

## EDUCACIÓN NO FORMAL Y CURRÍCULUM: ACERCAMIENTO DESDE EL TRABAJO DE ORQUESTAS INFANTO-JUVENIL EN CHILE.

*Fernández Herrera, Samuel Eduardo*  
*Universidad de Chile*  
*Ps.samuelfernandez@gmail.com*  
*ORCID ID: 0000-0003-3601-0756*

**Resumen:** En una época en donde la teorización del currículum como disciplina o campo es cada vez más amplia, abriéndose paso ante disciplinas con mayor trayectoria en educación como la pedagogía o psicología, resulta relevante estudiar sus conceptos y alcances más allá de la educación formal. Es en este contexto, que la presente investigación busca conocer los procesos de elección, planificación pedagógica y validación de los contenidos de aprendizaje en educación no formal, desde proyectos de orquestas infanto-juvenil en Chile, como elementos en común con los conceptos teóricos del currículum planteado por diversos autores hasta la actualidad. Para dicha tarea, la investigación será de carácter cualitativo, utilizando como método de recolección de información la entrevista semiestructurada, y una selección de la muestra en base a actores claves, es decir, gestores de proyectos orquestales pertenecientes al sector norte, centro, y sur del país.

**Palabras clave:** *Currículum, educación no formal, elección de contenidos, validación de contenidos de aprendizaje, planificación pedagógica.*

## NON-FORMAL EDUCATION AND CURRICULUM: APPROACH FROM THE WORK OF CHILDREN AND YOUTH ORCHESTRAS IN CHILE.

**Abstract:** Currently, the theorization of a curriculum is becoming an expanding discipline involving classical fields in education such as pedagogy or psychology. It is therefore important to study its concepts and scopes beyond formal education. We aim to characterize processes of choice, pedagogical planning, and validation of learning contents in non-formal education. We focus on projects of children's and youth orchestras in Chile. The present research is of qualitative nature and we use semi-structured interviews as a method for obtaining information. Our sample includes managers of orchestral projects belonging to the northern, central, and southern sectors of Chile.

**Keywords:** *Curriculum, non-formal education, choice of content, validation of learning content, pedagogical planning*

### 1. Introducción:

Cuando hablamos de educación formal y no formal (desde ahora entendidas como EF y ENF) resulta fácil hacer una imagen sobre cómo es y en qué consiste la EF, entendiendo que esta suele ser transversal, al menos desde sectores públicos a nivel país, sin embargo, cuando hablamos de ENF, esta imagen no resulta tan clara, puesto que existe una diversidad de proyectos educativos con diferentes temáticas que se suelen asociar a su concepto, por tanto, resulta importante comenzar entendiendo brevemente de qué hablamos realmente cuando mencionamos la ENF.

Pastor (2001), tras un análisis del origen y evolución del concepto de ENF señala que la discusión sobre una posible definición ha estado enmarcada en el tipo de organización que tienen los proyectos educativos, sus fines, y el público al cual está dirigido, es así, que

autores como Vázquez (1998), Godínez y Mendoza (2006) señalan que la institucionalización de la ENF puede abordar una gran diversidad de organizaciones, sin necesidad de limitarse a una de ellas, como sí ocurriría en el caso de la EF, al menos, desde el sector público. En cuanto a los fines, otros autores pioneros en la temática como La Belle (1976) y Trilla (1984) plantearon en un inicio que la ENF debe analizarse, entenderse y definirse sólo en el marco del cambio social, apuntando hacia sectores socioeconómicos más desfavorecidos, mientras que el autor Commbbs (1985), quien fue el primero en proponer la definición tripartita de educación formal, no formal e informal, plantea lo contrario, tomando una postura más universal en la aplicación del concepto, aludiendo que la praxis vinculada a la ENF no existe sólo en países tercermundistas, sino también, en países desarrollados (Pastor, 2001).

En América Latina, el concepto también ha tenido diferentes posturas y apreciaciones, lo cual, se debe a que “desde 1960 hasta entrado el año 2000, América Latina prácticamente se constituyó en un verdadero laboratorio para ensayar todo tipo de procesos formativos” (Montero, 2011, p. 76), buscando entregar herramientas a la población que “potenciaran sus capacidades individuales y colectivas, para una transformación que lograra el objetivo del desarrollo sociocultural y productivo” (Montero, 2011, p. 76). Es aquí donde encontramos autores como Paulo Freire (citado en Montero, 2011), quien plantea la ENF en el contexto de la educación permanente, poniendo su énfasis en la importancia que tiene esta para un aprendizaje constante en los diferentes ámbitos de la sociedad, radicando ahí el principal lugar de la ENF.

Más allá de las diferencias o complementos entre las posturas, hay un elemento clave que es transversal a todas las posibles definiciones, y corresponde a los beneficios que generan la gran mayoría de los proyectos de ENF en la población infanto-juvenil (relevancia a nivel social). Al respecto, Serrano (2016) señala que la ENF aborda el tiempo destinado al ocio de niños, niñas y adolescentes, por tanto, la participación de ellos en estos proyectos responde en la mayoría de los casos a una acción voluntaria, permitiendo trabajar valores y competencias que generan un alto impacto positivo en sus realidades. Es así, que los proyectos de ENF han ido creciendo de manera exponencial, al mismo tiempo, que sus formas de organización también han ido mejorando, lo que ha llevado a plantear en la actualidad conceptos que antes generalmente sólo eran pensados en la EF, por ejemplo, los modelos pedagógicos y la validación del conocimiento que se adquiere en los proyectos, elementos que suelen estar considerados dentro de un concepto más amplio en la EF, por ejemplo, en el concepto de currículum.

La presente investigación aborda precisamente el concepto de currículum en ENF, y en consecuencia, también aspectos pedagógicos y formas de validación del conocimiento (contenidos), a partir del trabajo realizado por orquestas infanto-juvenil en Chile, justificando su elección en base al nivel de organización y alcance que han tenido a lo largo del país desde la vuelta a la democracia, por medio del Programa Nacional de Orquestas Juveniles, el cual desde 1992 retomó las actividades orquestales en ciudades del norte y sur del país, tales como Antofagasta, La Serena, Concepción, Temuco y Valdivia (Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile, Historia, 2022), comenzando un crecimiento exponencial, consolidado de forma simbólica en el año 2001 con la creación de la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile (FOJI). En paralelo, otros proyectos particulares con financiamiento de sectores privados y la comunidad también comenzaban a tomar importancia, cuenta de ello dan las investigaciones de Cerda, Briceño y Fuentes (2009), Contreras, Egaña y Valenzuela (2010), Fernández (2018), Sánchez, Salgado y Ramos (2020), y Quiroga y Ángel (2020), al hablar sobre su impacto positivo en estudiantes pertenecientes a los sectores más vulnerables de la población. De esta forma, las orquestas en Chile en tanto proyecto de ENF se fueron consolidando con más de 30 años de crecimiento a nivel organizacional-

educativo, siendo una fuente amplia de información para comenzar a investigar aquellos elementos del currículum que suelen estudiarse en profundidad sólo en proyectos de EF.

