



Isabel Quiroga – Fuentes
Rolando Angel – Alvarado

**“PRÁCTICAS
INCLUSIVAS EN
ORQUESTAS
INFANTO-JUVENILES:
UN ESTUDIO DE CASO
EN CHILE”**

**INCLUSIVE PRACTICES IN CHILD-YOUTH ORCHESTRAS:
A CASE STUDY IN CHILE**

RESUMEN

A 10 años de la Agenda de Seúl, las prácticas inclusivas todavía no son habituales en los sistemas educativos de Occidente, puesto que toda práctica pedagógica ligada a la inclusión se concibe como una innovación educativa. Las prácticas educativas en las orquestas infanto-juveniles no marcan una diferencia con los otros espacios educativos porque las creencias pedagógicas se fundan en estilos de enseñanza que se utilizan principalmente en conservatorios y escuelas profesionales de música. El objetivo del presente estudio se centra en profundizar en las creencias pedagógicas que inciden en las prácticas inclusivas, analizando a un grupo de docentes de instrumentos que participan en un proyecto orquestal implementado dentro de una escuela pública chilena. El método se enmarca en el diseño cualitativo no-experimental, puesto que el caso seleccionado solo se analiza mediante observaciones y entrevistas. Los resultados dan cuenta de que las creencias pedagógicas se focalizan en proporcionar un entorno seguro donde el estudiantado se sienta libre de opinar y de cantar para interiorizar melodías instrumentales. En conclusión, el profesorado provee espacios sociomusicales para reflexionar y discutir materias ligadas a la interpretación musical y los repertorios, puesto que el estudiantado puede expresar sus opiniones y emociones en un ambiente seguro.

PALABRAS CLAVE

Orquesta inclusiva, Enfoque sociomusical, Igualdad de oportunidades, Necesidades educativas especiales, Barreras educativas.

ABSTRACT

To 10 years from Seoul Agenda, inclusive practices are not habitual in Western education systems yet, given that each teaching practice linked to inclusion is conceived as an educational innovation. Teaching practices in child-youth orchestras establish no difference with other educational settings because teacher beliefs are based on teaching styles applied mainly in conservatoires and professional schools of music. The objective of the present study is focused on exploring teacher beliefs that influence on inclusive practices, analysing to a group of instrumental instructors who participate in an orchestral project implemented within a public school. The method entails a nonexperimental qualitative design, given that the selected case is only analysed through observations and interviews. Results display teacher beliefs are focused on providing a secure milieu, where students feel free for giving opinions and practising the singing in order to internalise instrumental melodies. In conclusion, instructors provide sociomusical spaces for reflecting on and discussing issues linked to musical performances and repertoires, given that students have the autonomy for expressing opinions and emotions in a secure *milieu*.

KEYWORDS

Inclusive orchestra, Sociomusical approach, Equal opportunities, Special educational needs, Educational barriers

PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN ORQUESTAS INFANTO-JUVENILES: UN ESTUDIO DE CASO EN CHILE

Isabel Quiroga – Fuentes
Rolando Angel – Alvarado

INTRODUCCIÓN

Este estudio propone explorar las creencias pedagógicas que inciden en las prácticas orquestales inclusivas, puesto que las personas que muestran dificultades para aprender música tienen pocas posibilidades para formarse musicalmente porque la cultura hegemónica centrada en el mérito no garantizaría la igualdad de oportunidades para acceder a aprendizajes musicales (Elmgren, 2019). Esta concepción del mérito se puede vincular al derribamiento de mitos que hace Baker (2016) al señalar que la “idea de que la orquesta es un modelo para la sociedad entra en conflicto con las ideas modernas sobre sistemas complejos adaptables” (p. 54), dado que la práctica orquestal ha mostrado dificultades para asimilar la inclusión de personas que presentan barreras de aprendizaje. Cabe señalar que desde hace una década se ha decretado la educación artística como un derecho humano mediante la Agenda de Seúl (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2010), de modo que las prácticas educativo-musicales inclusivas ya deberían ser actividades habituales y sistemáticas en el espacio social y no acciones aisladas.

Para alcanzar el propósito del presente estudio, un grupo de docentes de instrumentos que participan en un proyecto orquestal escolar será entrevistado y observado en sus labores educativas con el fin de explorar las creencias pedagógicas que inciden en sus prácticas orquestales inclusivas. Es conveniente indicar que en el proyecto orquestal seleccionado deliberadamente participan estudiantes con dificultades cognitivas de aprendizaje. Por lo di-

cho, el estudio se comprende como un estudio de caso que busca rescatar las perspectivas y estrategias pedagógicas inclusivas.

