contribuir al desarrollo social y cultural a través de la práctica musical colectiva y estudio de instrumentos sinfónicos, propiciando instancias de formación y capacitación a cargo de profesionales del área musical. p.5 -Componentes de la estrategia de intervención: +Cursos de Dirección, Lutheria y Master Class +Encuentro de Instrumentos +Estudios de Instrumentos Deficitarios +Retribuciones Beca de Pasaje para Estudios en el Extranjero +Capacitaciones a Orquestas Regionales +Curso de Metodología de la Enseñanza Instrumental +Campamento Musical +Academia FOJI (formación musical) +Becas para Monitores p. 9, 10, 11</p>	<p>-Enfoque y perspectivas: Enfoque de Derechos Humanos: El programa ha declarado presentar enfoque de Derechos Humanos. ¿En qué etapa(s) del programa se incorpora el Enfoque de Derechos Humanos (diseño, ejecución, fiscalización y/o evaluación) y cómo se aborda?: El programa no cuenta con información. -Enfoque de Pertinencia territorial: incorpora solo las áreas de pertinencia territorial por la presencia en las 15 regiones del país con bases elaboradas en relación a la particularidad de cada una de ellas. Enfoque y/o perspectivas no incorporados: -Género; Pueblos indígenas; NNA; Discapacidad; Migrantes. Justificación de la no incorporación del enfoque o perspectiva: La Fundación no hace diferencias en su quehacer en cuanto a condición de género, ascendencia o pertenencia a pueblos indígenas, situación de discapacidad, condición migratoria u otro. p. 15</p>

Fuente: elaboración propia con base en BIPS, 2017b

Cuadro N°10: Objetivos de la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile

a. Promover y estimular la actividad de las orquestas juveniles e infantiles en todo el país.
b. Promover la creación de orquestas juveniles e infantiles en todo el territorio nacional.
c. Estimular y fomentar la interpretación del repertorio orquestal sinfónico y de cámara del más alto nivel universal y nacional.
d. Estimular la creación de obras orquestales nacionales y latinoamericanas mediante concursos y otros mecanismos, con el propósito de acrecentar el patrimonio cultural de Chile y América.
e. Promover el perfeccionamiento técnico de los Directores de Orquestas, Jefes de Filas e instrumentistas en general, mediante seminarios, cursos y talleres a nivel nacional e internacional que se realicen eventualmente con el concurso de las instituciones musicales formadoras de músicos del país.
f. Poner de relieve la función de las orquestas juveniles en la comunidad nacional, destacando el importante aporte formativo, cultural, social, y recreativo que representa para la juventud chilena.
g. Ofrecer a jóvenes y niños, especialmente de escasos recursos, una posibilidad de desarrollo social y formativo mediante el aprendizaje musical y la participación en orquestas, procurando que dichos beneficios se amplíen a las familias de los jóvenes de manera de incentivar el bienestar espiritual y material de amplios sectores de la sociedad.
h. Promover la participación en orquestas, así como los contenidos musicales, como un complemento indispensable en la educación formal en sus diversos niveles.
i. Promover la creación de un repertorio para las orquestas juveniles e infantiles.
j. Promover los encuentros nacionales de orquestas en forma permanente.
k. Comprometer y solicitar la ayuda a organizaciones o entidades nacionales o internacionales, públicas o privadas, canalizando los recursos que se obtenga para los fines expresados.

Anexo L: Aplicación de la evaluación del *Aspecto de oportunidad* adaptada a la evaluación pedagógica de la formación de la capacidad de *Razón práctica*

A partir de una situación relevada en el ámbito de la admisión de nuevos estudiantes en una orquesta de base, se ofrece un ejemplo acerca de cómo la evaluación pedagógica de las capacidades podría considerar los funcionamientos de una estudiante como aproximación al ejercicio de su reflexión crítica, observando no tan solo lo logrado como fin que valora, sino también las alternativas que ha tenido a disposición.

“... de repente alguien te dice: —Yo quiero tocar aquí, ¿ustedes enseñan guitarra?— Y ese tipo de cosas, las típicas que pasan. La otra vez un chico que llegó a una audición con un teclado [y se le dijo]: —Por el momento no tenemos esto.— Y hay que tratar de ... primero de guiarlo y tratar de orientarlo.”