A partir de lo señalado hasta ahora, es posible establecer que tanto en proyectos de ENF como en proyectos de EF (en los cuales es más claro apreciar el currículum) existe un impacto significativo en sus participantes, pudiendo encontrar diferencias en la intencionalidad que puede existir a la hora de elaborar los contenidos del proyecto, los que en el caso de la EF, apuntan a participantes que logren completar de manera efectiva todo el programa propuesto, mientras que en la ENF, se conoce y acepta la posibilidad de renuncia a los programas, respetando la condición de voluntariedad en su participación. También, encontramos una diferencia en cuanto a la certificación y validación del conocimiento adquirido, el cual es claro en la EF y poco claro si existe y cómo es en el caso de la ENF. Sin embargo, ante esta situación cabe preguntarse si realmente la intencionalidad permite cerrar la posibilidad de pensar el currículum en ENF? O si realmente en los programas de ENF no está contemplada la posibilidad de que estudiantes, de manera voluntaria, lleven a cabo un ciclo completo de aprendizaje en dichas instituciones/proyectos?, ¿existe una validación del conocimiento, y, por ende, de los contenidos de aprendizaje solo en el estudiante que completa el currículum en EF? O si los estudiantes en proyectos de ENF tienen un tipo de validación social similar, semejante, e incluso diferente (pero existente) a la de proyectos de EF.

Ante estas interrogantes, la presente investigación busca conocer la relación entre el proceso de elección, planificación y validación de los contenidos de aprendizaje en educación no formal y el concepto de currículum desde proyectos de orquestas infanto-juvenil en Chile, pudiendo aportar conocimiento no sólo a nivel teórico, comenzando a pensar el currículum en ENF, sino también, a nivel práctico, abriendo la posibilidad de que proyectos de ENF también se atrevan a hacer uso de los conceptos y herramientas con las que cuenta currículum en tanto disciplina de conocimiento.

## **2. Pregunta de investigación**

¿Cuál es la relación entre el proceso de elección, planificación pedagógica y validación de los contenidos de aprendizaje en educación no formal y el concepto de currículum desde proyectos de orquestas infanto-juvenil en Chile?

## **3. Objetivo General**

Conocer la relación entre el proceso de elección, planificación pedagógica y validación de los contenidos de enseñanza y aprendizaje en educación no formal y el concepto de currículum desde proyectos de orquestas infanto-juvenil en Chile.

## **4. Marco referencial**

### **a. Concepto de educación no formal.**

Para la comprensión de los diferentes conceptos y dimensiones abordadas en la investigación, resulta clave tener una comprensión del contexto político-social en el cual emerge la noción de ENF, sobre todo, considerando que en textos relacionados suelen aparecer dos conceptos que se pueden confundir con su definición, hablamos de las nociones de educación fundamental y educación permanente.

El concepto de educación fundamental tiene relación directa con la creación de la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) en 1945, la cual vio en la educación el camino a recorrer para aprender una lección y no repetir los errores ocurridos en la primera y segunda guerra mundial, la cual,

acababa de terminar (Sierra, 2006). Sin embargo, no fue hasta 1948 que la idea de una “educación fundamental” comenzó a tomar fuerza, cuando en la segunda reunión de la UNESCO realizada en México se comenzó a comprender el concepto no como parte de una campaña contra el analfabetismo, sino, como el camino para:

Ayudar a hombres y mujeres a vivir una vida más plena y feliz, con arreglo a su medio ambiente variable, a desarrollar los mejores elementos de su cultura propia, y a conseguir el progreso económico y social que les permita ocupar su puesto en el mundo moderno. (Bowers, 1948, p.4)

Es así, que la noción de educación fundamental se presenta como una base mínima en cuanto a la adquisición de herramientas y saberes para que un niño, niña o adulto pueda comprender el medio y la sociedad en la cual se desenvuelve, sin embargo, el crecimiento de una sociedad cada vez más globalizada e industrializada fue demandando conversar no sólo de aquellos aspectos básicos o fundamentales, sino también, de la necesidad de seguir aprendiendo o especializándose en algún área de conocimiento en base a los diferentes contextos que enfrentan las personas, es decir, una educación permanente. Al respecto, Acero y Sarmiento (2020) señalan que el crecimiento de la sociedad y su relación con el concepto de educación permanente tiene sus primeras apariciones desde mediados del siglo XVIII, pero, para motivos de comprensión y su impacto en la actualidad, es necesario comprender el rol que ha tenido a partir de los postulados de la UNESCO, la cual ya desde 1952 en su programa XVIII mostraba indicios al señalar que:

El solo hecho de saber leer, escribir y contar no basta para desarrollar la personalidad del hombre. Se ha observado con frecuencia que esos conocimientos elementales pueden rápidamente olvidarse si no van acompañados de nuevas adquisiciones intelectuales. Nada autoriza a limitar la instrucción al uso de instrumentos tan elementales como la lectura, la escritura y el cálculo; esos instrumentos no tienen más razón de ser sino la de permitir una formación general, en espera de la educación profesional. (p. 5)

Es en este contexto, que entre los años 1960 y 1970 se comienza a visibilizar cada vez más la denominada “crisis mundial de la educación”, conclusión que se refuerza en 1967 con la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación realizada en Williamsburg, Virginia (Contreras, s.f.). Tal momento, se debió a la alta demanda educativa que comenzó a ocurrir a partir de los años 50, aumentando considerablemente la matrícula de niños y niñas en los sistemas educativos disponibles (Contreras, s.f.). Sin embargo, cabría preguntarse ¿por qué una mayor necesidad de educarse representaría una crisis?, ¿no sería lo contrario? Resultó que la alta demanda educativa también permitió dejar al descubierto las altas tasas de analfabetismo de la población ya adulta, provocando un desajuste importante en el cambio generacional, sumado, a que el sistema educativo de la época no estaba preparado para responder a dicha demanda, y mucho menos, a una población ya adulta que comenzaba a exigir la posibilidad de aprender ante este auge educativo (Unesco, 1985).