Pedagogías inclusivas para la igualdad de oportunidades en la educación musical

El profesorado de música percibe que la inclusión educativa se ve limitada por la falta de preparación pedagógica para atender al estudiantado que presenta barreras de aprendizaje (Jellison, 2018), ya que el estudiantado en cuestión rara vez tiene la posibilidad de asumir roles colaborativos en las situaciones de aprendizaje, puesto que son considerados menos capaces y hasta vulnerables (Darrow, 1999). Por lo tanto, es imperioso que la educación musical inclusiva establezca puentes con terapeutas y docentes del área de la educación especial, ya que, según Hammel y Hourigan (2017), es necesario adquirir y desarrollar competencias que apunten a comprender las necesidades educativas especiales [NEE] de cada estudiante en base a sus intereses, procesos de aprendizaje, capacidades de adaptación y personalidad exhibida durante las situaciones de aula. Es importante enfatizar que dichas orientaciones no se deberían enmarcar en un enfoque individualista porque aquella posición haría correr el riesgo pedagógico de segregar o apartar del grupo a estudiantes que presenten alguna dificultad de aprendizaje. En este sentido, es necesario recordar que, si “la clase de música es verdaderamente inclusiva, en línea con la declaración de Unesco [Agen-

da de Seúl]... , entonces la igualdad de oportunidades es un imperativo" (Philpott, Wright, Evans y Zimmermann, 2016, p. 186).

La actividad musical per se permite aunar a participantes con diferentes tipos de necesidades, pero el principio de inclusión debe ser garantizado por la persona que asuma el liderazgo. Por ejemplo, una autoridad pedagógica que se base en el modelo conservatorio (Shifres y Gonnet, 2015) podría mostrar resistencia para incorporar a estudiantes con necesidades educativas especiales a las orquestas regulares, siendo plausible que su mayor apertura sea integrar una orquesta conformada únicamente por personas que presenten dificultades cognitivas y psicomotoras. En cambio, una autoridad pedagógica que se funde en el enfoque sociomusical (Angel-Alvarado, 2020) generaría espacios de interacción e inclusión social desde el primer minuto, con el afán de que el estudiantado que presente barreras de aprendizaje se incorpore lo más rápido posible a las prácticas orquestales regulares, compartiendo de manera horizontal con personas que no están diagnosticadas o calificadas en listas de educación especial.

Modelo conservatorio y enfoque sociomusical en las prácticas orquestales inclusivas

En el modelo conservatorio se enmarca el Programa de Educación Especial que establece El Sistema porque solo congrega a estudiantes que presentan barreras educativas. Más precisamente, el Programa de Educación Especial "se enfoca en potenciar lo que cada niño y joven [con déficit auditivo, visual o cognitivo] puede hacer y desarrollar a través del lenguaje de la música" (Verhagen, Panigada y Morales, 2016, p.39), haciéndose hincapié que son "muchos los músicos con condiciones especiales que han sido merecedores de entrar a las filas de agrupaciones sinfónicas y corales de gran nivel" (Fundación Musical Simón Bolívar, 2019). Esto último da cuenta de la hegemonía de la meritocracia para ingresar a las orquestas regulares (Elmgren, 2019), así como también deja entrever que el estudiantado con necesidades educativas especiales es acogido en un programa exclusivo para ellos, viéndose restringidas las posibilidades para que puedan interactuar musicalmente con participantes de otros programas de El Sistema.

Respecto al enfoque sociomusical, éste se observa en distintas latitudes. Por ejemplo, en Finlandia existe el Centro de Educación Musical Resonaari, el que promueve aprendizajes musicales de calidad de la mano de profesores especialistas y capacitados a través de la interacción del estudiantado con y sin NEE. Según Kivijärvi y Poutiainen (2019), el concierto anual Soi Resonaari es una clara evidencia de la posibilidad que tienen estudiantes con NEE de lograr altos niveles de aprendizaje musical y de interpretación a la par con músicos profesionales sin NEE. Otro proyecto europeo se observa en Reino Unido dentro de la Orquesta Nacional para Todos, ya que, según Tsaklagkanou y Creech (2016), la inclusión de estudiantes que presentan dificultades socioeconómicas y NEE no solo da buenos resultados en el dominio instrumental, sino que también influye en el compañerismo y sinergia del grupo estudiantil, puesto que se brinda apoyo motivacional entre pares, quienes se esfuerzan colectivamente para superar dificultades y desafíos. Finalmente, en Perú destaca el Ensemble Orquestal Inclusivo del programa gubernamental Orquestando, el que "reúne a jóvenes con habilidades diferentes en un entorno de convivencia con sus pares músicos de los distintos elencos de Orquestando. Esta propuesta innovadora demuestra que la música es un lenguaje común que nos une y nos integra" (Ministerio de Educación del Perú, 2019).

