



**ORQUESTA DE  
CÁMARA DE CHILE:  
EXPERIENCIAS MUSICALES  
PARA LA ESCUELA**

**Cuaderno Pedagógico**



Consejo  
Nacional de  
la Cultura y  
las Artes







Ministro Presidente  
**Ernesto Ottone Ramírez**

Subdirectora Nacional  
**Ana Tironi Barrios**

Jefe del Departamento de Educación  
y Formación en Artes y Cultura  
**Pablo Rojas Durán**

**ORQUESTA DE CÁMARA DE CHILE:  
EXPERIENCIAS MUSICALES PARA LA ESCUELA**  
Cuaderno Pedagógico

Publicación a cargo de  
**Beatriz González Fulle y  
Daniela Márquez Colodro (CNCA)**

Dirección editorial  
**Alejandra Claro Eyzaguirre (CNCA)**

Supervisión de contenidos  
**Gonzalo Herrera López,  
Alejandra Urrutia Borlando (CNCA)**

Desarrollo de contenidos y propuesta didáctica  
**Felipe Zamorano Valenzuela  
Sebastián Novoa Oliva**

Apoyo al desarrollo de contenidos  
**Rodrigo Bravo Espejo y  
Patricio González Ríos**

Edición y corrección de estilo  
**Patricio González Ríos**

Coordinación y producción editorial  
**Aldo Guajardo Salinas (CNCA)**

Dirección de arte  
**Soledad Poirot Oliva (CNCA)**

Diseño y diagramación  
**María de los Ángeles Vargas Torres**

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2017

ISBN (papel): 978-956-352-259-4

ISBN (pdf): 978-956-352-260-0

Registro de Propiedad Intelectual N° 285.739

[www.cultura.gob.cl](http://www.cultura.gob.cl)

1ª edición, diciembre de 2017

Se imprimieron 3.000 ejemplares

Impreso en los talleres de Andros Impresores (Chile)

Se autoriza la reproducción parcial, citando la fuente correspondiente. Prohibida su venta.

**ORQUESTA DE  
CÁMARA DE CHILE:  
EXPERIENCIAS MUSICALES  
PARA LA ESCUELA**

**Cuaderno Pedagógico**



# PRESENTACIÓN

Los cambios que queremos para los niños, niñas y jóvenes de nuestro país, traen consigo una serie de responsabilidades para todos quienes, desde el Estado, estamos trabajando en pos de ello. Hoy, la transformación de la institucionalidad cultural hacia un Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, es uno de los hitos culturales más importantes de los últimos años, que responde en gran medida a las demandas ciudadanas que exigen un enfoque de derecho en torno al acceso a los bienes culturales, desde la primera infancia.

El arte es una actividad dinámica y unificadora, vital en la formación de una ciudadanía que participa activamente de su entorno. Es por ello que, en el marco del Programa Nacional de Desarrollo Artístico y a través del Departamento de Educación Artística y Cultural del Consejo de la Cultura, hemos diseñado una colección de materiales pedagógicos, herramientas que permiten fortalecer la presencia de las artes en el currículum formal y la formación continua e inicial de docentes en enseñanza artística y cultural.

Esta colección busca promover un trabajo interdisciplinario en los establecimientos educacionales, que sitúe a las artes como centro de experiencias de aprendizaje en distintas asignaturas, abordando contenidos de pertinencia local y relevancia nacional.

En este contexto, el séptimo Cuaderno Pedagógico, *Orquesta de Cámara de Chile: Experiencias musicales para la escuela*, propone una forma lúdica para acercarse a la música clásica tomando como punto de inicio la apreciación de obras del repertorio de este elenco estable del CNCA. Focalizando la observación en distintos aspectos del lenguaje musical, la escucha se presenta como gatillante para reflexionar sobre distintas temáticas vinculadas a la creación musical, y así, generar procesos creativos inspirados en el trabajo colaborativo que caracteriza a las orquestas.

Además, esta publicación aportará a la reflexión sobre el valor e impacto de la educación artística, brindando herramientas metodológicas y conceptuales para que docentes y demás actores relevantes en el desarrollo de una educación artística, puedan generar proyectos educativos que permitan a niños, niñas y jóvenes ejercer su derecho a acceder de manera igualitaria a la cultura y las artes.

Debemos avanzar en acciones que liberen el potencial artístico de nuestra sociedad, sin duda, una estrategia esencial en la construcción de una sociedad más preparada para los desafíos de un desarrollo respetuoso con las identidades y diversas culturas presentes en nuestro territorio.

**Ernesto Ottone Ramírez**  
Ministro Presidente  
Consejo Nacional de la Cultura y las Artes



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>LA ORQUESTA</b>	<b>13</b>
Breve historia de la orquesta	14
Instrumentos de tradición orquestal	21
El orgánico orquestal	25
Principales referentes en la historia de la orquesta	34
La orquesta de cámara	36
<b>LA MÚSICA ORQUESTAL</b>	<b>39</b>
Desarrollo estético de la música orquestal	40
Las formas instrumentales de la música sinfónica	45
Guía de iniciación al repertorio orquestal	48
<b>LA ORQUESTA DE CÁMARA DE CHILE</b>	<b>51</b>
Historia del elenco	52
Hitos en su trayectoria	60
Rol educativo y social	63
<b>ELEMENTOS BÁSICOS DEL LENGUAJE MUSICAL</b>	<b>67</b>
La forma	68
El ritmo	68
La altura	69
La dinámica	69
La textura	70
El timbre	76
La notación musical	76
<b>UNIDADES DIDÁCTICAS</b>	<b>81</b>
<b>Unidad 1. Introducción a la música orquestal. Nivel 4° básico</b>	<b>82</b>
Asignaturas: Música y Tecnología	
<b>Unidad 2. La sinestesia y la música orquestal. Nivel 7° básico</b>	<b>94</b>
Asignaturas: Música y Artes Visuales	
<b>Unidad 3. La interpretación orquestal como acto comunicativo. Nivel 1° medio</b>	<b>106</b>
Asignaturas: Música y Lengua y Literatura	
<b>Unidad 4. La mujer en la historia de la música orquestal. Nivel 3° medio</b>	<b>118</b>
Asignaturas: Artes Musicales; Filosofía y Psicología, e Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
<b>REFERENCIAS Y ANEXOS</b>	<b>131</b>



# INTRODUCCIÓN

Se apagan las luces del teatro y las voces del público se vuelven un solo murmullo por donde el silencio busca abrirse paso. Noventa mujeres y hombres sentados sobre el escenario aguardan el momento. Tras un instante que se alarga cargado de expectación, surge desde un costado del escenario la figura del director, que camina decididamente hasta ubicarse en el centro de la orquesta. Inmóvil, concentrado, espera el silencio necesario para dar comienzo al concierto. Levanta lentamente los brazos y la tensión aumenta: la música es inminente. De pronto, a un mínimo gesto, emerge un sonido: un fagot jugándose la vida en uno de los “solos” más importantes de la historia de la música. Es el comienzo de *La Consagración de la primavera*, obra de Ígor Stravinsky que provocó gran escándalo hace más de 100 años en París, cuando se estrenó en 1913, y que aún sigue generando asombro y conmoción entre quienes la escuchan y quienes la ejecutan. Ahí reside el poder de la orquesta, la maravilla de su espectáculo.

La orquesta es el más grande instrumento musical occidental hasta ahora creado, un instrumento colectivo que a través de los siglos ha ido variando en tamaño, en los instrumentos que la componen y, en términos musicales, ha ido ampliando su repertorio, al interpretar diversos géneros musicales a lo largo de su historia. Sin embargo, a pesar de los permanentes cambios, ha logrado mantener la esencia de su identidad, aquello que la hace ser orquesta; vale decir: ser un organismo musical conformado por un grupo de personas que deciden poner en común sus capacidades artísticas para realizar el acto de interpretar música de forma colectiva.

Creada hace alrededor de 400 años, en el siglo XVII, con el tiempo se fue desarrollando, diversificando y expandiendo. Para llegar al famoso solo de fagot de *La Consagración de la primavera*, la orquesta pasó de ser una pequeña agrupación de instrumentos diversos, dependiente económica y culturalmente de la aristocracia, a transformarse en un gran organismo musical conformado por cientos de personas y cuya dependencia varía entre lo público y lo privado. Ese gran organismo/instrumento musical busca en la actualidad abrirse a nuevos y diversos espectadores, muchos de ellos no especializados en el mundo orquestal, que se interesan en las posibilidades sonoras que ofrece la música para orquesta, y que se sienten atraídos por la experiencia estética de contemplar y, a la vez, de percibir y gozar de esa cantidad de músicos ejecutando música en vivo.

Muchos de los instrumentos que hoy en día forman parte de la orquesta han ido cambiando o han sido reemplazados hasta constituir una organización instrumental (también llamada orgánico orquestal) estandarizada, que da forma a un organismo que tiene la capacidad de generar sonoridades increíblemente diversas, tanto en intensidad como en dinámica. Esta diversidad sonora proviene de las cuatro familias instrumentales que configuran una orquesta: cuerdas, maderas, metales y percusión; universo en el cual un sinnúmero de compositores(as), directores(as) e intérpretes, en general, se han sumergido para expresar sus propias inquietudes artísticas. Al mismo tiempo, los tipos de música que constituyen el corpus de obras para orquesta, abarcan una gran diversidad: desde obras puramente instrumentales hasta aquellas en conjunto con grandes coros, cantantes y/o solistas instrumentales. Algunas composiciones para orquesta pueden durar horas, como también solo algunos segundos.

Hoy la orquesta sigue siendo continuamente renovada. Algunas de dichas adaptaciones buscan generar interés en nuevas audiencias, siendo el público parte fundamental en la vida de toda expresión artística. Entre las diversas iniciativas de orquestas podemos encontrar puestas en escena con participación de otras disciplinas (audiovisual, danza, plástica, etcétera), conciertos didácticos, la incorporación de repertorios populares adaptados a la orquesta, la adecuación de óperas a público infantil y otras.

Además, múltiples espacios de educación han tomado parte del mundo orquestal durante los últimos años, permitiendo así la inclusión de personas que de otro modo no hubieran conocido o aprendido un instrumento. Esto ha ido generando un nuevo ámbito de construcción social a través de la conformación de orquestas juveniles y amateur pertenecientes a barrios, escuelas y comunas, entre otros. Conjuntamente, han surgido instituciones como la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles (FOJI) en Chile, o El Sistema, en Venezuela, entidades que han resignificado la orquesta, perfilándola como una herramienta de cambio social y de ampliación del horizonte musical de muchas personas en diversos países.

Este cuaderno pedagógico ha sido elaborado como material de apoyo para docentes de 1° Básico a 4° Medio no solo de la asignatura de Música, sino también de otras asignaturas incluidas en los planes y programas del Ministerio de Educación, de manera que puedan desarrollar un trabajo transversal a partir de sus contenidos. Los profesores y profesoras de la asignatura de Música podrán abordar objetivos de aprendizaje (OA) u objetivos fundamentales (OF) de distintos niveles, a partir de una unidad didáctica relativa a la orquesta que considera el desarrollo de los tres ejes propuestos en las nuevas Bases Curriculares (Mineduc, 2013): escuchar y apreciar, interpretar y crear, y reflexionar y contextualizar. Por su parte, docentes de otras asignaturas como Tecnología; Artes Visuales; Lengua y Literatura; Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Filosofía y Psicología, en coordinación con el(la) profesor(a) de Música, pueden trabajar unidades complementarias en las que desarrollen sus propios objetivos de aprendizaje (OA) u objetivos de formación (OF).