Es en este contexto que surge el concepto de ENF, a través del libro “La Crisis Mundial de la Educación” de Phillips Combs (1971), quien comprende la educación como un sistema que abarca distintos niveles, formas de organización, y que está dirigido a todos los seres humanos en sus diferentes etapas del desarrollo, es decir, una visión educativa similar a la que abarca la educación permanente. De manera específica, dos años más tarde, es definida como:

Cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido — tanto si opera independientemente o como una importante parte de una actividad más amplia— que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables. (Coombs, Prosser & Ahmed, 1973, p. 11)

Un año más tarde, en el texto “Construyendo nuevas estrategias educativas para atender a niños y jóvenes rurales”, Coombs & Ahmed (1974) describen con mayor claridad la

definición tripartita de educación (educación formal, informal y no formal), aclarando que, si bien esto sirve para su comprensión, no es posible negar que existan conexiones entre ellas. En el caso de la ENF y Formal, Pastor (2001) señala que:

Las actividades englobadas dentro de la educación no formal son generalmente independientes unas de otras, aunque pueda darse el caso de que formen parte integrante de otros sistemas más amplios de desarrollo (industrial, sanitario, etc.). O también que estén muy vinculadas al sistema de educación formal como, por ejemplo, algunos programas de adultos o de tipo compensatorio de los llamados «de segunda oportunidad». (p. 529)

Una vez comprendido que la ENF consiste en cualquier actividad fuera del sistema formal, la cual, debe contar con algún tipo de organización (diferenciándose de la educación informal), pudiendo tener en sus bases objetivos de aprendizaje, resulta importante agregar que los métodos pedagógicos aplicados pueden ser muchas veces los mismos que los aplicados en la educación formal. También, que propulsores como Coombs y Ahmed (1974), Vazques (1998) y Trilla (1984) sitúan a la ENF dentro del contexto de la educación permanente, es decir, que cumple un rol vital en las diferentes etapas del desarrollo, y, por tanto, sus proyectos y organizaciones pueden estar dirigidos tanto a la primera infancia, segundo y tercer ciclo, como a adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores. Dentro de estas etapas del desarrollo, la población de más interés en pertinencia a la investigación corresponde a los niños, niñas y adolescentes, quienes son los principales participantes y beneficiarios de los proyectos de orquestas infanto-juvenil en Chile, por tanto, a partir de ahora, la profundización del concepto será a partir de dichos proyectos.

El “Estudio de Caracterización del Estado Actual de las Orquestas y Ensamblés Juveniles e Infantiles en Chile”, realizado por el entonces Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2017), nombrado Ministerio de las Culturas desde el 2018, menciona que entre los años 2006 y 2010 el desarrollo de orquestas juveniles e infantiles a nivel regional abarcaba a más de 10.000 jóvenes, cifra que ha ido en aumento de forma considerable durante la última década. Lo particular del estudio, es que abarca no sólo el catastro de orquestas registradas (417) al año 2017, como un simple dato, sino que también, realiza un análisis de sus formas de organización y financiamiento. Estas caracterizaciones son relevantes al momento de comprender las orquestas en Chile como ENF, puesto que permite incorporar el financiamiento como un factor relevante a considerar.

Desde proyectos de orquestas infanto-juvenil en Chile, el financiamiento en su mayoría proviene de dineros públicos, como es el utilizado por algunas de las escuelas que cuentan con la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), o el financiamiento directo de los recursos con los que dispone un municipio, pero también, desde recursos particulares, ya sea por medio de donaciones y patrocinios (principalmente usado por fundaciones), o el manejo del dinero que dispone una escuela particular mediante el cobro de la mensualidad (CNCA, 2017). Sin embargo, estos recursos cubren en la mayoría de casos solo las necesidades básicas para que un proyecto se pueda mantener en pie, como es, el pago a profesores, la compra de la cantidad mínima de instrumentos para poder crear una orquesta y el mantenimiento de dichos instrumentos, quedando a la deriva el financiamiento de actividades educativas importantes para este tipo de proyectos, como son las presentaciones de la orquestas, giras, encuentros de orquestas, contar con mejores instalaciones para realizar las clases, y la posibilidad de capacitar al equipo que hay detrás del proyecto: directores, monitores, docentes y coordinadores (CNCA, 2017).

Estas apreciaciones de la ENF, sumado a elementos característicos propios de los proyectos de orquestas infanto-juvenil en Chile en tanto ENF, permiten hacer una propuesta de definición de proyecto de educación no formal para motivos de investigación, entendida como cualquier proyecto que manifiesta una intencionalidad educativa (por medio de una pedagogía similar o diferente a la educación formal), que

posee un tipo de organización, y presenta objetivos propios, independiente de los objetivos de la Educación Formal, o complementarios a éstos, mediante un trabajo colaborativo con objetivos comunes, desarrollándose en un espacio físico o virtual común al de la Educación Formal, o un espacio físico o virtual independiente, pudiendo ser financiado a través de fondos de políticas públicas, privadas, de mecanismos autogestionados, o mediante el complemento de cualquiera de estas formas, en donde la participación de los beneficiarios es de carácter voluntario.

Una vez entregada la definición, es importante aclarar dos puntos. Primero, esta definición si bien emerge desde apreciaciones generales de lo que es la ENF, en complemento, con características específicas de un tipo de proyecto específico de ENF, como son las orquestas infanto-juveniles, las dimensiones que abarca no son excluyentes de la gran mayoría de proyectos de ENF por fuera de las orquestas, la música y el arte en sí. En segundo lugar, resulta clave aclarar que cuando se menciona “por medio de una pedagogía”, se hace alusión al concepto desde una mirada no necesariamente experta del oficio, es decir, que no es requisito que quien ejerza la actividad pedagógica sea un pedagogo de profesión, certificado o licenciado. Si bien, se considera que es importante poder contar en los proyectos con profesionales con amplias herramientas pertinentes, en este caso, en un proyecto educativo contar con profesores con amplias herramientas pedagógicas, la realidad es que muchos proyectos de ENF emergen desde la vocación de actores vinculados de manera formal o informal a una disciplina o área de conocimiento, sin tener un conocimiento explícito sobre si cuentan o no con las herramientas pedagógicas adecuadas para enseñar (Sánchez y Berger, 2019). Ejemplo de esta realidad son las mismas orquestas en Chile que señalan como gran necesidad el acceso a capacitaciones para sus profesores, docentes o monitores, quienes suelen estar vinculados al ejercicio musical como intérpretes y no como pedagogos (CNCA, 2017). Por tanto, desde la definición, se entiende por pedagogía, la estrategia de enseñanza que emplea una persona desde sus conocimientos (no necesariamente académicos) y experiencias previas para poder enseñar algo.

## **b. Currículum o Diseño Curricular.**

La palabra currículum desde su origen ha estado ligado a procesos de educación formales, o a la búsqueda de construcción de un orden sobre la forma en que es entregada la educación, esto, a raíz de la “confluencia de diversos movimientos sociales e ideológicos” (Hamilton, 1991, p. 204) que buscaban poder estructurar y definir los procesos educativos. Fue así como desde un inicio hablar de currículum hacía referencia a “una entidad educativa que mostraba una totalidad estructural y una integridad secuencial. Un «currículum» no sólo debía ser «seguido», sino que debía también ser «acabado»” (Hamilton, 1991, p. 199). A partir de esto es posible señalar que para indicar que un proceso educativo cuenta con “currículum” entre sus bases, este debe inherentemente apuntar a una finalización concreta sobre los procesos de aprendizajes esperados.