(Director de orquesta 3)

Lo anterior requeriría observar el modo en que la disposición predominante por un tipo de instrumentación fomentaría la *Razón práctica* en el proceso de elección personal de cada estudiante, respecto de sus experiencias musicales formativas.

Para ello se propone el siguiente caso hipotético: una estudiante de 16 años participa de una orquesta de base de una corporación cultural, tocando violín. En instancias familiares y escolares, también se ha interesado por la guitarra. Sin embargo, por razones familiares debe emigrar desde un centro urbano de la V región hacia una comuna del sur del país, más bien alejada de la capital regional y centro de la provincia. Esto implica dejar el instrumento, ya que lo utilizaba en modalidad de préstamo por parte de la orquesta y sus padres pueden no adquirir uno. Buscando dar continuidad a su práctica musical e interés por continuar desarrollándose en el ámbito, se acerca a la única orquesta base de la comuna, dependiente de la municipalidad.

La aplicación del *aspecto de oportunidad* como evaluación pedagógica de la formación de la capacidad de *Razón práctica* puede ser más clara observando tres escenarios: **A**, **B**, y **C**. En el escenario **A**, la estudiante es aceptada en la agrupación con el instrumento que ya domina, y también se le informa la posibilidad de cambiarse de instrumento si así lo decide. Para ello debe reflexionar y plantear las razones que fundamentan su elección, y cumplir ciertas condiciones que resguarden la misma oportunidad para cada estudiante. Esto es posible ya que cuenta con la opción efectiva de recibir clases individuales con un profesor especialista, y el repertorio abordado incentiva una configuración instrumental diversa, donde pueden ‘convivir’ instrumentos de diferente procedencia —adquiridos gracias al amplio uso de los fondos de FOJI, y/o agruparse en conjuntos más pequeños, según lo disponga el tipo de repertorio. En este escenario se podría afirmar que ella logra hacer lo que valora como funcionamiento orientado básicamente a tocar en una orquesta.

Escenario **B**: recibe una respuesta negativa por parte de la orquesta para ser admitida, basándose en dos elementos: la falta de cupos, dada una decisión tomada por quien dirige la orquesta, de abrir plazas exclusivamente en relación con la cantidad de instrumentos disponibles; y la exclusión *a priori* de todo instrumento ajeno a la configuración sinfónica o de cámara, predeterminada por el fondo concursable a través del cual han sido adquiridos los instrumentos. En esta situación la estudiante queda imposibilitada de continuar desarrollándose musicalmente de acuerdo a sus

intereses personales y solo se le informa de una posibilidad de ingresar en cuanto se libere un cupo, situación que tampoco le es garantizada.

Escenario **C**: la estudiante es aceptada en la agrupación y por tanto se podría decir que en cuanto al funcionamiento, logra aquello que valora pues consigue tocar en una orquesta. No obstante, esto presenta ciertas condiciones que difieren del escenario **A**. Se le admite siempre y cuando pueda adoptar el contrabajo como su instrumento, ya que las dimensiones de este (1, 80 m aproximadamente) impiden que lo toque otro estudiante. Y, porque además su instrumento original es rechazado, ya que los cupos se han agotado bajo un criterio de configuración que busca replicar una tradición de musical específica. Tampoco existe la posibilidad de ampliarse a otro instrumento como la guitarra ya que la configuración determinada por FOJI impulsa un tipo de repertorio cuyos arreglos musicales no contemplan instrumentos como este. Del mismo modo la adquisición de una instrumentación más amplia requeriría de otros instructores especialistas y de la creación de arreglos musicales que escapan a la tradición de ‘música clásica-de arte occidental’ en la que el director fue formado, lo que implicaría encargar dichos arreglos a otro especialista, lo cual no está previsto en el acotado presupuesto municipal. Junto con esto, el profesor especialista renuncia al cominezo de este primer año, por lo que a la espera de este, toma clases con el instructor de cello. Y como es año de elecciones, la alcaldía apunta a ser reelecta y ha invertido el gasto en otras áreas con mayor visibilidad en el corto plazo, comprometiendo a quien dirige la agrupación para presentar a la orquesta en cada inauguración municipal. Lo que, a su vez, incentiva al profesional a cargo a priorizar un repertorio con el que los estudiantes estén familiarizados, más que a ampliar la visión de la formación musical entregada, pues de la reelección de la alcaldía también depende en gran parte la mantención y/o incremento del financiamiento al proyecto en el ciclo político ulterior.