Para cumplir con los propósitos mencionados y ser un aporte concreto a la labor de los(as) docentes, el material se divide en cuatro unidades pedagógicas, en las que se trabajan distintos temas relacionados con las artes musicales y el potencial pedagógico existente en el trabajo y música orquestal. En cada unidad se exponen el tema, el nivel escolar y las asignaturas desde las que será trabajado. Luego, se entregan tres cuadros resumen con los siguientes contenidos: 1) Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) u Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) del nivel; 2) OA u OF para la asignatura de Música, según nivel, y los objetivos, contenidos y actividades centrales de cada clase; 3) OA u OF para otras asignaturas, según nivel, y los objetivos, contenidos y actividades centrales de cada clase que suponen un trabajo transversal con la asignatura de Música.

Finalmente, se presenta el desarrollo completo de cada una de las clases de la asignatura de Música, para que los(as) docentes puedan incorporarlas directamente o adaptarlas a su planificación del año escolar. Las clases, y las unidades completas, también pueden ser utilizadas como ejemplo para la planificación de nuevas unidades pedagógicas en cualquier asignatura.

A continuación, se entrega un cuadro resumen con los temas de cada una de las cuatro unidades, el nivel escolar y las asignaturas desde las que se propone trabajarlos:

<b>1</b>	Introducción a la música orquestal	4° Básico (Adaptable a 1°, 2° y 3° Básico)	Música Tecnología
<b>2</b>	La sinestesia y la música orquestal	7° Básico (Adaptable a 5° y 6° Básico)	Música Artes Visuales
<b>3</b>	La interpretación orquestal como acto comunicativo	1° Medio (Adaptable a 8° Básico y Media)	Música Lengua y Literatura
<b>4</b>	La mujer en la historia de la música orquestal	3° Medio (Adaptable a Media)	Artes Musicales Historia, Geografía y Ciencias Sociales Filosofía y Psicología

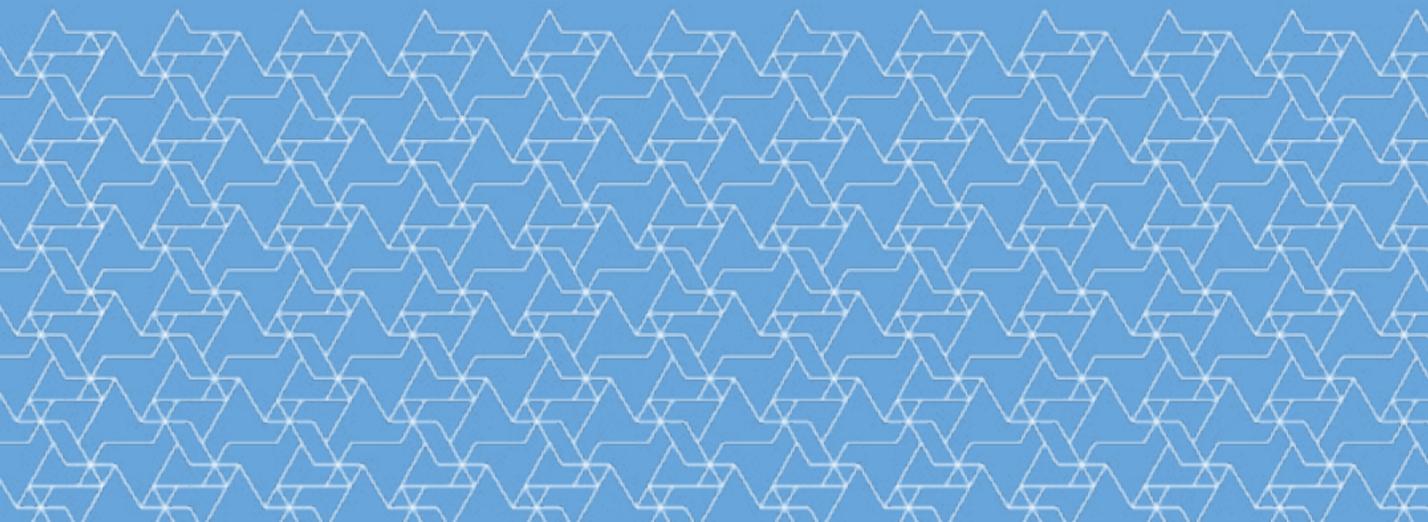
La propuesta pedagógica se complementa con un DVD, adjunto en contratapa, que recopila audios y videos de obras interpretadas por la Orquesta de Cámara de Chile, además de otros recursos necesarios para la implementación de las unidades didácticas.



DVD disponible en contratapa.



# LA ORQUESTA



## Breve historia de la orquesta

1. Proviene del griego *ὀρχήστρα*, *orchēstra*, y del latín *orchestra*, “espacio circular donde danzaba el coro”. En los antiguos teatros griegos y romanos correspondía al espacio circular o semicircular, delante de la escena, donde generalmente se situaba el coro para cantar y bailar.

Se suele ubicar el origen de la **orquesta**<sup>1</sup> en la Italia del siglo XVII, en lugares como la iglesia de San Marcos en Venecia o en las cortes del norte de la península itálica (Lawson, 2003). En este período, la música estaba dominada por los *consort*, que eran conjuntos de cámara formados por instrumentos de diferentes tallas pertenecientes a una misma familia instrumental. El *consort* representa el conjunto prototípico de la música instrumental del Renacimiento. Su origen, como el de la música instrumental renacentista en general, se remonta a la interpretación de la polifonía vocal. Por aquel entonces los instrumentos tuvieron que adaptarse a las diferentes tesituras vocales, lo que dio origen a familias completas de instrumentos similares, pero de diferentes tamaños. Posteriormente, tales instrumentos solían ser utilizados en conjuntos homogéneos.

La formación más habitual de los *consorts* correspondía a los instrumentos más extendidos de la época, tales como las flautas de pico o las violas da gamba, pero también eran comunes los formados por bajones, laúdes, etcétera. Por lo general, cada *consort* estaba compuesto por entre tres y seis instrumentos. Así, por ejemplo, con frecuencia un *consort* de violas da gamba podía estar formado por una viola soprano, dos violas tenor y dos violas bajo.

Dada la supremacía de la que gozaba por entonces la música vocal por sobre la música instrumental, considerada esta incluso un género menor, los *consort* debían ser capaces de interpretar las líneas vocales y por lo tanto ser similares en su registro a los de las voces que conformaban el cuarteto vocal: soprano, contralto, tenor y bajo (Radice, 2012). A su vez, los instrumentos estaban organizados según una división utilizada comúnmente en la época: instrumentos *haut* (de volumen fuerte, entre los que se encontraban las trompas y los cornos) e instrumentos *bas* (de volumen bajo, entre los que se encontraban la familia del violín y los instrumentos de viento como la flauta). Cabe destacar que el actual cuarteto de cuerda (formado por dos violines, viola y violonchelo) es un ejemplo de *consort* originado hacia 1600, que pervive aún en la actualidad.

Por otra parte, el desarrollo que tuvo la impresión de partituras a partir del siglo XVI permitió que la música de diversos compositores pudiera salir de su círculo social inmediato, generando una movilidad de dichas composiciones hacia ámbitos nuevos. Como en ese tiempo los instrumentos musicales no poseían una estandarización en cuanto a su afinación y, además, no existían los mismos instrumentos en todos los lugares, las obras originalmente estaban pensadas para voces humanas. La voz era el referente de afinación. De manera que a medida que los instrumentos musicales se fueron independizando de la voz humana, se fue desarrollando paulatinamente un lenguaje instrumental como tal, lo cual puede apreciarse en las partituras de Enrique VIII, Paul Hofhaimer o Anthony Holborne, quienes indicaban incluso que ambas interpretaciones (la vocal e instrumental) eran válidas, y que dependían de los recursos instrumentales disponibles (Radice, 2012).

La popularización de la ópera en torno a 1600 aportó al desarrollo de la orquesta, al concretar la instrumentación y crear una dependencia cada vez mayor de un gran número de instrumentos de cuerda, para darle cuerpo y equilibrio al viento y la percusión. Adicionalmente, como las compañías presentaban las obras musicales en distintos lugares, esta itinerancia propició la estabilización del orgánico orquestal, es decir, la conformación instrumental de la orquesta (a modo de ejemplo, si la orquesta es de cuerdas, el orgánico será: violines primeros, violines segundos, violas, violonchelos y contrabajos), llegando a establecerse una configuración más estandarizada, debido a que, por un lado, fue posible interpretar las obras en diferentes lugares con los mismos recursos instrumentales y, por otro, los compositores fueron desarrollando un pensamiento musical en función de estas agrupaciones más estandarizadas.

## La orquesta barroca

El Barroco influyó notoriamente en el desarrollo de la música para orquesta, ya que popularizó agrupaciones instrumentales —formadas por clavicordio, órgano, *chitarrone* y otros instrumentos— que tenían como función interpretar el **bajo continuo**.<sup>2</sup> Además, a diferencia del Renacimiento, el Barroco valoró especialmente la música instrumental, que ya no estuvo subordinada a la música vocal sino que sobresalió por sí misma, logrando su independencia. Esta emancipación hacia lo instrumental fue un proceso gradual que se desplegó, entre otros géneros, gracias a la ópera renacentista, donde la música estaba en función de la palabra.

Instrumentalmente hablando, las cuerdas frotadas (violín, viola, violonchelo y contrabajo) emergieron como líderes de las agrupaciones debido, probablemente, al gran registro que abarcaban como familia y a la homogeneidad sonora que poseían. Por esta época, además, comienzan en Italia a componerse más y más sonatas y conciertos, y asistimos al máximo apogeo de los constructores de instrumentos italianos, los grandes *luthiers*, como Stradivarius, Amati y Guarneri.

Más allá de lo reducido del tamaño de las agrupaciones instrumentales del siglo XVII, es posible advertir que estas ya poseían una forma orquestal de trabajar, es decir, que cada “parte” de la música (entendida como cada línea melódica) era tocada por más de un instrumento —dos violines, dos flautas—, lo cual las diferenciaba del trabajo de agrupaciones camarísticas, en las que cada instrumento tenía su parte propia, diferenciada del resto. **La fábula de Orfeo**,<sup>3</sup> ópera de Claudio Monteverdi (1607), destaca por su poder dramático y animada orquestación; en ella se utiliza, por ejemplo, una agrupación de diez instrumentos, los cuales tocan una partitura de cinco partes —aspecto de la música orquestal que se profundiza en el tercer capítulo—, donde cada parte es duplicada, es decir, es tocada por al menos dos instrumentos.