Con el paso del tiempo, y ya a comienzos del siglo XIX, Franklin Bobbitt comienza a trabajar en la sistematización del currículum a través de su libro “THE CURRICULUM” en 1918 y “HOM MAKE THE CURRICULUM” en 1924 (Díaz, 1989). En esta época, la educación buscaba responder de manera positiva al proceso de industrialización que se vivía, siendo la enseñanza dirigida a la entrega de conocimientos técnicos que le permitiera a los estudiantes ser trabajadores capacitados en las áreas que la industria necesitaba, razón por la cual, Bobbitt, aborda en sus primeros dos capítulos la discusión sobre una visión amplia de lo que es educación, y una visión técnica centrada en la industria y capacitación (Díaz, 1989).

Décadas más tardes, en 1949, con la publicación de “Principios del currículum” de Tyler, la difusión del currículum como disciplina o sistema se masificó, teniendo gran

influencia en E.E.U.U, Europa y Latinoamérica (Magendzo, Abraham y Lavín, 2014). Todo esto llevó a que con la aproximación al siglo XXI autores como Grundy (1998) y Da Silva (1999) escribieran libros de manera crítica sobre el concepto de currículum ya existente, haciendo nuevas propuestas en torno a él, además de reflexionar acerca de varias teorías del currículum en el caso de Da Silva, lo que refleja en parte la consolidación de su estudio como disciplina. En esta línea, Díaz (2003) habla del currículum como campo señalando que:

La selección, organización y distribución de contenidos en unas perspectivas; la realidad áulica; las fracturas, discontinuidades que en cada grupo escolar se generan; las distancias entre el currículum pensado, el enseñado y el vivido, así como sobre los aprendizajes valorativos no intencionados reclaman reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina, en relación con ella y con la tarea de dar cuenta de ella. Esta disciplina es lo que denominamos campo del currículo. (p. 4)

Luego, agrega que entonces, “el campo del currículum atraviesa por un conjunto de tensiones entre las necesidades institucionales que le dieron origen y distintas perspectivas de investigadores y académicos” (Díaz, 2003, p. 1). Considerando esto último, hablar de currículum representa discontinuidades, tensiones, visiones políticas, económicas, educativas, sin embargo, cuando planteamos la palabra “diseño”, se introduce de inmediato dimensiones prácticas, enfocadas a obtener o visualizar algo, pudiendo preguntarnos de manera concreta, ¿qué es un currículum?, ¿un documento con lineamientos de contenidos y objetivos de aprendizaje?, ¿se queda sólo en la visión y discusión política?, ¿existen parámetros, requisitos mínimos, módulos o piezas que permitan acreditar un producto como currículum o lineamientos curriculares? Todas estas preguntas son legítimas e importantes de responder para poder abrir el camino a su posible comprensión desde la ENF.

Tyler (1949) fue uno de los primeros en proponer una guía con pasos específicos para desarrollar un currículum, para ello, a través de su libro “Principios básicos del currículo” (1949) plantea las preguntas ¿qué fines desea alcanzar la escuela?, ¿cuáles experiencias educativas ofrecen mayores posibilidades de alcanzar esos fines?, ¿cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?, ¿cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? De forma de orientadora, para luego proponer etapas claras (siete etapas) para ir conformando el currículum en una escuela.

Más allá de que la propuesta de Tyler a la actualidad ha sido altamente criticada, consecuencia natural del crecimiento del currículum como campo o disciplina de conocimiento, su libro fue de referencia y apoyo para múltiples escuelas en EE.UU y América Latina (Pinar, 2014). Además, el libro permitió visibilizar algunos elementos vitales que componen un currículum ya desarrollado o diseñado, como son el enfoque pedagógico escogido para poder enseñar los contenidos, el establecer objetivos de aprendizaje, los cuales, se buscarán lograr a través de actividades de aprendizajes definidas, lo que permite a su vez, establecer métodos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes (Vélez y Terán, 2010). Previamente, Bobbitt (1918), ya hacía alusiones a la importancia de establecer objetivos con determinados contenidos de aprendizaje estratégicos, abordando el por qué y para qué de dichos contenidos, por tanto, resulta importante mencionar que a la base de los elementos incorporados por Tyler (1949), y como materia prima del currículum, está siempre el proceso de elección de los contenidos a enseñar.

Vélez y Terán (2010) hacen un recorrido por diferentes modelos de diseño curricular, partiendo desde la propuesta de Tyler, para luego continuar con el modelo de Taba (1974) quien incorporó una teoría curricular para luego proponer un modelo de diseño que contemple la sociedad, la cultura, y el aporte que pueden entregar diversas disciplinas al desarrollo del currículum, además, de plantear una evaluación más detallada que permitiera “determinar qué cambios se producen en la conducta del

estudiante como resultado de un programa educacional y el de establecer si éstos cambios suponen realmente el logro de los objetivos propuestos” (Taba, 1974, p. 11). También, resulta importante considerar el aporte de Arnaz (1993), quien señala que a pesar de las diferencias que pueden existir entre los diferentes modelos de diseño curricular, los objetivos curriculares, entendidos como el propósito educativo, el plan de estudio, entendido como los contenidos seleccionados y las etapas en que serán abordados, y la evaluación, son elementos que todos los diseños poseen como base, aportando también con el desarrollo de un modelo propio caracterizado por una gran cantidad de subetapas en cada proceso de implementación del currículum (Vélez y Terán, 2010). Finalmente, Vélez y Terán (2010) mencionan los modelos de Glazman e Ibarrola (1978), quienes recalcan la importancia de abordar cada etapa bajo una metodología para asegurar una correcta toma de decisión, y Pansza (1981) incorporando una mirada crítica a partir de los procesos históricos en torno al currículum.

Considerando los diferentes modelos mencionados, es imposible separar el proceso de diseño curricular de la discusión crítica que existe sobre cómo es pensado el currículum, pues gran parte de su implementación tiene a la base el cómo fue pensado, por tanto, no sería correcto pensar en si debe hablar de currículum o diseño curricular, puesto que ambas nociones no son excluyentes, sino que cumplen un rol orientador para entender sobre qué dimensión del currículum se está hablando, por ejemplo, si hablamos de currículum o teoría del currículo a secas, los elementos que suelen emerger son de carácter epistemológico, analizando las discontinuidades, tensiones políticas, lo enseñado, pensado y vivido en torno al currículum como señalaba Díaz (2003), mientras que si utilizamos la palabra diseño, tal como se menciona al inicio del apartado, pasamos inmediatamente a la conexión de estos supuestos en el área práctica, principalmente, mediante el uso de modelos de diseño del currículum y sus respectivos pasos como señalaban Vélez y Terán (2010).