De acuerdo a las oportunidades dispuestas para la estudiante, el escenario **B** no le permitiría proseguir su proceso de desarrollo musical, por cuanto ninguna de las opciones ofrecidas le aseguran su participación en la agrupación (ver cuadro N°L1). Contrastando los escenarios **A** y **C** (ver cuadro N°L1), es posible observar cómo se impulsaría efectivamente la formación de la capacidad de *Razón práctica*, a través de la elección personal e informada de la estudiante respecto de su instrumento y las experiencias musicales que forman parte de su proceso formativo. Si la comparación se propone observando exclusivamente la consecución de un cupo en el proceso de desarrollo musical, ambos contextos no diferirían en demasía respecto del *aspecto de oportunidad*. Pues la estudiante conseguiría dar continuidad a su proceso de formación musical, recibiendo la oportunidad de tocar un instrumento y desplegar sus aprendizajes colectivamente (*efecto de culminación*). Sin embargo, cabe interrogarse pedagógicamente acerca de las opciones presentadas a ella en cada uno de los escenarios. En el primero (**A**), la agrupación cuenta con una diversidad de instrumentos asociada a una visión flexible en el tipo de repertorio abordado, lo que le permite plantear un conjunto de alternativas factibles a la joven, quien decide entre adoptar un instrumento nuevo de varios, al momento del ingreso, o profundizar en el actual, observando además diferentes posibilidades de interactuar con sus pares, más allá de un solo formato asociado únicamente a una orquesta de cuerdas. Mientras en el escenario **C**, esa posibilidad de optar por el ingreso a la agrupación está reducida a dos opciones, hacerlo modificando su instrumento, sin clases con instructor especialista, o quedando fuera a la espera de un cupo para el que nadie logra asegurarle su apertura.

Desde la perspectiva acerca de cómo dentro del proceso musical que continúa, se le presentan alternativas efectivas a la estudiante para su reflexión crítica y elección en torno a lo que razonablemente valora (*efecto comprensivo*), es posible afirmar que en el escenario **C** no

existirían las condiciones suficientes para asegurar un aproximación a este tipo de reflexión, para fortalecer su autonomía. Siendo insuficiente el hecho en sí mismo de ingresar a la orquesta, toda vez que la única alternativa a ello es quedar fuera, y la elección del nuevo instrumento obedece más bien al dictado de las condiciones incentivadas por la política pública, que a una elección razonada por sí misma, acompañada desde el plano pedagógico.

Cuadro N°L1: efecto de culminación versus efecto comprensivo, como aspecto de oportunidad en la formación pedagógica de la capacidad de Razón práctica

Escenario	Consecución de lo valorado	Existencia de un conjunto de alternativas reales	Aspecto de oportunidad	
			Efecto de culminación	Efecto comprensivo
A	Estudiante aceptada en la agrupación con el instrumento que ya domina.	Además de la opción de no ingresar, el resto de posibilidades está constituido por una diversidad de instrumentos, incluido aquel con el que se siente identificada. Junto con esto, existe una visión flexible en el tipo de repertorio abordado y diferentes posibilidades de interactuar con sus pares, más allá de un solo formato asociado únicamente a una orquesta de cuerdas.	Continuación del proceso formativo con la posibilidad de reflexionar críticamente acerca de la elección de un instrumento.	
B	Estudiante no admitida por falta de cupos, y sin posibilidad posterior de ingresar tocando su instrumento.	No hay opción de ingresar, solo sumarse a una lista de espera. Donde tampoco existe la posibilidad de que la liberación de una plaza le permita continuar aprendiendo su instrumento.	Sin posibilidad de reflexionar acerca de la elección de su instrumento, dado que no puede continuar formándose musicalmente.	Sin posibilidad de reflexionar acerca de la elección de su instrumento, dado que no puede continuar formándose musicalmente. Junto a que las alternativas están restringidas a ser excluida de la agrupación o ser parte de una lista de espera sin posibilidad futura de ingresar con su instrumento.
C	Estudiante admitida siempre y cuando adopte otro instrumento, diferente al de su preferencia. Debido a que su instrumento es rechazado, por cuanto la configuración determinada por FOJI agota los cupos según un criterio exclusivamente estético. Tampoco cuenta con instructor especialista.	Ingreso a la agrupación está reducida a dos opciones, hacerlo modificando su instrumento, aun sin clases con instructor especialista, o quedando fuera de la agrupación.	Continuación del proceso formativo como culminación de un proceso de decisión: formarse musicalmente, independiente del instrumento con el que lo haga.	Sin posibilidad de reflexionar acerca de la elección de su instrumento. Ya que la alternativa al ofrecido es quedar fuera del proceso de formación musical.