Monteverdi utilizó una abundancia de instrumentos, algo inusual para la época: violas, violines, flautas, oboes, cornos, trompetas, trombones, claves, arpas y dos órganos pequeños. Esta ópera, cuya instrumentación es particularmente explícita, es considerada uno de los primeros ejemplos de la asignación específica de ciertos instrumentos a ciertas partes, a pesar de que los compositores de la Escuela de Venecia venían ejecutando esta práctica durante casi dos décadas, con diferentes niveles de precisión.

2. La técnica de composición y ejecución del bajo continuo es característica del Barroco. En ella se utiliza un bajo ininterrumpido que sirve de acompañamiento instrumental en una composición y sobre cuya base se improvisan armonías. Generalmente es ejecutado por un instrumento de teclado u otro instrumento capaz de producir acordes.

3. *La fábula de Orfeo*, consta de un prólogo y cinco actos, con música de Claudio Monteverdi y libreto de Alessandro Striggio, el Joven. Es una de las primeras obras catalogadas como ópera. Compuesta para los carnavales en Mantua, su estreno tuvo lugar en la Accademia degl'Invaghiti en Mantua en febrero de 1607 y el 24 de febrero del mismo año en el Teatro de la Corte de Mantua. La partitura de esta obra fue publicada en Venecia en 1609, con ciertas modificaciones sobre el final respecto del libreto de Striggio. Durante el siglo XX, fue reestrenada en 1904, en una versión en concierto en París.

## La orquesta clásica

Durante la segunda mitad del siglo XVII, en Italia, y a comienzos del siglo XVIII, en Alemania, se comienza a utilizar el término “orquesta” para referirse al lugar donde se ubicaban los músicos en el ensamble musical. Poco a poco se fueron creando orquestas en Europa que contaban con una instrumentación que, aunque no definida completamente, se acercaba al estándar que se conoce en la actualidad, es decir, formadas por la familia de las cuerdas, la familia de los vientos más la percusión —habitualmente una pareja de timbales—. A pesar de estos cambios instrumentales, hubo otros aspectos relacionados con la estructura de la orquesta que se resistieron al cambio, como la dirección, que recaía en quien desde el teclado se encargaba de tocar el bajo continuo (llamado continuista). Este tenía la función de dirigir la orquesta, ya que el bajo entregaba la base fundamental sobre la que se construía la armonía; además, el teclado ha sido hasta la actualidad el instrumento que permite manejar más voces.

Lo cierto es que los cambios en el orgánico de la orquesta se fueron produciendo debido al desarrollo técnico en la construcción de los instrumentos y a la estandarización de la afinación. Arcangelo Corelli y Jean-Baptiste Lully aportaron también al desarrollo de este cuerpo instrumental, el cual fue utilizado en muchas de sus obras y posteriormente replicado por sus discípulos, pudiéndose observar, por ejemplo, en la música de Joseph Haydn y Amadeus Mozart (Lawson, 2003). De esta forma, la orquesta se volvió un medio típico de creación para compositores de distintas latitudes.

Debido a la estabilización instrumental de la orquesta, muchos intérpretes comenzaron a adquirir un nivel profesional y a especializarse, lo que permitió concebir músicas técnicamente más exigentes, explorando así nuevas posibilidades sonoras. Una de las agrupaciones que aportó a esta profesionalización fue la Orquesta de Mannheim, muy popular en la época, que era dirigida por la familia Stamitz, quienes lograron desarrollar un cuerpo disciplinado de músicos de alto nivel instrumental.

## La orquesta romántica

Uno de los motivos que propició el desarrollo de la orquesta fue el paso y creación de agrupaciones desde el ámbito privado al público. A partir de 1800, los cambios políticos y sociales como la Revolución Francesa y el permanente avance de la industrialización de las ciudades ejercieron una influencia considerable en la música, tanto a través de la realización de conciertos públicos como del cambio de patronazgo de los organismos musicales de privados a públicos. Las clases medias comenzaron a tener un notorio influjo en el desenvolvimiento del gusto musical, a pesar de que la dependencia de las orquestas a ciertas monarquías no se había acabado del todo.

La Leipzig Gewandhaus Orchestra es un ejemplo de lo anterior. Es la orquesta más antigua de Alemania, nacida de la burguesía y no de la corte de un rey. Se originó como una sociedad formada tanto por miembros de la nobleza como por ciudadanos corrientes, y da cuenta de la primera empresa de conciertos en la ciudad de Leipzig. La orquesta original estaba compuesta por 16 músicos, la mitad de los cuales eran profesionales (incluido el ministrrel [Kunstpfeifer]), y la otra mitad, estudiantes universitarios de la ciudad. En un principio tocaba en distintos lugares de la ciudad, pero luego, en 1781, se adecuó una sala de conciertos en el Gewandhaus (sala de paños), un recinto ferial para los comerciantes de telas. Este ejemplo de orquesta dio el puntapié inicial a la creación de las sociedades filarmónicas en el siglo XIX, las cuales serían decisivas en la instalación de las orquestas como organismos culturales (Lawson, 2003).



La sala Gewandhaus en 1895 y en la actualidad.

Conforme a las transformaciones políticas y económicas de la época, las orquestas crecieron en cuanto al tamaño de las agrupaciones y la figura del director se fue haciendo más habitual (antes solo cumplía el rol de continuista, pero paulatinamente asumiría la función práctica relacionada con marcar el pulso y establecer ciertas pautas de ensayo), así como su uso de la batuta. Asimismo, los compositores se volvieron muchas veces directores de sus propias obras, no tan solo por una necesidad laboral, sino también porque les permitía concretar la visión personal que tenían sobre su música y así podían generar un espacio donde desarrollar su virtuosismo, como es el caso del compositor y violinista François-Antoine Habeneck en París, de Johann Nepomuk Hummel en Weimar, de Louis Spohr en Kasse, o más adelante, de Franz Liszt y Hector Berlioz (Spitzer y Neal, 2004).

La ópera continuó siendo un buen trabajo para los compositores, por un lado, debido a todo el aparataje comercial que se erigía en torno a ella, y porque entregaba posibilidades de creación diferentes a las de la música meramente instrumental; y por otro, por el uso de instrumentos y combinaciones instrumentales inusuales que estaban en función de la escena. Esto explica el porqué en los tratados de orquestación de la época abundan los ejemplos musicales relacionados con este género.

Con el correr del siglo XIX, y posterior al impacto de la Revolución Francesa y las guerras napoleónicas, las cortes siguieron teniendo influencia en la vida musical europea, específicamente en cuestiones orquestales, aunque en general, su poder había decaído sobremedida en comparación con el siglo pasado. De hecho, así como muchas orquestas fueron cerradas por falta de financiamiento, otras lo hicieron porque el patronazgo aristocrático había colapsado. A pesar de ello, el patrocinio musical continuó hasta las primeras décadas del siglo XX, aunque con una menor presencia en relación con la renovación que se estaba produciendo en los centros urbanos de diversos países. Esto, más el aumento de la población que trajo aparejado dicha renovación, permitió la creación de orquestas y sociedades abocadas a la música, como la New York Philharmonic Society en Estados Unidos (1842).

4. Jules Etienne Padeloup fue un director francés que buscó popularizar la música orquestal al ofrecer conciertos a módicos precios los domingos por la tarde en el Cirque d'Hiver, sala de espectáculos para albergar eventos masivos. La Orquesta Padeloup fue la primera orquesta sinfónica de Francia y tuvo gran impacto en los gustos musicales franceses de la época.

Esta nueva forma de sostener las orquestas, una alianza entre el mundo estatal y el mundo privado a través de sociedades afines, generó que los conciertos se abrieran a un público más amplio que el del siglo XVIII, el cual se restringía básicamente a la aristocracia cortesana. Si bien lo costoso de las entradas o la dificultad de conseguir suscripciones anuales impedía que muchas personas pudieran asistir regularmente a los conciertos orquestales, las nuevas iniciativas de conciertos permitieron incorporar cada vez más personas como parte del público habitual. Algunas de estas iniciativas fueron, en primer lugar, los “Conciertos Populares” realizados entre 1861 y 1864 por el francés **Jules Padeloup**.<sup>4</sup> Por otro lado, un segundo caso interesante es el de la Philharmonic Society de Londres, agrupación que además de comisionar la composición de la Sinfonía N° 9 de Beethoven, trasladó sus actividades desde el pequeño salón de Hannover al gran salón de St. James, lo cual permitió que más personas pudieran acceder a los conciertos que realizaban. A pesar de la proliferación de las orquestas y la creación de sociedades filarmónicas, las salas de concierto no alcanzarían relevancia hasta entrado el siglo XX.

A lo largo de este siglo, el esplendor de la música instrumental contribuyó a modificar las convenciones respecto de los programas de los conciertos que imperaban hasta entonces. Hasta fines del siglo XVIII el programa de los conciertos de orquesta se desarrollaba con una intercalación de obras vocales e instrumentales y, además, para evitar dos obras consecutivas del mismo género. De ahí que un concierto tipo se desarrollaba de la siguiente forma: obertura-aria-obra solista o concierto-obra vocal/coral.



Ensayo de orquesta  
Padeloup en el  
Cirque d'Hiver.  
John Singer Sargent.  
1879-80.  
The Hyden Collection.

A medida que la sinfonía fue cobrando importancia, la música de Wolfgang Amadeus Mozart y Ludwig van Beethoven, entre otros, pudo ser interpretada con mayor frecuencia en los conciertos, situación que elevó a los compositores a la categoría de ídolos. Esto convirtió a la orquesta en una institución que pasó a simbolizar el desarrollo cultural de una sociedad industrializada cada vez más compleja, expresión de una forma de vida intelectual de alto vuelo.

En diversos lugares de Europa se fue incrementando la interpretación de obras de compositores fallecidos, lo cual daba cuenta de una forma de concebir el mundo que anhelaba el pasado, característica de la mentalidad romántica. Una nostalgia, además, por un pasado idealizado en relación con un vínculo más armónico con la naturaleza. François-Antoine Habeneck fue uno de los actores que aportó a construir este anhelo del pasado, ya que en los conciertos que organizaba, una parte considerable del repertorio que se tocaba privilegiaba obras de los grandes maestros del pasado, procurando evitar obras vocales y operáticas, así como de compositores contemporáneos.

### **La orquesta en el siglo XX**

Durante el siglo XX la orquesta se constituyó en la institución musical que conocemos hasta el día de hoy. En este período logró configurar su repertorio musical, su dependencia económica respecto de un organismo privado o público que la subsidiara, su composición instrumental y el número de músicos, entre otros aspectos. Como antes se comentó, en el desarrollo musical e instrumental de la orquesta influyó notoriamente la ópera, ya que gracias a la evolución de este género se consolidó un cuerpo musical estandarizado, formado por secciones instrumentales, capacitado para interpretar música de lugares diversos, de distintos compositores y de diferentes épocas.