MÉTODO

Esta investigación se comprende como un estudio de caso bajo un enfoque cualitativo, puesto que busca explorar las creencias pedagógicas que inciden en las prácticas orquestales inclusivas que lleva a cabo un grupo de docentes de instrumentos que participan en un proyecto musical escolar. Este estudio se enmarca en un diseño no experimental y transeccional, puesto que no se contemplan intervenciones en el contexto de estudio, recogiendo todos los datos durante octubre 2019, mediante entrevistas y observaciones no participantes.

Contexto

En Chile, la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles [FOJI] se centra en atender a personas que viven en situaciones económicas de vulnerabilidad social (Garrido, 2016) a través de orquestas conformadas por al menos 12 instrumentistas, de hasta 24 años de edad, que ejecuten instrumentos de cuerda frotada

e, idealmente, instrumentos de vientos y percusión. Es importante señalar que la FOJI es una fundación sin fines de lucro de dependencia gubernamental, siendo un legado republicano ya que la cabeza administrativa la asume un miembro directo de la persona que asume la presidencia de la nación. Hasta el 2019, los ayuntamientos o municipalidades son las instituciones que se hacen cargo principalmente de administrar los recursos de las 18 orquestas que existen a lo largo del país (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2017; FOJI, 2020).

Dado que la FOJI no establece programas sociales que atiendan a personas con capacidades cognitivas diferentes, cualquier programa social que surja en esa línea se comprende como una actividad independiente, siendo principalmente las escuelas de orientación artística las que asumen dichos compromisos sociales, como es el caso de la escuela seleccionada para llevar a cabo el presente estudio. Estas escuelas de orientación artística son una alternativa formal para cursar los niveles de educación primaria y secundaria, de modo que se pueden acoger al Programa de Integración Escolar [PIE] con el afán de promover el aprendizaje y su desarrollo desde una perspectiva integral (Muñoz, 2019).

Muestra

En el presente estudio ha participado una escuela municipal situada en Santiago de Chile, la que oferta una escolaridad desde educación preescolar hasta la educación secundaria superior (jóvenes de 17 a 18 años de edad). Es importante destacar que un 80% del estudiantado califica en situación de vulnerabilidad social, calificación que comprende principalmente información económica (Cornejo, Céspedes, Escobar, Núñez, Reyes y Rojas, 2005). La escuela apuesta por ofrecer una formación artística donde el área de música comprende clases instrumentales y de teoría musical. El estudiantado puede participar en clases de diversas áreas artísticas y en elencos musicales, entre ellos un ensamble vocal, una orquesta latinoamericana y una camerata. En términos de infraestructura, el establecimiento posee 10 aulas para prácticas musicales de grupos pequeños, las que cuentan con la implementación musical necesaria para desarrollar las actividades. Asimismo, hay una Aula de Ensamble, lugar donde ensaya la orquesta latinoamericana. El profesorado valora la calidad y disponibilidad de instrumentos, así como también que el estudiantado cuente con aulas para trabajar, equipadas con lo necesario para desarrollar sus actividades. Por último, la escuela seleccionada se acoge al PIE, con la

Tabla 1

Aspectos relevantes de las actividades que realiza la muestra participante.

| | Actividad a cargo | Instrumentos en cátedra | Tipo de actividad | Número de estudiantes |
|------------------|--------------------------|---|-------------------|-----------------------|
| DPM | Orquesta latinoamericana | Tiple, cuatro venezolano, charango, guitarra, bajo eléctrico, clarinete, flauta traversa, saxo, acordeón, quena, siku, set de percusión, bombo y glockenspiel | Extracurricular | 24 |
| Docente 1 | Camerata | Violines, violas y violoncellos | Extracurricular | 12 |
| Docente 2 | Bronces | Trompeta y trombón | Curricular | 4 |
| Docente 3 | Septeto | Batería, set de percusión eléctrico, bajo eléctrico, teclado, saxo, trombón y flauta traversa | Extracurricular | 5 |
| Docente 4 | Ensamble de vientos | Flauta traversa, trompeta, trombón y saxo | Extracurricular | 5 |

Fuente: Elaboración propia

intención de promover la inclusión estudiantil en todas sus áreas de expresión educativa, social y artística.

En términos técnicos, la muestra se seleccionó de manera no probabilística deliberada, ya que solo participaron en el estudio el Director del Proyecto Musical [DPM] y cuatro docentes del proyecto (Tabla 1), quienes realizan clases de instrumentos vinculados a la conformación orquestal FOJI y que atienden estudiantes pertenecientes al PIE. No se ha considerado la participación del estudiantado, puesto que la legislación chilena impide recoger datos a personas consideradas vulnerables, como, por ejemplo, las personas con trastornos mentales (Muñoz y Lucero, 2014).