Finalmente, cabe señalar que desde los primeros modelos y los que se han ido desarrollando con el tiempo, incluido el diseño de currículum por competencias, el cual en la actualidad es uno de los más consolidados y usados (Espinoza, 2014), existen tres procesos, elementos o dimensiones que son claves al momento de pensar un currículum; la elección de los contenidos de aprendizaje (considerando aquí el posible proceso de establecer objetivos de aprendizaje), la planificación pedagógica (considerando aquí la elección o posicionamiento de un enfoque pedagógico, y con ello, el cómo lograr ciertos objetivos de aprendizaje) y la evaluación, siendo esta última planteada como una forma de validación del conocimiento no sólo a nivel micro, individual, sino también, tomando aquellos aspectos macros de validación, como vendría a ser un currículum finalizado en EF, pudiendo abordarlo en el caso de la ENF mediante la comprensión de la orquesta en tanto dispositivo de intervención psicosocial, entendiendo que en este tipo de proyectos no es tan claro como en la EF. Es por lo anterior, que antes de dar una definición de currículum en ENF, resulta clave definir cómo serán entendidos estas dimensiones de manera particular.

### **c. Elección de los contenidos de aprendizaje.**

La elección de los contenidos a enseñar es un proceso básico y fundamental de cualquier proyecto educativo, el cual puede ser elaborado de manera formal, haciendo registro de él en un documento oficial del proyecto, o simbólico, sobre todo en proyectos encabezados con actores que no cuentan con herramientas relacionadas a modelos de organización, sin embargo, un elemento que suele estar presente independiente de las herramientas con que cuentan los actores, es la discusión que se genera en torno a la elección de dichos contenidos, la cual no es ajena a los aspectos culturales y políticos en el cual busca desarrollarse un proyecto, sobre esto, Apple en 1996 señala que:



Si bien todo el mundo tiene derecho, formalmente, a ser representado en los debates sobre la procedencia del capital cultural (saber “qué” conocimiento se declarará legítimo, “cómo” y “a quién”) destinado a transmitirse a las futuras generaciones de estudiantes, ocurre que (...) aún sigue operando una tradición selectiva, en la que sólo se convierte en conocimiento oficial el conocimiento de determinados grupos. Así, la libertad para ayudar a seleccionar el corpus formal de conocimiento escolar está condicionada por las relaciones de poder, cuyos efectos son muy reales. (p. 85)

Si bien, esta apreciación de la elección de los contenidos presenta una mirada crítica desde la EF, es posible también considerar para motivos de la ENF aspectos ligados al capital cultural que buscará fortalecer un proyecto, reflejado en el proceso de selección y exclusión de ciertos contenidos, el cual, será considerado legítimo. Dicha discusión también contemplará otros aspectos fundamentales para el desarrollo del proyecto, por ejemplo, la duración de este, entendiendo que existen proyectos que buscan mantenerse en el tiempo, o incluso, proyectar su crecimiento, mientras que otros están pensados simplemente en acabarse tras cierto plazo. Considerando lo anterior, resulta clave para la investigación tener una comprensión de la elección de conocimiento que contemple todas las variantes y posibilidades que se pueden dar en el proceso, siendo entendida como un proceso de selección y exclusión de ciertos contenidos de aprendizaje, el cual no es ajeno a implicancias políticas, sociales y culturales, y que guarda relación con el objetivo u motivo por el cual se gesta un proyecto educativo, pudiendo ser consideradas otras dimensiones del proyecto, como, por ejemplo, su duración (si desea mantenerse, crecer, o simplemente, finalizar transcurrido un período de tiempo), su público objetivo, y la creación de objetivos de aprendizajes.

#### **d. Planificación pedagógica**

Cruz y Valero (2022) señalan que la planificación pedagógica es:

El arte de imaginar y diseñar procesos para que los estudiantes aprendan (...) es adelantarse a la labor que se va a llevar a cabo, en el cual se plasma el trabajo que se realizará (...) es una hipótesis de trabajo, no es rígida, se basa en un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje. En su proceso de ejecución, es posible hacer cambios en función de la evaluación que se haga del proceso de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de que sea más pertinente y eficaz al propósito de aprendizaje establecido. (p. 11)

De esta definición se destaca el rol que cumple también la evaluación, estando a disposición de una mejora continua en el proceso de planificación pedagógica, la cual es flexible a los cambios que puedan ocurrir durante el proceso de enseñanza. Esto último, es vital en el contexto de los proyectos de ENF, considerando que los espacios físicos y los tiempos para su desarrollo suelen estar expuestos a ser modificados por factores externos, por ejemplo, al ser los espacios físicos compartidos con otros proyectos, debiendo ajustarse a sus necesidades, lo que puede afectar una actividad programada en un periodo de tiempo.

Una de las cosas que también resulta clave incorporar a la planificación pedagógica, es el modelo pedagógico que puede existir de parte de un proyecto, equipo en particular, o educadores de manera individual, ya sea conductista, constructivista, humanista, o social. Flores (1999) señala que un modelo pedagógico es “la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía” (p. 32). Flores (1999) también destaca el rol de la didáctica como uno de los elementos principales de la planificación, por tanto, si consideramos la definición de Cruz y Valero (2022) y el aporte Flores (1999), se entenderá para motivos de investigación la planificación pedagógica como un proceso de imaginar y diseñar la

forma en que los estudiantes pueden aprender, mediante el uso de métodos y técnicas, las cuales en su base se pueden adscribir de forma consciente o inconsciente a un modelo pedagógico, lo que determinará en parte la capacidad de flexibilización de la planificación ante las demandas del contexto educativo durante su puesta en práctica.

#### **e. Validación de los contenidos de aprendizaje (conocimiento).**

Una de las formas más conocidas de validación de conocimiento tanto en escuelas como en otros espacios de la sociedad es la evaluación. Por supuesto, esta tendrá diferentes criterios según la formalidad e importancia que pueda tener en un determinado contexto, por ejemplo, no tiene el mismo sentido la evaluación que realiza un profesor en una universidad o escuela, bajo criterios estandarizados y generados en consenso en un comité docente, que la evaluación que hace un padre a su hijo mientras le enseña a cocinar, calificando como adecuado o inadecuados los niveles de sal que éste puede utilizar, o el tiempo de cocción que pueda dar al arroz. En ambas situaciones hay una evaluación, pero con criterios e implicancias diferentes dado el contexto.