En un sentido específicamente instrumental, a pesar de que la orquesta en este siglo poseía ya un orgánico definido, siempre cabía la posibilidad de hacer nuevas incorporaciones instrumentales, muchas veces requeridas por el pedido expreso de compositores que invitaban a utilizar instrumentos que no siempre figuraban en el orgánico, tales como el clarinete bajo, el contrafagot o la tuba wagneriana, entre otros. Por otro lado, a partir de este siglo la familia de la percusión experimentó un crecimiento paulatino y sostenido, debido en parte a la incorporación gradual del ruido en la música orquestal; esto es, sonidos sin una altura definida, pero también debido al interés de diversos compositores en los elementos rítmicos provenientes de los instrumentos de percusión, como es el caso de Ígor Stravinsky y Edgar Varèse.

Cabe decir que, teniendo en cuenta la estabilización del orgánico orquestal en los ámbitos ya mencionados, el aspecto donde ha continuado una transformación permanente es a nivel sonoro-timbrístico, que ha sido influenciado principalmente por los cambios que han atravesado los instrumentos en su construcción debido a la innovación en materiales y tecnología.

Durante el siglo XX, las agrupaciones orquestales ampliaron sus horizontes musicales, como es el caso de las orquestas de cámara, las que aún promueven repertorios que no pertenecen a la corriente orquestal principal. Muchas de ellas se han especializado en lo que se suele llamar “repertorio histórico” o de “música antigua”, términos para designar obras musicales previas al siglo XVII, del Barroco europeo o latinoamericano. Por otro lado, los ensambles de música contemporánea, como el Ensamble Intercontemporáneo, fundado por Pierre Boulez y con sede en París, consagraron su repertorio a obras creadas desde mediados del siglo XX hasta la actualidad.

A pesar de que en la década de 1970 se cerraron múltiples orquestas de estudios debido a la baja rentabilidad de sus actuaciones, como consecuencia del poco interés de los espectadores, varias se ampliaron a ámbitos de las industrias culturales, como la música para cine o al campo de la grabación de obras.

Finalmente, además de las iniciativas renovadoras del repertorio orquestal por parte de las agrupaciones de música antigua y música contemporánea, también han surgido ámbitos de desarrollo tanto musicales, como educativos y sociales, donde lo musical es el medio. En este sentido, el proyecto más conocido a nivel mundial es el movimiento de orquestas infantiles y juveniles que nació en la década de 1970 en Venezuela, de la mano del músico y economista venezolano José Antonio Abreu. Este movimiento de orquestas, conocido hoy en día como El Sistema, tiene por misión “sistematizar la instrucción y la práctica colectiva e individual de la música a través de orquestas sinfónicas y coros, como instrumentos de organización social y desarrollo humanístico” (El Sistema, s. f.). Su modelo ha traspasado las fronteras de Venezuela y ha sido acogido por diversos países del mundo, que han desarrollado programas inspirados en él —entre ellos Francia, Argentina, Canadá, Guatemala, Chile y otros—, formando a muchísimos músicos a lo largo del mundo. Gustavo Dudamel, director venezolano de talla mundial, es un ejemplo de estos.

Anteriormente a El Sistema, en 1964, el director de orquesta y compositor Jorge Peña Hen fundó en Chile, en la ciudad de La Serena, la primera orquesta infanto-juvenil de Latinoamérica, la cual compartía ideales similares al programa musical venezolano. En 1973, recién impuesta la dictadura de Augusto Pinochet, Peña Hen fue detenido por la llamada “Caravana de la Muerte”, comitiva de oficiales del ejército al mando del general Sergio Arellano Stark. Tras ser encarcelado bajo cargos falsos de ingreso de armas en los instrumentos de los niños de la orquesta y de instrucción militar, el 16 de octubre de aquel año, Peña Hen murió asesinado en prisión luego de ser torturado.

5. Para saber más sobre la FOJI y conocer sus recursos pedagógicos, visitar <http://www.orquestajuvenil.cl/foji/>

Su legado sería recogido a comienzo de los noventa por el director chileno Fernando Rosas, quien posteriormente, en 2001, participaría en la creación de la Fundación de Orquestas Infantiles y Juveniles de Chile (FOJI) durante el gobierno de Ricardo Lagos. La misión de esta entidad es “elevar el desarrollo social, cultural y educacional del país brindando oportunidades para que los niños, niñas y jóvenes de todo Chile mejoren su calidad de vida integrando orquestas” (FOJI, s.f.).<sup>5</sup>

## Instrumentos de tradición orquestal

Se denomina cuerpo instrumental u orgánico de la orquesta a la conformación que surge de la combinación de diversos instrumentos musicales. El orgánico de las agrupaciones orquestales se organiza de acuerdo a cuatro familias instrumentales: cuerdas (cordófonos), maderas (aerófonos), metales (aerófonos) y percusión (idiófonos/membranófonos).

La **familia de las cuerdas** comprende instrumentos que emiten sonido por la vibración emitida al frotar o pulsar cuerdas tensadas. El frotado se realiza utilizando un arco, compuesto por un marco de madera al que se le ha adosado un conjunto tensado de crines de caballo de un extremo a otro del marco. Entre ellos encontramos violines, violas, violonchelos y contrabajos.

La **familia de las maderas o viento-madera** (parte del grupo de los aerófonos), llamada así por estar formada por instrumentos elaborados de madera —aunque actualmente algunos instrumentos de esta familia se fabrican con otros materiales—, y por producir el sonido a través del soplido en un bisel (flauta), en una boquilla de caña simple (clarinete) o doble (oboe y fagot). Comprende la **flauta transversa**,<sup>6</sup> el oboe, el clarinete en Bb y el fagot. Además, pertenecen a ella como instrumentos auxiliares (es decir, que se utilizan a veces para ampliar el registro del instrumento principal) el piccolo o flautín (auxiliar de la flauta), el corno inglés (auxiliar del oboe), el clarinete bajo (auxiliar del clarinete en Bb) y el contrafagot (auxiliar del fagot).

La **familia de los metales o viento-metal** (la otra parte del grupo de los aerófonos), llamada así por estar formada por instrumentos elaborados de metal —principalmente de bronce, plata u oro—, comprende al corno (o trompa), la trompeta, el trombón y la tuba. Algunos instrumentos auxiliares de la familia de los metales son el fiscorno, la tuba wagneriana y el bombardino. Una diferencia de esta familia con las maderas es que estos instrumentos producen el sonido a través del soplido en una boquilla metálica.

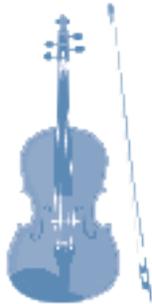
La **familia de la percusión** comprende instrumentos que se percuten, es decir, que suenan por medio de la vibración que produce una superficie por la acción de ser golpeados con una baqueta, maza o la propia mano, u otro objeto. La familia de la percusión ha experimentado un crecimiento sostenido que ha ido de la mano con el desarrollo orquestal, sobre todo a partir del siglo XX (Toledo, 2006). Pertenecen a este grupo idiófonos de altura determinada como el xilófono, el glockenspiel, el vibráfono; y de altura indeterminada como platillos (crash, splash, hi-hat), el gong, el tam-tam, el cencerro, el woodblock, etcétera; e instrumentos membranófonos como el timbal, la caja, el gran cassa (bombo orquestal), etcétera.

6. La flauta transversa, originalmente hecha de madera, derivó luego en el instrumento de metal que se conoce actualmente.

## FAMILIA DE LAS CUERDAS



Violín



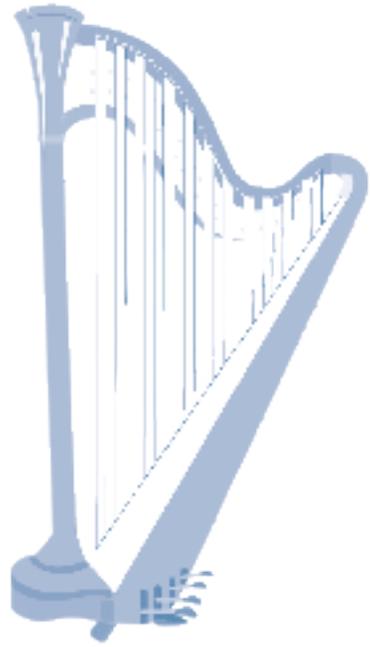
Viola



Violonchelo



Contrabajo



Arpa

## FAMILIA DE LAS MADERAS O VIENTO-MADERA



Piccolo



Flauta



Oboe



Clarinete



Fagot

## FAMILIA DE LOS METALES O VIENTO-METAL



Trombón



Trompeta



Bombardino



Tuba



Corno

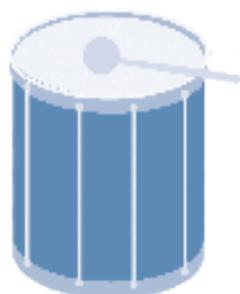
## FAMILIA DE LAPERCUSIÓN



Trángulo



Plátillos



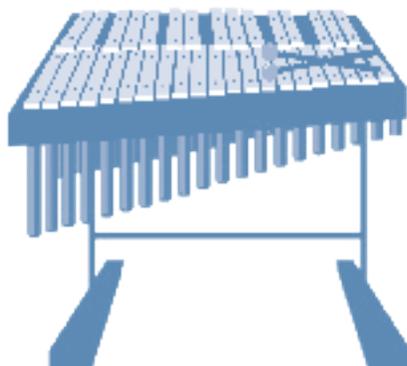
Gran cassa (bombo orquestal)



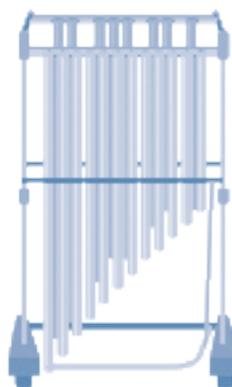
Tambor de caja



Tímbal



Xilófono



Campanas tubulares

7. Según el sistema de clasificación tradicional, el piano es un instrumento de teclado de cuerdas percutidas, en tanto que, según la clasificación de Hornbostel-Sachs, es un cordófono simple.

Sin embargo, esta clasificación es poco precisa, dejando fuera instrumentos como el **piano**<sup>7</sup> y otros de tradición no occidental. El sistema creado por Erich Moritz von Hornbostel y Curt Sachs data de 1914 y constituye el sistema de clasificación más ampliamente usado por los etnomusicólogos y organólogos, ya que permite clasificar cualquier instrumento musical de alguna cultura. Divide a los instrumentos musicales en cuatro grupos principales, según el elemento vibrante que produce el sonido.

**Idiófonos:** familia de instrumentos musicales cuyo sonido se produce por la vibración de su propio cuerpo, es decir, usan su cuerpo como materia resonadora, sin uso de cuerdas, membranas o columnas de aire. Su cuerpo, de madera, metal o piedra, es duro pero sonoro, con la suficiente elasticidad como para mantener un movimiento vibratorio.

**Membranófonos:** familia de instrumentos musicales cuyo sonido se produce por la vibración de una membrana tensa (también llamada parche), hecha de piel o de materiales sintéticos. A veces pueden tener dos membranas tensas, como en el caso de algunos instrumentos cilíndricos que tienen un parche en cada extremo. En la mayoría de los casos, las membranas se percuten con la mano, con palillos, con baquetas o con escobillas metálicas.