Fuente: elaboración propia, con base en Sen, 2011.

Anexo M: Instrumentación de Ensamblés Extensos
Orquesta sinfónica

Piccolo	1ª Trompeta
1ª Flauta	2ª Trompeta
2ª Flauta	3ª Trompeta
1º Oboe	1º Trombón
2º Oboe	2º Trombón
Corno inglés	3º Trombón
Clarinete en Mi <i>bemol</i>	Tuba
1º Clarinete	Timbales
2º Clarinete	Percusión
Clarinete Bajo	Violines primeros
1º Fagot	Violines segundos
2º Fagot	Violas
Contrafagot	Violoncellos
1º Corno Francés	Contrabajos
2º Corno Francés	Arpas
3º Corno Francés	Teclado
4º Corno Francés	Saxofón

Orquesta de cámara

1ª Flauta	Trompetas
2ª Flauta	Trombón
1º Oboe	Timbales
2º Oboe	Violines primeros
1º Clarinete	Violines segundos
2º Clarinete	Violas
1º Fagot	Violoncellos
2º Fagot	Contrabajos
1º Corno Francés	Teclado
2º Corno Francés	

Banda de concierto

Piccolo	1ª Corneta
1ª Flauta	2ª Corneta
2ª Flauta	3ª Corneta
1º Oboe	1ª Trompeta
2º Oboe	2ª Trompeta
Corno inglés	1º Corno Francés
Clarinete en Mi <i>bemol</i>	2º Corno Francés
1º Clarinete en Si <i>bemol</i>	3º Corno Francés
2º Clarinete en Si <i>bemol</i>	4º Corno Francés
3º Clarinete en Si <i>bemol</i>	1º Trombón
Clarinete Alto en Mi <i>bemol</i>	2º Trombón
Clarinete Bajo en Si <i>bemol</i>	3º Trombón
Clarinete Contralto en Mi <i>bemol</i>	Eufonio
Clarinete Contrabajo en Si <i>bemol</i>	Tubas
1º Fagot	Timbales
2º Fagot	Percusión
Contrafagot	Arpa
1º Saxofón Alto	Teclado
2º Saxofón Alto	Contrabajo
Saxofón Tenor	Violoncello
Saxofón Barítono	
Saxofón bajo	

Ensamble de viento

Piccolo	1ª Trompeta
1ª Flauta	2ª Trompeta
2ª Flauta	3ª Trompeta
1º Oboe	1º Trombón
2º Oboe	2º Trombón
Corno inglés	Trombón Bajo
Clarinete en Mi <i>bemol</i>	Eufonio
1º Clarinete	Tubas
2º Clarinete	Timbales
Clarinete Bajo	Percusión
1º Fagot	Saxofones
2º Fagot	Arpa
Contrafagot	Teclado
1º Corno Francés	
2º Corno Francés	
3º Corno Francés	
4º Corno Francés	

Banda de Jazz

1 ^{er} Saxofón Alto	2 ^o Trombón
2 ^o Saxofón Tenor	3 ^{er} Trombón
3 ^{er} Saxofón Alto	Trombón bajo
4 ^o Saxofón Tenor	Piano
5 ^o Saxofón Barítono	Bajo
1 ^a Trompeta (líder)	Guitarra
2 ^a Trompeta (solo)	Batería
3 ^a Trompeta	Percusión
4 ^a Trompeta	Corno francés
1 ^{er} Trombón	Tuba

Fuente: Blatter, 1997, traducción propia