Técnicas de recolección de datos

Labor docente e inclusión. Una entrevista semiestructurada – validada por un panel de expertos – dirigida al profesorado permite profundizar en las creencias pedagógicas y estrategias de enseñanza utilizadas para fomentar la inclusión de estudiantes con dificultades cognitivas de aprendizaje. La entrevista se funda en tres criterios. En primer lugar, el contexto de la labor educativa (tres preguntas; por ejemplo, ¿Qué puede mencionar respecto al compromiso de la institución, programa PIE y apoderados con relación a la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje en el proyecto?). Segundo, las competencias pedagógicas (cuatro preguntas; por ejemplo, ¿Qué experiencias de capacitación de docencia inclusiva o aprendizajes ha tenido usted y en que contextos se han llevado a cabo?). Por último, estrategias de enseñanza instrumental inclusiva (cinco preguntas; por ejemplo, ¿Existe un programa de enseñanza inclusiva que todo el profesorado maneje?).

Estrategias de enseñanza. Mediante la observación no participante a docentes en el desarrollo de clases y ensayos, se busca reconocer las distintas estrategias de enseñanza empleadas por el profesorado, poniendo énfasis en el enfoque inclusivo. La observación se lleva a cabo por medio de una pauta de observación validada por un panel de expertos, la que se funda en tres criterios. Primero, la experiencia musical (cuatro puntos; por ejemplo, tiempos asignados y dinámica de ensayo/clase). En segundo lugar, la superación de dificultades (tres puntos; por ejemplo, resolución de problemas técnico-musicales). Por último, el fomento de

la participación activa del estudiantado (cinco puntos; por ejemplo, promoción de la autonomía de estudiantes con dificultades de aprendizaje).

Procedimiento de recogida de datos

Se envió una carta a la Dirección Escolar y al DPM con el ánimo de solicitar autorización para llevar a cabo la recogida de datos. Una vez autorizado el ingreso, se entregaron las cartas de Consentimiento Informado al profesorado participante, invitándoles a responder la entrevista y solicitando autorización para observar sus labores docentes. Una vez resueltos los trámites éticos, se entrevistó al profesorado de manera privada e individual, siendo dichas conversaciones grabadas por voz, contando con la autorización respectiva de cada docente. Finalmente, se observaron clases y ensayos de manera no participante, lo que implica que no se intervino en ninguna de las actividades didácticas.

RESULTADOS

Los datos se organizaron por medio de un proceso de codificación (Coffey y Atkinson, 2005) que permite identificar, interrelacionar y seleccionar las cuestiones relevantes, haciendo plausible construir una categoría central que permita dar cumplimiento al objetivo de investigación.

Perspectiva del trabajo docente y factor inclusivo

El profesorado participante no recibe una nómina institucional que indique al estudiantado que pertenece al PIE, de modo que no conocen los diagnósticos e historiales clínicos. Ante este escenario, el DPM señala que la situación podría dar cuenta de una tensión y lejanía entre el Proyecto Musical y el PIE, no obstante, asegura que el profesorado del proyecto no tiene “la necesidad de saber que diagnóstico tiene [cada estudiante]” (2019). Más que una limitante, esta situación es entendida como una puerta abierta a la inclusión para el profesorado porque, según lo comentado por el Docente 3, “favorablemente no nos dicen que niños están en el PIE, entonces los tratamos a todos por igual” (2019). A esto, el Docente 1 agrega que “partiendo de esa base, los aprendizajes van a ser iguales” (2019); mientras que el DPM complementa que, si tuvieran aquella

información, enfrentarían de forma distinta la docencia y “quizás los resultados serían menos” (2019).

Es importante considerar que el trabajo inclusivo que realiza el cuerpo docente guarda relación con el contexto social y familiar del estudiantado. En concreto, el DPM afirma que “en mi vida había trabajado en un espacio con tanto índice de vulnerabilidad” (2019). A pesar de que un 80% del estudiantado califica en situación de vulnerabilidad social, el profesorado valora que en las actividades escolares prime el respeto y la inclusión. En este marco, la Docente 4 recalca que al estudiantado con más dificultades “sus pares los ven como iguales.... No hay discriminación” (2019), lo que es ratificado por el DPM, quien indica que “el concepto del entorno seguro de la escuela, yo lo entendí acá” (2019).