**Cordófonos:** familia de instrumentos musicales cuyo sonido se produce por medio de las vibraciones de una o más cuerdas, generalmente amplificadas por medio de una caja de resonancia. Estas cuerdas están tensadas entre dos puntos del instrumento y se hacen sonar pulsando, frotando o percutiendo la cuerda.

**Aerófonos:** familia de instrumentos musicales cuyo sonido se produce por la vibración del viento y de la masa de aire en su interior, sin necesidad de cuerdas o membranas porque solo requiere del uso del viento.

## El orgánico orquestal

En esta sección se revisa la evolución instrumental que ha tenido la orquesta para así comprender cuál ha sido su construcción sonora a lo largo del tiempo, desde las agrupaciones preorquestales hasta las de la actualidad. Los distintos grupos o familias instrumentales han estado presentes, de una u otra forma (si bien no todos a la vez), desde la conformación de las primeras orquestas, variando a lo largo del tiempo en sus formas de construcción, cantidad y tipo, lo cual ha influido directamente en el timbre orquestal y la intensidad.

Como se comentó en la sección anterior, tras superar el Renacimiento —época en que las obras musicales se componían en función de la música vocal—, en el Barroco comenzó a definirse un cierto estándar en el orgánico de la orquesta. Se observaba aún una gran variedad de combinaciones en las agrupaciones, que dependía de factores como el género musical que interpretaban: ópera, música sacra, entre otros. Un ejemplo de ello lo podemos observar en orgánicos orquestales que utilizaron compositores como Claudio Monteverdi y Jean-Baptiste Lully en algunas de sus obras:

<b>C. Monteverdi (<i>Orfeo</i>, 1607)*</b>	
Maderas	2 flautines o <i>piccolos</i>
Metales	4 trompetas, 2 cornetas, 5 trombones
Teclados y cuerdas pulsadas	2 clave, 2 órganos de madera, 1 órgano de regalía, 2 arpas <i>doppia</i> , 3 chitarrones
Cuerdas frotadas	3 viola de gamba bajas y, divididos en dos grupos, 2 violines, 2 violas, 1 chelo, 2 contrabajos

\* Disponible en Youtube. Canal Belarmo para la difusión de la música antigua.

<b>J. B. Lully (<i>Ballet des muses</i>, 1666)*</b>	
Cuerda frotadas	1 violín solista, 5 violines soprano, 3 violines contratenores, 3 violines <i>taille</i> (violas medianas), 3 violines de quintes (violas grandes), 5 violines bajos

\* Disponible en Youtube. Canal Queer Urban Orchestra.

Al observar estos dos ejemplos barrocos separados por tan solo 60 años, es posible tener una idea de la variedad de instrumentos que se utilizaban en las agrupaciones instrumentales, la cual se fue acotando a lo largo de los años. Como se ha explicado en la sección anterior, debido a la relación de la música con las artes escénicas, estas permitían este tipo de combinaciones instrumentales, diferentes a veces a las utilizadas en la música puramente instrumental. Además, se puede observar que se usaban instrumentos antecesores a los utilizados actualmente o que cayeron en desuso, como es el caso del violín soprano y la viola de gamba, muchos de los cuales a partir del siglo XX renacen, volviendo a ser tocados para interpretar repertorio de obras historicistas, e incluso se componen obras que incorporan instrumentos antiguos.

La familia de las cuerdas fue la primera en evolucionar, y su desarrollo puede observarse ya en orgánicos utilizados por Johann Sebastian Bach (Spitzer y Zaslav, 2002).

<b>J. S. Bach (Concierto de Brandeburgo N°5, 1721)</b>	
Cuerdas pulsadas	1 clave
Cuerdas frotadas	5 violines primeros, 5 violines segundo, 1 viola, 1 violonchelo, 3 violones
Maderas	1 flauta, 2 oboes, 2 fagots, 2 cornos

Hacia 1750 la conformación instrumental de la orquesta se estabilizó finalmente. Con anterioridad, los compositores creaban su música dependiendo de la disponibilidad de instrumentistas que había en el momento, lo que daba como resultado una gran variedad de agrupaciones instrumentales. Joseph Haydn fue uno de los compositores que más contribuyó a estandarizar el orgánico de la orquesta clásica. Sus sinfonías fueron un aporte fundamental en este sentido. Es importante mencionar para este período la famosa orquesta de Mannheim en Alemania, la cual adoptó un orgánico similar al de la llamada orquesta clásica:

<b>Orquesta de Mannheim</b>	
Maderas	2 flautas, 2 oboes, 3 fagots, 4 cornos
Metales	13 trompetas, 2 percusiones
Cuerdas frotadas	11 violines primeros, 9 violines segundos, 4 violas, 4 violonchelos, 2 contrabajos

Otro ejemplo que cabe destacar en este mismo período es la figura de George Friedrich Händel:

<b>G. F. Händel (El Mesías, 1758)</b>	
Maderas y percusión	4 oboes o flautas, 4 fagots, 1 percusión
Metales	2 cornos, 3 trompetas
Teclado	1 órgano o clavicordio
Cuerdas frotadas	12 violines, 6 violas, 3 violonchelos, 2 contrabajos

8. Al respecto, no debe tomarse como una regla cerrada lo que aquí se plantea, puesto que las excepciones siempre abundan. Basta con observar las diversas obras de un mismo compositor para darse cuenta de que lo que aquí se indica, se menciona en términos generales.

Al comparar estos dos ejemplos con los anteriores, puede observarse claramente cómo el orgánico orquestal se fue asentando cada vez más con el paso de los años. Sin embargo, si se comparan ambos, estos dan cuenta de que cada lugar y compositor tenía todavía una forma personal de organizar instrumentalmente cada orquesta. La selección de los instrumentos de cada uno de ellos deriva en un timbre y un balance sonoro particular en cada caso. Para clarificar este punto, podemos mencionar, por ejemplo, que no suenan igual los once violines más trece trompetas de Mannheim que los doce violines más dos cornos y tres trompetas de Händel. El timbre específico generado por cada conformación instrumental responde a los distintos balances que se dan entre los instrumentos.

La estandarización del orgánico orquestal a través del tiempo fue dando forma poco a poco a lo que, actualmente, se conoce como la orquesta clásica, formada por cuatro secciones:<sup>8</sup>

**cuerdas:** se establece esta familia como la más importante de la orquesta y se define la escritura a cuatro partes: seis violines primeros, seis segundos, cuatro violas, cuatro violonchelos y dos contrabajos (Adler, 2004). Los violonchelos y contrabajos normalmente tocan juntos el llamado bajo continuo, en el que además normalmente se adiciona el clavicordio.

**maderas:** a diferencia de las cuerdas, están organizadas en pares: dos flautas, dos oboes, dos clarinetes y dos fagots.

**metales:** un mínimo de dos cornos y dos trompetas.

**percusión:** caja, bombo, triángulo platillos y timbal. Como familia tiene más participación en la ópera. El timbal y los metales tocan casi siempre juntos, siendo utilizados en momentos de mayor intensidad, en ataques de acordes y **tuttis**<sup>9</sup> orquestales.

9. Todos los componentes de la orquesta tocando a la vez.

La orquesta del período clásico es más bien pequeña si la comparamos con la actual orquesta sinfónica. En ese entonces, la cantidad de instrumentistas rondaba las 40 personas mientras que en la actualidad se aproxima a los 80 o 100 músicos. Este crecimiento nos habla acerca de una búsqueda por el aumento de la intensidad, lo cual está relacionado con búsquedas estéticas iniciadas en la época romántica (siglo XIX), que privilegian la expresión de emociones ligadas a lo grandilocuente y desbordado, así como a la necesidad de utilizar salas de concierto más grandes, debido al aumento de público de concierto o, también, debido a que para ciertas ocasiones especiales se formaban grandes agrupaciones en función de lo que se conmemoraba o festejaba.

La incorporación de nuevos instrumentos auxiliares como el flautín o piccolo y el contrafagot da cuenta de los cambios en tamaño y variedad instrumental que fue experimentando la orquesta. Por otro lado, el predominio de la familia de las cuerdas dentro de la orquesta se explica por razones de registro, homogeneidad tímbrica y registro dinámico, en desmedro de la familia de las maderas y metales, cuyas posibilidades son menores.

A pesar de haberse logrado una estabilidad en el orgánico orquestal durante el Clasicismo, el Romanticismo se caracterizó por las búsquedas individuales en lo relativo a la sonoridad de la orquesta. Estas exploraciones continuarían a lo largo del siglo XIX; de ahí que es muy difícil hablar de un único orgánico orquestal romántico, aunque, en términos generales, exista cierta convención instrumental. Un ejemplo de orquesta romántica es el siguiente:

R. Schumann ( <i>Sinfonía N° 4, Op. 120, 1841</i> )*	
Maderas	2 flautas, 2 oboes, 2 clarinetes en Sib, 2 fagots
Metales	2 cornos en Fa , 2 cornos en Re, 2 trompetas en Fa, 3 trombones (alto, tenor y bajo)
Percusión	Timbal en Re y La
Cuerdas	Violines primeros, violines segundos, violas, violonchelos, contrabajos

\* Disponible en YouTube. Canal Sinfonieorchester – Frankfurt Radio Symphony.

A partir del ejemplo anterior se advierte en este periodo que tanto timbales/metales y violonchelo/contrabajo, ya se encontraban separados dentro del orgánico.

Recordemos que la orquesta es un instrumento acústico en el que la cantidad de intérpretes es directamente proporcional a la intensidad que se puede conseguir. Un ejemplo excepcional en cuanto al tamaño del orgánico orquestal durante la primera mitad del siglo XIX fue el caso de Hector Berlioz, que utilizó alrededor de 90 a 95 intérpretes en su *Sinfonía fantástica* (Op. 14, 1830). En este poema sinfónico, además del orgánico estándar, empleó instrumentos auxiliares como el corno inglés, arpas, corneta de pistones y clarinete piccolo, entre otros. Esto posiciona a esta obra en un lugar diferente al promedio de otras contemporáneas en cuanto al tamaño de la orquesta. Berlioz es uno de los grandes orquestadores de la historia, y su tratado de orquestación es un claro ejemplo de ello, a la vez que su aporte es considerado en alta estima para el desarrollo de la orquestación.

Más adelante, en el siglo XIX, se pueden observar la conformación de grandes masas orquestales como las pertenecientes a orgánicos utilizados por César Franck, Modest Mussorgsky o Richard Wagner:

10. *Tristán e Isolda* ha sido señalada como el comienzo del fin de la armonía convencional y la tonalidad, estableciendo la base para la dirección de la música clásica en el siglo XX

<b>R. Wagner (<i>Tristán e Isolda</i>, WWV 90, 1857-59)<sup>10</sup></b>	
Maderas	3 flautas, piccolo, 2 oboes y 1 corno inglés, 2 clarinetes en Sib y 1 clarinete bajo, 3 fagots y 1 contrafagot (esta conformación se denomina orgánico con maderas a tres)
Metales	3 cornos, 3 trompetas, 3 trombones, 1 tuba
Percusión	timbales, platillos y triángulo
Cuerda punteada	arpa
Cuerdas	violines primeros, violines segundos, violas, violonchelos y contrabajos
En escena	1 corno inglés, 6 cornos, 3 trompetas, 3 trombones

Al agregar los compositores con cierta regularidad diversos instrumentos auxiliares, es posible observar cómo la orquesta va ampliando su registro de intensidades y tímbrico, para finalmente alcanzar una organización instrumental bien diferenciada, que da forma al orgánico orquestal que perdura hasta la actualidad. Por ejemplo, el corno o trompa evolucionó para convertirse en un instrumento con mayor facilidad melódica mediante la introducción de un mecanismo de pistones, y Wagner llegó incluso a desarrollar un instrumento propio, la llamada tuba wagneriana, cuyo sonido y forma se asemeja al corno. Esta innovación nos habla acerca de la búsqueda tímbrica del compositor alemán en sus óperas.