Complementando lo señalado en el párrafo anterior, es importante mencionar que si bien, la evaluación (y los diferentes métodos e instrumentos que se utilicen para realizarla) es la principal forma de validación del conocimiento en espacios educativos, ya sean formales o no formales (Colom, 2005), también existe una validación simbólica, que no es tan clara y fácil de apreciar, sobre todo en la ENF, hablamos de una validación macro, entendiendo que el currículum no implica sólo los procesos micros de evaluación, como sería la evaluación correspondiente a los contenidos de aprendizaje de una unidad es específico, faltando diez restantes, sino que, principalmente, la validación de la totalidad de esos procesos (completar el currículum a nivel de contenidos), lo que se refleja de manera clara en el caso de la EF mediante la obtención de un grado académico reconocido socialmente, por ejemplo, al finalizar cuarto año medio. Es por ello, que, si se desea apreciar el impacto a nivel macro que puede tener la experiencia de aprendizaje en un proyecto de ENF, es necesario mirar dicha experiencia desde un nivel social, para lo cual, la comprensión de la orquesta en tanto dispositivo de intervención psicosocial será clave.

Ahora, partiendo por la evaluación en la ENF, esta no suele tener un rol muy protagónico, puesto que muchos de los programas orientados sobre este tipo de educación no tienen la necesidad de rendir cuentas detalladas sobre el tipo de aprendizaje adquirido por sus participantes (Chacón, 2015). Al respecto, Chacón (2015) señala que otra dificultad que enfrenta la ENF es que “al momento de emprender o plantear la necesidad de una evaluación (...) un programa, proyecto o proceso formativo no necesariamente tiene un objetivo pedagógico definido. Se ha estructurado un programa, una sesión, inclusive una estrategia de contenidos, mas no se establece previamente un objetivo” (p. 23), apuntando a que muchas veces los proyectos de ENF tampoco contemplan una necesidad interna de evaluación debido a una proyección efímera, es decir, que, no pretenden lograr algo más allá en el tiempo que la intervención en sí misma. Sin embargo, la ausencia de una evaluación no necesariamente implica la ausencia de resultados o logros en un proyecto. Es el propio Chacón (2015) quien agrega que muchas veces la evaluación no se realiza por otros factores y no necesariamente ante la ausencia de objetivos, al señalar que:

La palabra evaluación se asocia a la acción de distinguir la correlación entre los objetivos trazados y los resultados esperados en un momento y contexto específicos. En algunas ocasiones, las organizaciones, instituciones o grupos carecen de los recursos necesarios para implementar o desarrollar evaluaciones. Las razones son múltiples: falta de recursos, de tiempo, de visión o de valoración de la necesidad de medir las acciones. Un programa o proyecto puede estar en funcionamiento, sin cuestionar el efecto de sus acciones. Esto no quiere decir que

su resultado o fin estén malos, o no estén generando el resultado esperado. Este puede ser visible, aún sí la evaluación es un elemento ausente de su proceso. (p. 25).

Por tanto, considerando las palabras de Chacón, la evaluación a nivel micro es entendida como la acción (la cual puede implicar métodos) que busca distinguir o dar cuenta del aprendizaje adquirido, en este caso, por los participantes de las orquestas, la cual puede estar relacionada con objetivos previos de aprendizaje establecidos. Se deja la noción de “puede” considerando que, según el tipo de organización y herramientas de los docentes o monitores, puede existir claridad o no de que lo que se está evaluando responde a un objetivo propio o establecido por la institución.

Ahora, para comprender la noción de validación a nivel macro en la ENF, resulta clave considerar el aporte de Fernández (2018), quien señala que el principal rol de las orquestas infanto-juveniles en Chile guarda relación con la integración social, abordando el concepto de orquestas como un dispositivo de intervención psicosocial, indicando que:

La noción de dispositivo se enmarca en las relaciones existentes entre instituciones, leyes, estructuras físicas, decisiones reglamentarias y medidas administrativas, las cuales se desenvuelven de manera estratégica en base a un saber. Por lo tanto, entenderemos por dispositivo de intervención psicosocial las redes de toda institución o ente, que esté mediado por leyes, presente una determinada estrategia (para solución de un problema práctico), y que tenga por base un discurso (visible o no visible) que señale como objetivo mejorar las condiciones individuales y en comunidad de las personas que le son partícipes. (p. 39-40)

Lo importante de esta definición, es que agrega una dimensión práctica que emerge precisamente desde la intervención psicosocial, es decir, que se busca generar un cambio en la vida de los participantes de proyectos de orquestas cumpliendo un rol fundamental la percepción de la comunidad y la facilitación de oportunidades por parte de las instituciones que conforman su sociedad, pudiendo determinar a partir de esos ejes, si realmente existe un reconocimiento o no de las destrezas adquiridas, las cuales, se adquieren por medio de las relaciones entre los diferentes elementos del dispositivo y el saber de los discursos de cada proyecto.

#### **f. Definición de currículum en ENF para motivos de investigación.**

Considerando todo lo anterior, se entiende para motivos de la investigación el currículum en ENF como el proceso de elección de los contenidos de enseñanza-aprendizaje a partir de una discusión que puede contemplar la percepción de la realidad social, las políticas públicas, los recursos económicos, la visión del educando, y el potencial aporte de aquello que se desea entregar o conseguir, lo cual, no puede ser ajeno a las discontinuidades y fracturas presentes en cada contexto de enseñanza, materializado a través de un proyecto educativo que en su funcionamiento contemple enfoques pedagógicos (explícitos o implícitos), actividades de aprendizaje, objetivos de aprendizaje (explícitos o implícitos), sistemas o métodos de evaluación de los aprendizajes, que faciliten el desarrollo de los contenidos pensados, existiendo una expectativa (explícita o implícita) respecto al manejo de dichos contenidos que puede tener el estudiante en un determinado periodo de tiempo o etapa, teniendo un impacto relevante para él/ella a nivel personal y social (validación y reconocimiento de los conocimientos adquiridos).

La importancia de esta definición, es que no implica ni necesita la obligatoriedad de que exista una argumentación explícita sobre la presencia de los diferentes elementos (enfoque pedagógico, objetivos, evaluaciones, etc.), puesto que si bien, los proyectos de orquestas elegidos para investigar presentan un nivel alto de organización, y quizá (no lo sabemos), sus organizadores, líderes o coordinadores puedan ser capaces de explicitar

algunas, todas, o más de las dimensiones y elementos mencionados, también existen múltiples proyectos emergentes, con personas movilizadas por la vocación más que el conocimiento, pero que en el transcurso de la práctica van adquiriendo aprendizajes importantes que han sido teorizados, a través de la creación de soluciones en base las necesidades propias de los proyectos mismos, sin necesidad, de que ellos sepan que su solución o abordaje tenga un nombre teórico o técnico, como por ejemplo, un “enfoque pedagógico constructivista”. Sin embargo, sí es importante señalar que a pesar de que la presencia de las dimensiones o elementos del currículum pueda no ser explicitada por parte de sus líderes, si es clave que exista una coherencia o pretensión de coherencia (aunque sea implícita) entre ellas y aquellos contenidos que se desean enseñar en la práctica, puesto que dicha coherencia es lo que permite introducir la posibilidad de hablar de currículum en ENF de forma presente, mientras que, la presencia de estos elementos sin un sentido coherente, es decir, sin que su fin sea de alguna forma lograr el aprendizaje de los contenidos pensados, permite hablar de la potencialidad del currículum en ENF, no estando presente.