En definitiva, el entorno seguro se ve reflejado en todas las actividades observadas (Figura 1), ya que el profesorado utiliza frases motivadoras para favorecer el aprendizaje, brinda atención personalizada cuando se requiere, permite anotar en las partituras a modo de “ayuda memoria”, canta o solfea a priori en conjunto con el estudiantado las melodías de mayor dificultad y, por último, fomenta el sentido de pertenencia mediante las prácticas musicales colectivas, incorporándose como instrumentistas en las actividades orquestales. El DPM asegura que el estudiantado asume un alto nivel de compromiso al asistir a las actividades, al punto de que “hay que echarlos del colegio... A veces son las siete de la tarde y aún no se van” (2019). El Docente 2 corrobora lo anterior, indicando que el compromiso estudiantil hacia el proyecto musical surge “por el contexto sociocultural en el cual ellos están inmersos. Algunos tal vez no quieren llegar a la casa” (2019).

Figura 1

Actitudes del docente para fomentar el entorno seguro.



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la formación docente, el profesorado dice no haber participado en cursos o capacitaciones sobre enseñanza musical inclusiva, puesto que éstos no existen o “ninguno tiene relación con lo que nosotros estamos haciendo acá” (Docente 4, 2019). No obstante, para abordar los desafíos que se les presentan en temas de inclusión, han implementado herramientas desde el área de la musicoterapia, utilizando técnicas de relajación o una visión sensorial de la música. En definitiva, afirman

que han aprendido en el camino cómo desarrollar una docencia inclusiva.

Estrategias de enseñanza inclusiva

En el proyecto musical, el profesorado elabora programas de estudios personalizados que se desprenden de los programas instrumentales generales, puesto que conocen las habilidades y destrezas del estudiantado porque han “hecho todo el recorrido antes” (DPM, 2019).

Dicho recorrido incluye las propias experiencias de vida, ya que el Docente 1 afirma que “ahí están mis herramientas, desde mi experiencia” (2019). Que el equipo docente valore y replique los modelos de enseñanza desde su experiencia, responde a que provienen de un entorno musical ligado a la interpretación instrumental, ya sea integrando orquestas infantiles y juveniles o estudiando en escuelas de música y/o conservatorios. El Docente 2 valora el legado de su formación instrumental temprana y, por esto, replica el modelo al “hacer los mismos ejercicios, traspasar... de generación en generación” (2019). Del mismo modo, el Docente 3 afirma: “hago clases como me hacían clases a mí. (...) utilizo los mismos métodos con los que yo estudié... y ha dado buenos resultados hasta el momento” (2019).

Sin embargo, incluyen aspectos que su formación docente no consideró, como, por ejemplo, establecer relaciones asimétricas pero cer-

canas con sus estudiantes. En este sentido, el Docente 2 menciona que “los alumnos tienen mucha confianza (...) y nos cuentan sus problemas” (2019). Por tal motivo, él ha decidido no seguir el modelo tradicional que le enseñaron en su Universidad, en donde le dijeron que debía decir “a mí no me cuente, porque soy el profesor y yo solo debo hacerle clase” (2019).

En el marco de los programas personalizados (Tabla 2), el Docente 2 considera que su material didáctico es adecuado porque contempla “desde el chico que toca dos notas hasta el que toca más” (2019); mientras que la Docente 4 aborda la didáctica “desde el mundo del niño: qué quiere aprender, cómo lo quiere aprender” (2019). Ambos casos dan cuenta de la importancia por implementar repertorios inclusivos, dado que se consideran las expectativas e intereses estudiantiles en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 1

Aspectos relevantes de las actividades que realiza la muestra participante.

| | Docente 1 | Docente 2 | Docente 3 | Docente 4 | DPM |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----|
| Escrito a mano | A | A | N.O | A | N.A |
| Adaptado por docente | A | A | A | A | A |
| Notación personalizada o guía de ensayo | A | A | N.O | N.O | A |
| Música elegida junto a estudiantes | A | N.O | A | A | A |
| Docentes incentivan a realizar anotaciones propias | A | A | A | A | A |

A= Aplica | N.A= No Aplica | N.O=No Observado

Fuente: Elaboración propia

Este enfoque pedagógico es una constante en el material aplicado en el proyecto, puesto que se observa que el Docente 1 genera su propio repertorio para la camerata, considerándose el gusto del estudiantado. Dicho material está escrito a mano desde una perspectiva pedagógica porque no implica mayores desafíos interpretativos y, además, incluye dedajes, así como también otras indicaciones que permitan optimizar la ejecución instrumental. El Docente 3 también confecciona su propio repertorio, pero de manera consensuada con el grupo

de estudiantes, lo que ha dejado entrever una tendencia didáctica a tocar de oído. Por último, es importante destacar la importancia que tiene el trabajo vocal y el canto para todo el profesorado instrumental, lo que se resume en la idea que “todos los instrumentistas deberían cantar” (Docente 1, 2019).