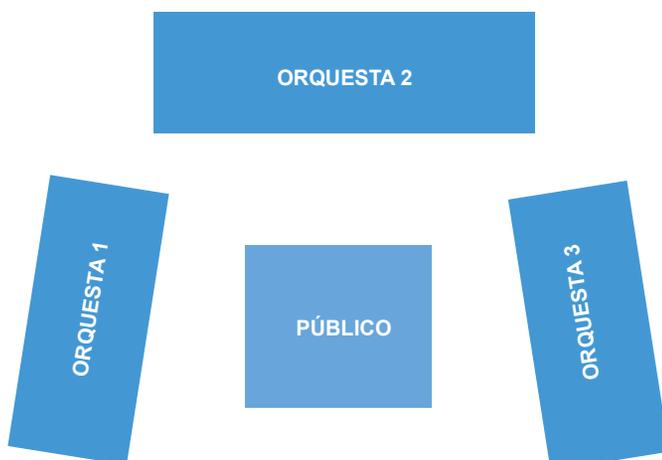
Durante el siglo XX muchos otros compositores desarrollaron sus propias particularidades en la orquesta, como fue el caso de Maurice Ravel, Claude Debussy o Ígor Stravinsky. A pesar de conformar estas enormes orquestas, el orgánico que continúa primando en la actualidad es el de la orquesta clásica.

<b>Maurice Ravel (<i>Bolero</i>, 1928)</b>	
Maderas	1 piccolo y 2 flautas, 2 oboes (uno de ellos toca también oboe de amor) y 1 corno inglés, 2 clarinetes en Sib (uno de ellos toca también clarinete en Mib) y 1 clarinete bajo, 2 fagots y 1 contrafagot, 1 saxofón soprano y 1 saxofón tenor
Metales	4 cornos, 1 trompeta en Re y 3 trompetas en Do, 3 trombones, 1 tuba
Percusión	2 cajas, 3 timbales, <i>gran cassa</i> , platillos, tam-tam, celesta
Cuerdas	violines primeros, violines segundos, violas, violonchelos, contrabajos y 1 arpa

<b>Claude Debussy (<i>La mer</i>, 1905)</b>	
Maderas	1 piccolo y 2 flautas, 2 oboes y 1 corno inglés, 2 clarinetes en Sib, 3 fagots y 1 contrafagot
Metales	4 cornos, 3 trompetas en Fa, 3 trombones, 1 tuba
Percusión	3 timbales, <i>gran cassa</i> , platillos, triángulo, tam-tam, glockenspiel
Cuerdas	violines primeros, violines segundos, violas, violonchelos, contrabajos y 2 arpas

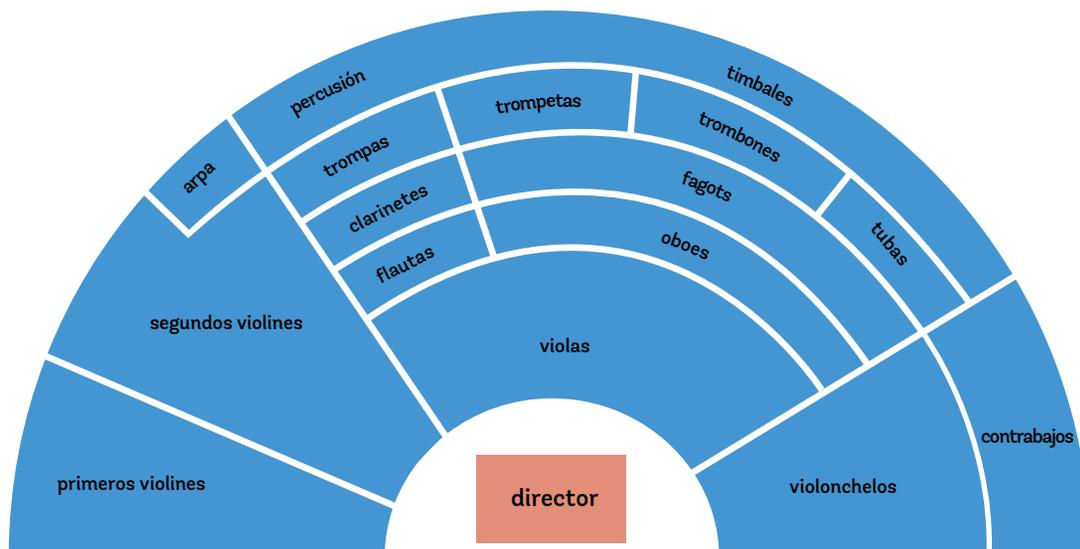
<b>Ígor Stravinsky (<i>La consagración de la primavera</i>, 1913)</b>	
Maderas	3 flautas (más piccolo y flauta en Sol), 4 oboes (más corno inglés), 2 clarinetes en Sib (más clarinete en Re y clarinete bajo), 4 fagots, 1 contrafagot (esta conformación se denomina orgánico con maderas a cinco)
Metales	8 cornos (más tuba wagneriana), 4 trompetas en Do (más trompeta en Re), 3 trombones, 2 tubas
Percusión	3 juegos de 3 timbales, <i>gran cassa</i> , tam-tam, triángulo, pandereta, güiro, 2 crócalos en Lab y Sib
Cuerdas	40 violines primeros y segundos, 8 a 12 violas y violonchelos, 8 a 12 contrabajos (número de cuerdas variable)

Compositores como Gustav Mahler llegaron a utilizar a cientos de intérpretes en sus obras y, más adelante, en el siglo XX, otros, como Karlheinz Stockhausen, emplearon tres orquestas simultáneas que rodeaban al público, construyendo así una experiencia nueva desde lo instrumental y lo espacial.

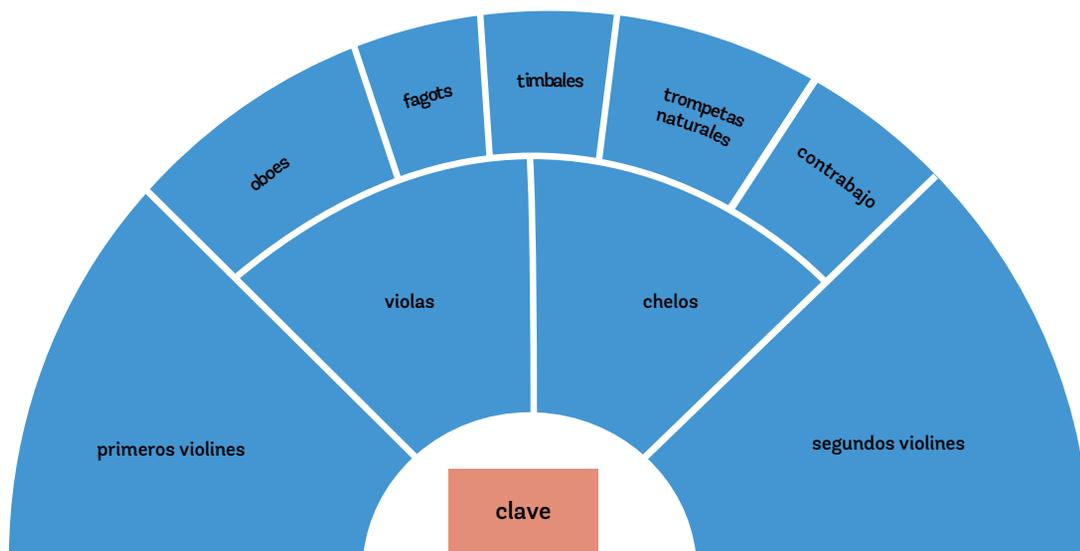


Karlheinz Stockhausen  
(*Gruppen*, 1958)

A pesar de la transgresión de estas innovaciones, estas no rompieron con la organización instrumental clásica de la orquesta, la cual se estableció hace 200 años en un mundo muy diferente al actual, pero que sigue teniendo sentido para muchos músicos en todo el orbe, y que se renueva con la mirada de cada compositor. De este modo, la orquesta clásica alcanzó el modelo de la orquesta sinfónica tal como la conocemos hoy. Su vigencia está a la vista: sigue siendo un medio escogido por múltiples compositores para la creación de sus obras, atendiendo a las ricas posibilidades que entrega. En la orquesta actual, las cuatro familias de instrumentos se agrupan de la siguiente forma en el escenario:



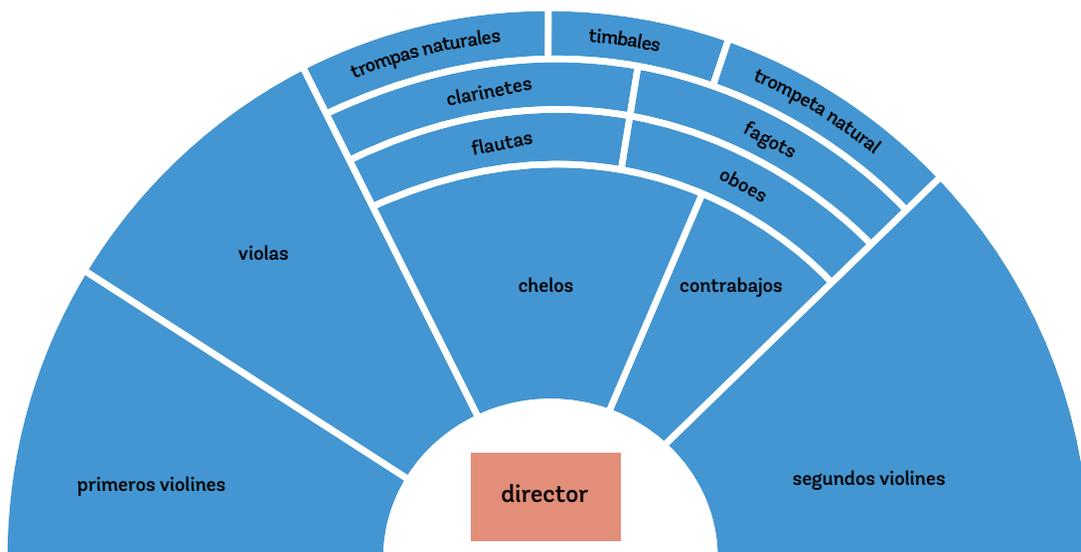
ORQUESTA DEL SIGLO XX-XXI



#### ORQUESTA BARROCA

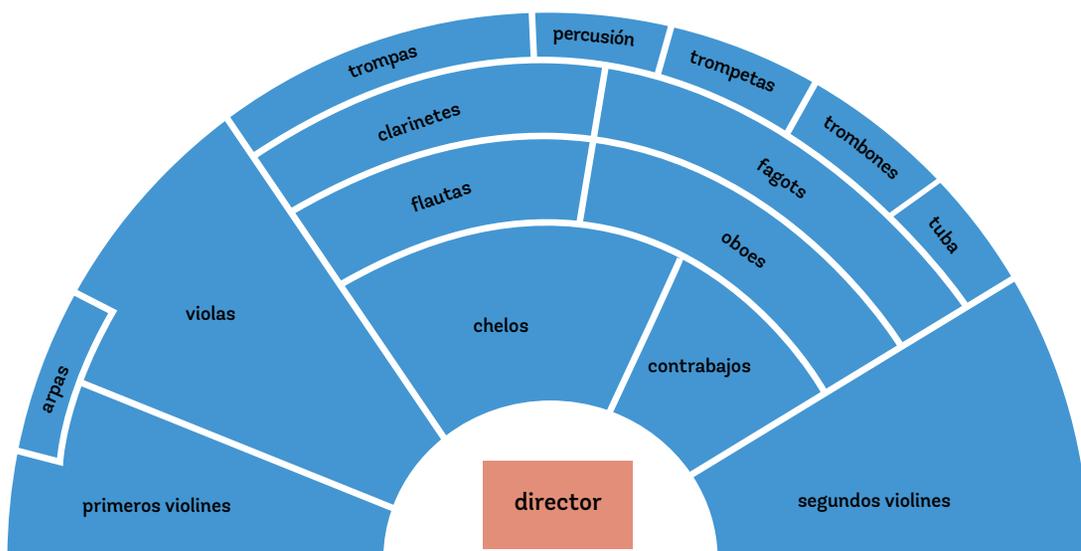
(Primavera, concierto N° 1. Antonio Vivaldi, 1675):

los violines, los chelos y un contrabajo eran el núcleo de la orquesta barroca del siglo XVIII. Un clave mantiene unida a la orquesta tocando acordes que encajan con la armonía. Se añadieron los oboes y fagots a la línea del bajo.



### ORQUESTA CLÁSICA

(Sinfonía N.º 40, K550. Wolfgang Amadeus Mozart, 1788):  
En el siglo XVIII se añadieron parejas de clarinetes, flautas, trompetas y trompas, comenzando a adquirir su configuración actual.



### ORQUESTA DEL SIGLO XIX

(Sinfonía N.º 1 en Re menor, 4.º movimiento. Gustav Mahler, 1884-1889):  
Se añaden instrumentos como trombones y tubas, y los grupos de cuerda y viento-madera aumentaron su tamaño, llegando a conformarse orquestas de más de 100 músicos.





La OCCH bajo la dirección de Juan Pablo Izquierdo. Parque Cultural de Valparaíso, 2013.

## Principales referentes en la historia de la orquesta

Muchos directores y compositores han ido construyendo la historia musical de este organismo, que se caracteriza por el trabajo colectivo, tanto para crear como para interpretar música o para llevar adelante un espectáculo musical. Perdura de antaño un vasto repertorio que continúa siendo habitualmente reinterpretado en los conciertos del siglo XXI.

La música, en cuanto expresión artística, requiere ser tocada y escuchada para cobrar sentido. Se experimenta tanto a través de la audición (el público asistente a un concierto), como en la práctica musical (los músicos que la ejecutan). Al tocar una pieza musical, los intérpretes resignifican las ideas que el compositor plasmó en el papel. Si bien la partitura indica el curso musical que deben seguir los músicos, ella también deja o abre espacios, más o menos libres, para que aflore la subjetividad o estilo de quien la pone en práctica: la intensidad de un *forte*, la calma de un *adagio*, la duración de un *staccato* o ligado, el balance entre los distintos planos texturales. Todos estos espacios quedan a merced del intérprete, ya sea director o instrumentista, quien se los apropia según su sensibilidad musical, haciéndose así partícipe de la creación de la obra misma, recreándola, pasando a ser una pieza clave del hecho artístico.

El músico trasciende su individualidad a través de su participación en el fenómeno colectivo que es la orquesta, siendo el todo más que la suma de sus partes. La orquesta es un gran intérprete/instrumento formado por personas especializadas en la ejecución e interpretación musical a través de las cuales se reproduce la obra escrita en una partitura. Si bien es el compositor quien crea la materia prima de la obra orquestal, lo esencial de una obra musical es que ella, pese a estar terminada en la partitura, se completa, vive cuando es tocada.

Una función muy importante en todo el proceso artístico antes descrito es la del director orquestal. Este oficia de coordinador de los músicos para llevar a la práctica lo que el compositor ha escrito en la partitura, pero al mismo tiempo da forma a su propia versión de la obra que tiene entre manos a partir de su comprensión y de su propia mirada artística.

En este capítulo se propone una breve lista de orquestas, directores y compositores que han formado parte de la historia de la orquesta y la música orquestal. Se aborda desde el siglo XVII en adelante, coincidiendo con la consolidación de la orquesta, y se presenta como un punto de partida para explorar la práctica musical en el aula y ampliar las temáticas desarrolladas en las unidades didácticas.

Siglo XVII	
Orquestas	Orquestas de óperas, entre ellas las dirigidas por C. Monteverdi y A. Corelli Veinticuatro Violines del Rey (Vingt-quatre Violons du Roi), dirigida por J. B. Lully
Directores	Jean-Baptiste Lully, Johann Sebastian Bach, Claudio Monteverdi
Compositores	Johann Sebastian Bach, Georg Friedrich Händel, Jean-Baptiste Lully, Claudio Monteverdi, Antonio Lucio Vivaldi, Bárbara Strozzi, Francesca Caccini

Siglo XVIII	
Orquestas	Orquesta del Palacio Bonelli de Roma; Ópera de París; Orquesta de Mannheim; Orquesta de Gewandhaus, en Leipzig; Orquesta de los Conciertos Spirituels, en París; Orquesta de los Conciertos Salomon, en Londres
Directores	Johann Sebastian Bach, Johann Friedrich Reichardt, Wolfgang Amadeus Mozart, Joseph Haydn, Ludwig van Beethoven
Compositores:	Johann Sebastian Bach, Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig Van Beethoven, Joseph Haydn, Carl Philipp Emanuel Bach (hijo de J. S. Bach), Luigi Boccherini

Siglo XIX	
Orquestas	Orquesta del Mozarteum de Salzburgo, Filarmónica de Viena, Filarmónica de Nueva York, Filarmónica de Berlín
Directores	Louis Spohr, Carl Maria von Weber, Hector Berlioz, Hans Von Bülow, Elfrida André, Hans Richter, Richard Wagner, Felix Mendelssohn
Compositores	Clara Schumann, Johannes Brahms, Felix Mendelssohn, Richard Wagner, Franz Schubert, Modest Mussorgsky, Giacomo Rossini, Elfrida André, Hector Berlioz, Amy Marcy Cheney Beach, Gabriel Fauré, Edvard Grieg, Fanny Mendelssohn

Siglo XX y XXI	
Orquestas	Filarmónica de Berlín, Sinfónica de Londres, Filarmónica de Viena, Sinfónica de Boston, Orquesta Nacional Rusa
Directores	Gustav Mahler, Herbert von Karajan, Sergiu Celibidache, Nadia Boulanger, Daniel Barenboim, Susana Mälkki, Claudio Abbado, Simone Margaret Young, Gustavo Dudamel, Nikolaus Harnoncourt, Marina Aslop, Alejandra Urrutia, Pierre Boulez
Compositores	Arnold Schoenberg, Pierre Boulez, Iannis Xenakis, Leonard Bernstein, Mariano Etkin, Jorge Peña Hen, Karlheinz Stockhausen, Silvestre Revueltas, Edgar Varèse, Kaija Saariaho, Ígor Stravinsky, György Ligeti, Nadia Boulanger, Witold Lutosławski, Sofía Gubaidúlina, Enrique Soro, Heitor Villa-Lobos

## La orquesta de cámara

Para comprender qué es una orquesta de cámara, se recurre al término “cámara”. En música, este vocablo se utiliza para denominar básicamente tres cosas: cámara (*Kammer*) se le denominaba a las habitaciones privadas del príncipe y su familia (Radice, 2012); en Europa también se conocía como música de cámara a aquella que se interpretaba en el ámbito privado de los pequeños salones aristocráticos (Spitzer y Zaslav, 2004); finalmente, se utiliza el término música de cámara para denominar a aquella que es interpretada por pequeñas agrupaciones instrumentales (dúos, tríos, cuartetos, etcétera) y que tiene una lógica diferente a la orquestal, ya que cada parte de la música es tocada por un solo instrumento y no por un grupo de instrumentos iguales (por ejemplo, en la orquesta normalmente entre 14 y 18 violines interpretan la misma parte, la de violín primero o violín segundo), lo que deja expuesta la participación de cada músico en el total de la sonoridad (Latham, 2008).

De los dos últimos elementos antes mencionados respecto del término “cámara”, la orquesta de cámara toma algo de ambos. Para esclarecer sus definiciones diremos que es una pequeña orquesta, es decir, formada por alrededor de 30 músicos, en contraste con la gran orquesta romántica que predomina en la mayoría de los teatros del mundo (de 80 a 100 integrantes). En este sentido, la orquesta de cámara se asemeja a la orquesta clásica, ya que están presentes todas las familias instrumentales que pertenecen a la orquesta moderna:



*Concierto de flauta  
de Federico el Grande en  
Sans Souci.*  
Adolph Menzel, 1850-52

Orgánico de la orquesta clásica de cámara	
Maderas	2 flautas, 2 oboes, 2 clarinetes en Bb, 2 fagots (maderas a dos)
Metales	1 corno o 2 cornos (la trompeta, trombón y tuba en general son opcionales)
Percusión	timbales y otros instrumentos opcionales
Cuerdas	8 violines primeros, 6 violines segundos, 4 violas y violonchelos, 2 contrabajos

La orquesta de cámara surgió con posterioridad a la Primera Guerra Mundial. Su origen artístico respondió a una necesidad estética de buscar caminos diferentes a los explorados en el siglo XIX. Es así como algunos compositores, desde lo instrumental y lo armónico, plantearon nuevos caminos sonoros, como el atonalismo libre y el posterior dodecafonismo que desarrolló Arnold Schoenberg y sus discípulos (llamada la Segunda Escuela de Viena) a comienzos del siglo XX. En términos sociales, su surgimiento se debe a la inestabilidad del clima económico que se vivía en dichos años, lo que muchas veces impedía solventar grandes agrupaciones orquestales.

Una orquesta de cámara formada por todas las familias instrumentales e instrumentos es también una orquesta sinfónica, ya que este concepto se refiere no necesariamente al tamaño, sino que a los instrumentos que integran la agrupación.