## **5. Marco metodológico**

### **a. Tipo de investigación**

La investigación es de carácter y alcance relacional, es decir, se buscará establecer una relación entre dos conceptos. Estos conceptos corresponden a “Currículum” y “educación no formal” respectivamente, a partir de proyectos de orquestas infanto-juvenil en Chile.

### **b. Enfoque metodológico**

El enfoque metodológico para desarrollar será cualitativo, puesto que permite trabajar con una dimensión subjetiva de lo investigado, a través de lo cual se puede lograr visibilizar significados sociales que emergen de los propios protagonistas de la investigación. La necesidad de ese emerger subjetivo de los informantes claves relacionados a las orquestas infanto-juvenil en Chile para conocer la forma en que se manifiesta o se hace uso del currículum en ENF, hace que una investigación de tipo cualitativa sea la adecuada.

### **c. Muestra**

La muestra es intencional, utilizando como criterio la selección de informantes claves (con un total de 8), los cuales pertenecen a proyectos de orquestas en Chile con una amplia trayectoria, pertenecientes a las zonas norte, centro y sur del país. A esto, se suma como criterio el rol que cumplen dentro de dichos proyectos, debiendo haber participado como creadores de algún proyecto de orquestas, además de ocupar un cargo de gestión, coordinación o planificación vinculado a las dinámicas y estrategias de organización educativa, considerando que dichas funciones tienen implicancias teóricas y prácticas en la generación y desarrollo de los contenidos de aprendizaje de cada proyecto, lo que es a fin a los elementos mencionados que son parte de pensar el currículum en educación.

Respecto a otros criterios de selección, con el objetivo de que exista paridad de género al momento de recopilar información, se escogerá un hombre y una por sector territorial.

### **d. Técnica de recolección de información.**

Se utiliza la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de información. Esta técnica al momento de ser aplicada ofrece “un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantiene la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con

los propósitos del estudio” (Díaz, Torruco, Martínez, y Varela, 2013, p. 163). La flexibilidad de este tipo de entrevista resulta esencial para comprender la relación del concepto de currículum en proyectos de ENF, puesto que, en ellos, suele no estar de forma explícita su utilización o rol dentro de la organización.

#### **e. Tipo de análisis: Análisis de contenido.**

El análisis de contenido es una técnica que permite apreciar y dar sentido a la información obtenida por medio de las técnicas de recolección de datos seleccionadas como más adecuadas para una investigación. Raigada (2002) señala que:

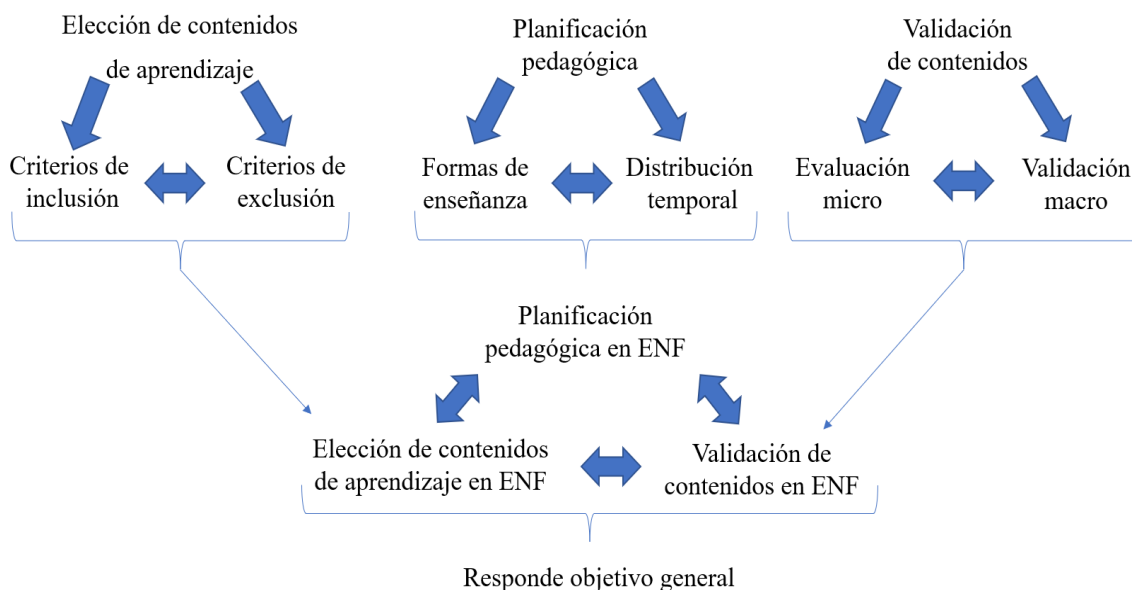
“Se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior”. (p.2).

Tal técnica permite precisamente poder analizar la información que se obtendrá por medio de la técnica de recolección de datos que se aplicará; la entrevista semiestructurada. Esta técnica abarca tanto los mensajes, discursos y textos que señala Raigada (2007), permitiendo establecer categorías y combinarlas desde un enfoque cualitativo de la investigación.

#### **f. Validez y confiabilidad.**

La validez y confiabilidad viene dada por el criterio de saturación de la muestra en relación con la temática abordada, y la triangulación de categorías, como mecanismo de análisis mediante el uso de tres triadas. La primera triada, está compuesta por la elección de contenidos de aprendizajes, sus criterios de inclusión y exclusión, la segunda, por la planificación pedagógica, las formas de enseñanza y la distribución temporal, y la tercera, por la validación de los contenidos de aprendizaje, la evaluación a nivel micro y la validación a nivel macro. Los resultados de estas tres triadas dan paso a una cuarta triada compuesta por las categorías de elección de contenidos en ENF, planificación pedagógica en ENF, y la validación de contenidos en ENF.

### **6. Esquema de análisis de la información.**



## 7. Resultados

Actualmente, la investigación se encuentra en proceso de análisis de la información obtenida por medio de las entrevistas, los resultados completos estarán disponibles durante el transcurso del primer semestre del año 2023.