Con respecto a las actividades musicales extra-curriculares, todas plantean una fase en que se arman instrumentos y se afina, para continuar con el ensayo. Respecto a las clases llevadas a

cabo dentro del horario escolar regular, también se comienza con el montaje y afinación de instrumentos, para seguir con la práctica musical mediante ejercicios técnicos y finalizar con

repertorios a dúo (Figura 2).

Figura 2

Estructura común de la clase y ensayos



Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

En el contexto de estudio no existen impedimentos para que estudiantes que presenten dificultades cognitivas de aprendizaje se incorporen al proyecto orquestal, puesto que el profesorado participante se ha dispuesto a adaptar de manera personalizada la enseñanza musical a partir de la construcción de creencias positivas sobre las prácticas musicales reflexivas del estudiantado (Calderón, 2010). En estricto rigor, las prácticas orquestales observadas se enmarcan en el enfoque sociomusical (Angel-Alvarado, 2020) porque estudiantes que presentan barreras de aprendizaje participan activamente en las actividades musical de manera inclusiva con estudiantes regulares que no están enlistados en el PIE. En consecuencia, el proyecto chileno observado muestra una orientación pedagógica afín con el proyecto Resonaari de Finlandia (Kivijärvi y Poutiainen, 2019), la Orquesta Nacional para Todos de Reino Unido (Tsaklagkanou y Creech, 2016) y el programa Orquestando del Perú (Ministerio de Educación del Perú, 2019) porque todos tienen en común la intención de generar espacios de interacción e inclusión social, donde el estudiantado que

presente barreras de aprendizaje conviva musical y horizontalmente con personas que no están diagnosticadas o calificadas en listas de educación especial.

Es importante destacar que los proyectos europeos cuentan con programas de formación docente para atender a la diversidad bio-psico-socio-ética. No obstante, los proyectos latinoamericanos han debido acumular experiencia pedagógica únicamente mediante prácticas de ensayo-y-error porque no se han implementado programas de formación pedagógico-musical que apunten hacia la atención de la diversidad (Angel-Alvarado, 2018; Jellison, 2018). Por tal motivo, es imperioso que el profesorado estudiado acceda a formación en el área de inclusión educativa, dado que se observan inconsistencias entre sus prácticas pedagógicas y las recomendaciones didácticas que aporta la literatura internacional.

Por ejemplo, Hammel y Hourigan (2017) sugieren que la educación musical establezca lazos pedagógicos con terapeutas y docentes del área de la educación especial, pero en el contexto de estudio se observa una tensión entre el profesorado de música y los agentes del PIE, al punto que el DPM no está informado sobre el registro y diagnóstico médico del grupo de estudiantes que asisten al proyecto musical. Por lo tanto, no solo es necesario brindar formación profesional en inclusión educativa, sino que también es fundamental establecer canales de comunicación al interior de la institución educativa, con la intención de que el proyecto educativo pueda contar con el apoyo directo del PIE. Es importante señalar que el hecho de desconocer el historial médico del estudiantado es visto como algo que favorece las prácticas inclusivas por el profesorado, no obstante, es preciso señalar que aquella postura solo da cuenta de la amenaza que representa el dominio de la información, haciendo pasar por alto la oportunidad que representa la toma de conocimiento social a la hora de diseñar actividades, confeccionar arreglos y establecer procedimientos evaluativos. En otras palabras, el dominio de la información no debería servir para apartar o segregar a estudiantes que presenten barreras educativas, sino que debería utilizarse para fortalecer los vínculos sociomusicales entre la comunidad orquestal, asegurando la igualdad de oportunidades en lo que respecta al derecho inalienable de acceso a formación musical (Philpott et al., 2016; Unesco, 2010).

Bajo el interés pedagógico por asegurar que todo el estudiantado se desarrolle de manera plena y activa dentro del proyecto musical, el equipo docente adapta sus estrategias pedagógicas y el material didáctico con el propósito de garantizar el derecho a la educación musical inclusiva. En las prácticas educativas dicho interés pedagógico se observa en el aseguramiento del entorno seguro, puesto que se incentiva el aprendizaje al brindar constantes refuerzos positivos, tomar en cuenta la opinión del estudiantado al momento de seleccionar repertorios y utilizar el canto para interiorizar melodías instrumentales, lo que podría servir para potenciar la autorregulación y la corporalidad estudiantil (Casas-Mas, López-Íñiguez, Pozo, Montero, 2018). El entorno seguro deja entrever incluso que el profesorado está dispuesto a implicarse musicalmente como ejecutantes instrumentales con el afán de servir de modelo al estudiantado, lo que también se ha visto en otros elencos musicales chilenos de carácter formativo (Angel-Alvarado y Álamos, 2018). Por lo dicho, es crucial asumir que el proyecto musical observado confronta el espíritu de la FOJI porque su aspiración final no es formar profesionales de la música, sino que es transformar realidades sociales mediante las prácticas musicales ligadas al enfoque sociomusical (Angel-Alvarado, 2020). Por tal motivo es que se puede entender el proyecto musical como un movimiento disidente, dado que surge de manera autónoma con el ánimo de brindar aprendizajes instrumentales a un sector social al que la FOJI deja sin cobertura.

CONCLUSIONES

Se han identificado tres creencias pedagógicas inclusivas de docentes de instrumentos que desempeñan funciones pedagógicas en el proyecto musical escolar. En primer lugar, se observa que el profesorado no limita el ingreso de estudiantes al proyecto, de modo que todo el estudiantado puede participar y acceder a los mismos conocimientos musicales, sin distinciones académicas, económicas y cognitivas. Esto significa que el proyecto se funda en la educación inclusiva porque cualquier estudiante puede participar en las agrupaciones musicales que se establecen, sin presentarse restricciones de ningún tipo. Segundo, se revela que el profesorado observado adapta sus estrategias de enseñanza y el material didáctico a las destrezas musicales del estudiantado, lo que refuerza la intención pedagógica por centrar el proyecto en la educación inclusiva.

Finalmente, se constata que el profesorado genera espacios educativos sociomusicales para reflexionar y discutir materias ligadas a la interpretación musical y los repertorios, puesto que el estudiantado puede expresar sus opiniones y emociones en un ambiente seguro. En vista de estas tres creencias pedagógicas, se concluye que es necesario abrir los proyectos orquestales infanto-juveniles hacia una inclusión que no se limite solo a las cuestiones socioeconómicas, sino que también contemple la práctica instrumental de personas con NEE porque, en estricto rigor, aquel grupo social también tiene el derecho inalienable a acceder a la formación musical y a desarrollarse integralmente. Por consiguiente, existe la necesidad educativa por normalizar la igualdad de oportunidades en la línea del acceso a prácticas y estudios instrumentales.

A partir de estos hallazgos surgen tres implicaciones. Desde la dimensión teórica, es necesario replicar este estudio en proyectos orquestales infantiles y juveniles que no establezcan procesos de ingreso basados en la selección, puesto que la educación inclusiva implica no discriminar por ningún criterio. Además, tomando en cuenta que algunos programas orquestales se fundan en el modelo conservatorio y otros se plantean desde el enfoque sociomusical, es necesario profundizar el debate sobre la importancia e impacto de las orquestas infanto-juveniles para definir el rol que deben cumplir en la sociedad. Desde la dimensión práctica, es imperioso que la institución educativa observada y otras similares formen a sus docentes de instrumentos en educación inclusiva, con el afán de asegurar el desarrollo de competencias pedagógicas que permitan guiar de una manera más efectiva la formación musical integral que ofrece el Proyecto. En este sentido, es importante también que especialistas del campo de la educación especial se impliquen formalmente en las actividades musicales que se llevan a cabo dentro de la institución educativa. Finalmente, desde la dimensión pedagógica es esencial que el profesorado deje de replicar modelos de enseñanza que surgen desde las academias o los conservatorios de música, ya que las prácticas pedagógicas tradicionalistas podrían conllevar mecanismos de exclusión y discriminación basados en las habilidades y destrezas cognitivas y psicomotoras. Todos los esfuerzos pedagógicos que promueven la formación musical inclusiva son trascendentales para que las personas vulneradas y excluidas socialmente encuentren

un espacio para expresarse libremente y sentir que sus capacidades son valoradas.

El presente estudio, aun cuando se plantea desde la realidad chilena, tiene impacto internacional porque actualmente las actividades orquestales infanto-juveniles sufren una tensión fundada en el modelo conservatorio. La mayoría de los casos expuestos en este estudio dan cuenta que dicha tensión puede ser superada, lo que da la esperanza que los sistemas orquestales puedan refundarse en favor de una mayor democracia, inclusión e igualdad de oportunidades. Algo en común que tienen todos los programas orquestales vistos en este estudio es que pertenecen a instituciones públicas. Por consiguiente, la refundación de los programas orquestales debería quedar siempre en manos del Estado para asegurar un desarrollo bio-psico-social-ético, puesto que las instituciones privadas persiguen otro tipo de fines.