## Referencias bibliográficas

- Acero, P. y Sarmiento, A. (2020). Pasado y presente de la Educación Permanente. Aproximaciones conceptuales desde UNESCO.
- Apple, M. (1996). El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora. Madrid: Paidós
- Arnaz, J. (1993). La planeación curricular. Segunda reimpresión. México: Trillas.
- Bobbitt, F. (1918). The Curriculum. Boston, USA: Houghton Mifflin.
- Bowers, J. (Febrero de 1948). Educación Fundamental. El Correo de la UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000073649\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000073649_spa)
- Cerda, L. Fuentes, L. y Briceño, J. (2009). Fundación de orquestas juveniles e infantiles de Chile: una mirada más allá de la música (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).
- Chacón, M. (2015). The Evaluation Process in Non-Formal Education: A Path for Its Construction. Revista Electrónica Educare, 19(2), 21-35. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.2>
- Colom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. Revista de educación.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2017). Estudio de caracterización del estado actual de las orquestas y ensambles juveniles e infantiles en Chile. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Recuperado de [www.observatorio.cultura.gob.cl/](http://www.observatorio.cultura.gob.cl/)
- Contreras, C. (s.f.) Crisis Mundial de la Educación de la postguerra. El nacimiento de enunciados fundamentales para la educación.

- Contreras, D. Egaña, P. y Valenzuela, J. P. (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 (No. wp325). Universidad de Chile.
- COOMBS, Ph. H. (1971) La crisis mundial de la educación (Barcelona, Península).
- Coombs, Ph. H. (1985) La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales (Madrid, Santillana).
- COOMBS, Ph. H. y AHMED, M. (1974) Building New Educational Strategies to Serve Rural Children and Youth (International Council for Educational Development for UNICEF, 2 Report).
- COOMBS, Ph. H., PROSSER, R. C. y AHMED, M. (1973) New Paths To Learning for Rural Children and Youth (International Council for Educational Development for UNICEF).
- Cruz, R. y Valero, V. (2022). Procesos de planificación curricular para la práctica pedagógica. Editorial IDICAP pacífico.
- Da Silva, T. T. (1999). Documentos de identidad. Belo Horizonte, Autentica.
- Díaz, Á. (2003). Currículum: tensiones conceptuales y prácticas. Revista electrónica de investigación educativa, 5(2), 1-13.
- Díaz, Á. (1989). La lectura de Tyler: Un síntoma de nuestra ignorancia sobre la historia y los procesos educativos. A. Furlán, & M. Pasillas, Ralph Tyler; lecturas comprometidas cuarenta años de principios básicos del currículo, 25-40.
- Díaz, L. Torruco, U. Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en educación médica, 2(7), 162-167.
- Espinoza, O. (2014). Análisis crítico del discurso de las competencias en la formación inicial docente en Chile. Estudios pedagógicos (Valdivia), 40(2), 147-159.
- Fernández, S. (2018). Los significados de la participación en la Orquesta Filarmónica de Escuela de Música de Colina en tanto dispositivo de intervención psicosocial (tesis de pregrado). Universidad Central, Santiago, Chile.
- Flórez, R. (1999). "Introducción" y "El Nuevo Paradigma Epistemológico". En: Evaluación pedagógica y cognición (pp. 1-55), Bogotá: McGraw-Hill.
- Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile (FOJI) (2022). Lugar de publicación: Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles, Historia. Recuperado de: <http://www.orquestajuvenil.cl/foji/quienes-somos/historia/>
- Glazman, R. y Ibarrola, M. (1978). Planes de estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular. Primera edición. México: Nueva Imagen.
- Godinez, R. Mendoza, O. y Cruz, J. (2006). Currículo y organización de la educación no formal. Recuperado de <http://upnmorelos.edu.mx>.
- Grundy, S. (1998). Producto o praxis del curriculum. Ediciones Morata.
- Hamilton, D. (1991). Orígenes de los términos educativos clase y currículum. Revista de Educación.
- La Belle, Th. (1976, versión en español en 1980) Nonformal Education and Social Change in Latin America (Los Angeles, UCLA Latin American Center Publications, University of California).
- Magendzo, A., Abraham, M. y Lavín, S. (2014). El campo curricular y su expresión en las reformas curriculares en Chile. Desarrollo del currículum en América Latina Experiencia de diez países, 173-210.

- Montero, V. (2011). La educación no formal en América Latina. un análisis en base a los paradigmas económicos y sociales predominantes. *Horizontes Educativos*, 16(1), 75-82.
- Pansza, M. (1981). Enseñanza modular. Perfiles educativos. México.
- Pastor, M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, 525-544.
- Pinar, W. F. (2014). La teoría del currículum (Vol. 132). Narcea Ediciones.
- Quiroga-Fuentes, I. y Angel-Alvarado, R. (2020). Prácticas inclusivas en orquestas infanto-juveniles: Un estudio de caso en Chile.
- Raigada, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Sánchez, G. Salgado, C. y Peña, C. (2020). El impacto académico y social tras la creación de la orquesta infantil-juvenil del liceo Abate Molina de Talca y la orquesta infantil-juvenil de Pelarco hasta el año 2020 (Doctoral dissertation, Universidad de Talca (Chile). Escuela de Música.).
- Sánchez, F. y Berger, C. (2019). Definiciones y creencias educativas que configuran el rol docente en la educación no formal. *Revista Saberes Educativos*, (3), 96-122.
- Serrano, M. (2016). Adquisición de valores por adolescentes en educación no formal. Variables predictoras y comparativa de programas (Doctoral dissertation, Universidad de Zaragoza).
- Sierra, T. (2006). Educación fundamental, identidad institucional y prácticas educativas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 166-174.
- Taba, H. (1974). La elaboración del currículo. Argentina: Troquel.
- Trilla, J. (1984) La educación no formal, pp. 337-365, en SANVISENS, A (dctor) Introducción a la Pedagogía (Barcelona, Barcanova).
- Tyler, R. (1949). Principios básicos de la teoría del currículum. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO. (1952). El derecho a la educación. Programa VIII París: UNESCO. Recuperado
- UNESCO. (1985). Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Informe
- Vázquez, G. (1998) La educación no formal y otros conceptos próximos, pp.11-25, en SARRAMONA, J., VÁZQUEZ, G. y COLOM, A. J. Educación no formal (Barcelona, Ariel).
- Vélez, G. y Terán, L. (2010). Modelos para el diseño curricular. *Pampedia*, 6, 55-65. (Griselda Vélez Chablé / Laura Terán Delgado)

## **Anexos**

- **Samuel Fernández Herrera,**

Psicólogo clínico y educativo de la Universidad Central de Chile, con experiencia en docencia en orquestas infanto-juveniles, y experiencia en gestión pública en el área de salud durante el período de pandemia. Diplomado en Educación Sexual Integral y Afectiva, Diplomado en Prevención de la Violencia en los ámbitos Escolares, Laborales y Familiares. Actualmente finalizando Magíster en Educación con mención Currículum y Comunidad Educativa en la Universidad de Chile, y estudiante del Diplomado en



**Trastornos de Personalidad: Comprensión Multidimensional, Diagnóstico y abordajes  
Psicoterapéuticos basados en Evidencia.**