REFERENCIAS

- Angel-Alvarado, R. (2018). Controversias entre la teoría curricular y la práctica educativa en la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 83-95. doi:10.5209/RECIEM.58530
- Angel-Alvarado, R. y Álamos, J. E. (2018). Dirección musical en el conjunto de guitarras Guitárregas: Un liderazgo centrado en la autodeterminación del profesorado de música. *Revista Internacional de Educación Musical*, 6(1), 53-61. doi:10.1177/230748411800600105
- Angel-Alvarado, R. (2020). The crisis in music education resulting from the demise of educational institutions. *Revista de Educación*, 44(1), 1-14. doi:10.15517/revedu.v44i1.39188
- Baker, G. (2016). Antes de pasar página: conectando los mundos paralelos de El Sistema y la investigación crítica. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 51-60.
- Calderón, I. (2010). «Ahí me siento agrupado». Cinco claves inclusivas de la experiencia de un músico con síndrome de Down. *Aula de innovación educativa*, (195), 63-66.
- Casas-Mas, A., López-Íñiguez, G., Pozo, J. y Montero, I. (2019). Function of private singing in instrumental music learning: A multiple case study of self-regulation and embodiment. *Musicae Scientiae*, 23(4), 442-464. doi:10.1177/1029864918759593
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. San Vicente del Raspeig: Departamento de Enfermería, Universidad de Alicante.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2017). *Informe Final Estudio de Caracterización del Estado Actual de las Orquestas y Ensembles Juveniles e Infantiles en Chile*. Santiago de Chile: ASIDES Ltda.
- Cornejo, A., Céspedes, P., Escobar, D., Núñez, R., Reyes, G. y Rojas, K. (2005). *Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Santiago de Chile: SINA, Gobierno de Chile
- Darrow, A. (1999). Music Educators' Perceptions Regarding the Inclusion of Students with Severe Disabilities in Music Classrooms. *Journal of Music Therapy*, XXXVI(4), 254-273.
- Elmgren, H. (2019). Merit-based exclusion in Finnish music schools. *International Journal of Music Education*, 37(3), 425-439. doi:10.1177/0255761419843990
- Fundación Musical Simón Bolívar (2019, diciembre). Programa de Educación Especial. Recuperado de <https://fundamusical.org.ve/estructura-academica/programas/programa-de-educacion-especial/>
- Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles (2020). Nuestra historia. Recuperado de <https://www.orquestajuvenil.cl/foji/quienes-somos/historia/>
- Garrido, D. (2016). Orquestas Infantiles y fronteras semiósferas: Consideraciones referidas a los espacios de sentido, en los músicos – estudiantes de Lo Espejo (Santiago de Chile). *Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*, 1(1), 73-86. Recuperado de <http://revistaforo.com.ar/ojs/index.php/rf/article/view/14/36>

- Hammel, A. y Hourigan R. (2017). *Teaching music to students with special needs: A label-free approach*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Jellison, J. A. (2018). Inclusive music classroom and programs. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *Special needs, community music, and adult learning: An Oxford handbook of music education* (pp. 63-79). Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Kivijärvi, S. y Poutiainen, A. (2019). Supplying social capital through music education: A study on interaction in special educational needs students' concerts. *Research Studies in Music Education*, 00(0), 1-21. doi:10.1177/1321103X19843005
- Ministerio de Educación del Perú (2019, diciembre). Orquestando: Elencos. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/orquestando/elencos.php>
- Muñoz, M. y Lucero, B. (2014). Aspectos legales y bioéticos de intervenciones e investigaciones en personas con discapacidad intelectual en Chile. *Acta Bioethica*, 20(1), 61-70.
- Muñoz, M. (2019). Conformar escuelas inclusivas aporta beneficios para la comunidad educativa. *Revista Educar*, 23(236), 19.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *La agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Resultado de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Seúl, Corea del Sur.
- Philpott, C., Wright, R., Evans, K. y Zimmermann, S. (2016). Addressing individual needs and equality of opportunity in music education. En C. Cooke, K. Evans, C. Philpott y G. Spruce (Eds.), *Learning to teach music in the secondary school: A companion to school experience* (pp. 173-193). Nueva York, NY: Routledge.
- Shifres, F. y Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus*, 3(2), 51-67. doi:10.21932/epistemus.3.2971.2
- Tsaklagkanou, L. y Creech, A. (2016). Una orquesta juvenil incluyente: Pedagogía, cuidado pastoral y ejecución musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 85-94. doi:10.12967/RIEM-2016-4-p085-094
- Verhagen, F., Panigada, L. y Morales, R. (2016). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: un modelo pedagógico de inclusión social a través de la excelencia musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 35-45. doi:10.12967/RIEM-2016-4-p035-046