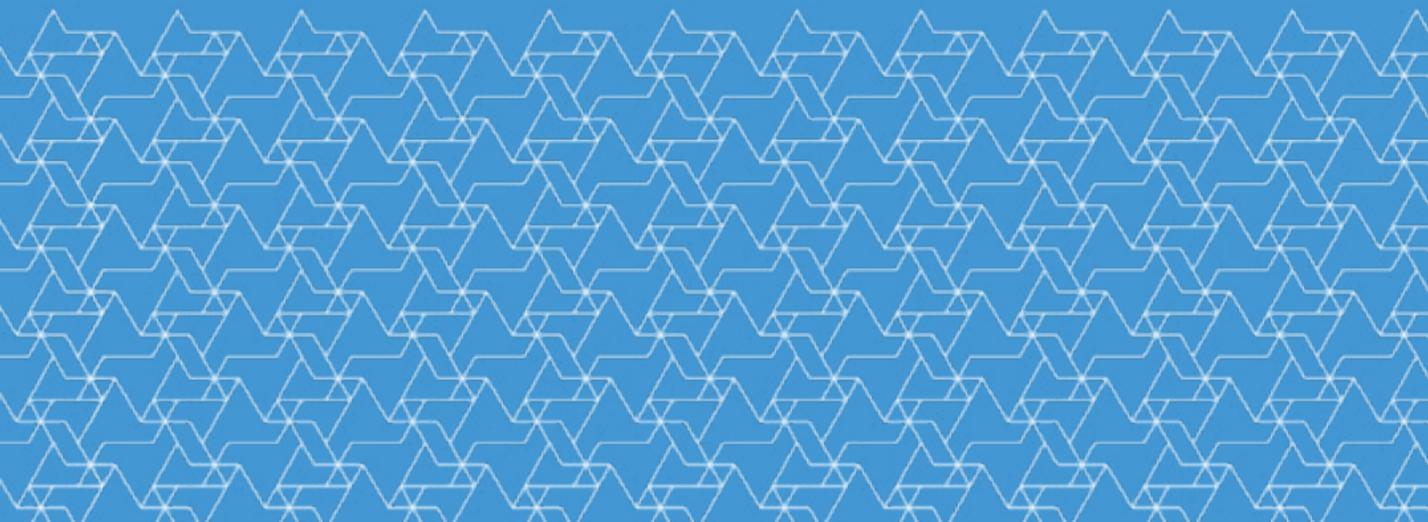
Debido a su tamaño, las orquestas de cámara tienden a interpretar música perteneciente al siglo XVIII (período clásico de la música occidental) y anteriores, lo cual les permite abordar obras que normalmente no toca una gran orquesta. Han desarrollado así una especialización en repertorio “antiguo” con instrumentos de la época. Diversos directores orquestales y agrupaciones han tenido una labor importantísima en el campo de las interpretaciones históricas, como es el caso del austríaco Nikolaus Harnoncourt, la orquesta y coro Arakaendar en Bolivia y Les Carillons, conjunto perteneciente a la Universidad de Chile. Adicionalmente, durante el siglo XX la orquesta de cámara abrió espacios para la interpretación de música actual y muchos compositores optaron por adoptar este formato. Por un lado, ante la crisis generada tras la Primera Guerra Mundial, económicamente era una forma más asequible de escuchar música, mientras que por otro, los músicos encontraron en esta agrupación la posibilidad de realizar un trabajo compositivo cercano a la música de cámara. Algunos de estos compositores fueron Ígor Stravinsky, Anton Webern, Arnold Schoenberg, Luigi Dallapiccola, Gyorgy Ligeti y muchos otros. Ejemplos de obras compuestas con este orgánico pueden ser la *Sinfonía de cámara*, de Arnold Schoenberg (Op. 9 y Op. 38) y el *Concierto de cámara*, de Gyorgy Ligeti.

Asimismo, se han llevado a cabo experimentos con instrumentaciones relacionadas con la orquesta de cámara. Es el caso del famoso director Herbert von Karajan, quien en la década de 1960 realizó conciertos con obras de Wagner (compositor que, como hemos visto, utilizaba orquestas enormes para la interpretación de sus óperas) en formatos más camarísticos, o la famosa *Historia del soldado*, de Ígor Stravinsky (1918), la cual utiliza un ensamble que puede ser también considerado orquesta de cámara, pero no sinfónico, lo cual habla acerca de las posibilidades instrumentales que esta puede abarcar.

En busca de nuevos horizontes musicales, la orquesta de cámara se ha transformado en un organismo musical que ha permitido tocar música no abordada por grandes agrupaciones gracias a un orgánico flexible y reducido, alejado de las grandes proporciones orquestales románticas.



# LA MÚSICA ORQUESTAL



Tanto instrumental como musicalmente, cada período histórico ha tenido ciertas características que han definido la música orquestal de ese momento específico. En este capítulo se analizan las características musicales más importantes de cada período, para concluir con una guía de audición para adentrarse en el mundo de la música orquestal.

## Desarrollo estético de la música orquestal

Cuando se utilizan ciertas denominaciones para períodos históricos de la música, como Barroco, Clasicismo o Romanticismo, estas no solo hacen referencia al momento en que se desarrollaron, sino también a un conjunto de condiciones sociohistóricas que hacen que dicho período se diferencie de otro. Entre ellas, la forma de concebir la música que determina el tipo de producciones musicales que lo caracterizan. He ahí que, al hablar de la sinfonía, podemos notar ciertas similitudes entre aquellas compuestas durante el Clasicismo y el Romanticismo, tales como la utilización de una organización instrumental dividida en familias, el uso de la tonalidad como estructura organizativa, la división en movimientos similares, entre otras características. Sin embargo, sería un error considerarlas como iguales, pues hay muchos elementos propios de cada período. Por ejemplo, la sinfonía clásica utiliza una orquesta más bien reducida, a diferencia de las sinfonías románticas, que tienden a ser agrupaciones cada vez más grandes (por cierto, mayores que las del Clasicismo), cuyo tamaño se relaciona con la concepción del mundo más ligada a la expresión de las emociones y la intención de los compositores de maximizar el impacto de la experiencia musical, al concebir la obra como una música que debía destacar por su intensidad.

Cabe precisar que las denominaciones históricas permiten comprender la generalidad del paradigma que se desarrolló en cada período, pero es necesario ahondar en ellos para reconocer las particularidades y relaciones entre épocas consecutivas y no consecutivas.

A lo largo del siglo XVII se comenzó a desarrollar un interés por la melodía más que por el desarrollo de la polifonía, en parte gracias a los aportes de Gioseffo Zarlino y Galileo Galilei (Fubini, 2008). Sus obras intentan clarificar la complejidad polifónica que se desarrolló durante la Edad Media mediante un sistema basado en relaciones más directas entre la palabra y la música, donde cada intervalo y modo tiene su correlato en un afecto (emoción) particular.

La simpleza barroca también buscó contrastes más claros que los existentes en el período anterior, ya sea desde la dinámica *pianissimo* y *fortissimo* hasta oposiciones entre solos y *tuttis* orquestales. Esto generó un desarrollo musical de líneas instrumentales con acompañamiento de un bajo (bajo continuo) que sostenía la música, el que orquestalmente era interpretado tanto por el clavecín como por instrumentos de cuerda, como la viola da gamba o el violone (Latham, 2008).

Destaca de este período el trabajo sobre la teoría de los afectos del teórico Athanasius Kircher, quien trasladó la visión fisiológica de los humores del cuerpo de la Antigüedad clásica (la sangre, la flema, la bilis amarilla y la bilis negra, que se traducían en diferentes temperamentos de la naturaleza humana: sanguíneo, flemático, colérico, melancólico) a la teoría musical. Las obras musicales del siglo XVII y de buena parte del siglo XVIII se valieron de esta teoría. En una composición, sus cualidades armónicas, melódicas y rítmicas podían influir en el equilibrio humoral del oyente, induciéndole ciertos estados anímicos. De esta manera, podía verse inmerso en diferentes atmósferas emocionales, dependiendo de los intervalos, tonalidades y modulaciones de la pieza musical. La teoría de los afectos codificó

estas cualidades en función de la “pasión” que pudieran provocar en el oyente (Sanz, 2012). De resonancias cartesianas, ocho eran los afectos mayoritariamente reconocibles (amor, dolor, alegría, furor, compasión, temor, presunción y admiración), capaces de ser representados musicalmente, aunque ese número variaba de un teórico a otro. De todos estos, Kircher reconoció tres movimientos pasionales fundamentales: la alegría, la tristeza y la quietud, que el resto de los afectos matizarían (Sanz, 2012).

Durante el siglo XVIII se extiende el uso de la teoría de los afectos, la cual se define más que en el siglo anterior. Se restringe la intuición del músico y se establecen fórmulas concretas que muestran cómo es la relación entre sonido y afecto, buscando recrear la relación entre palabra y sonido. El texto, en este sentido, desempeñaba un papel central, ya que servía de partitura emocional para el músico (Sanz, 2012). Es, entonces, un período con una mirada más racional, en tanto que la composición musical se mediatiza en gran medida por la finalidad que perseguía.

En este período se producen conciertos, obras de cámara para cuerdas (cuartetos, quintetos), óperas (Latham, 2008), pero sobre todo sinfonías, las cuales se popularizan durante el siglo de la mano de grandes compositores. En un comienzo, la sinfonía estaba más ligada a la música de cámara para cuerdas, pero gradualmente fue incorporando instrumentos de viento, acercándose a una construcción más sinfónica. Haydn, particularmente, fue un notable aporte a este género al ampliar la orquesta y la duración de las obras, así como contribuyó al desarrollo formal de la sinfonía. Con sus más de 40 sinfonías, Mozart es una figura relevante en la evolución de la música orquestal, al desarrollar la forma y la división de partes entre vientos y cuerdas, influyendo también en la creación de conciertos y otras obras (Lawson, 2003).

La emancipación de la música es un proceso gradual que no está exento de polémicas a lo largo del siglo, en parte a raíz del conflicto que planteó el compositor inglés Charles Avison, debido a la valoración que hizo de la intuición como método que une el mundo de la razón y el de las emociones (Lawson, 2003). Además, durante la segunda mitad del siglo XVIII, la música pura, es decir instrumental, se empezó a considerar tan valiosa como la palabra, gracias a un trabajo intelectual llevado adelante por diversos teóricos, entre los que destaca Jean-Philippe Rameau. En sus escritos buscó dignificar la música, al considerarla una expresión de la naturaleza que se manifiesta a través de la serie armónica y se expresa en el acorde mayor. De esta relación fundamental entre la serie armónica y el acorde, se deriva la importancia de la armonía por sobre la melodía, ya que para él la base sobre la que se construye toda la música es la unión de naturaleza y razón, contrario al planteamiento de Rousseau, quien valoraba la melodía como espacio de creación y de encuentro con el “canto primitivo” (Fubini, 2008, p. 117). Ambas miradas alimentarán la creación musical a lo largo del siglo XIX.

La música de J. S. Bach pasó a ser considerada anticuada e incapaz de suscitar emoción alguna, debido a su relación con la polifonía, por un lado, y a la impronta religiosa de sus composiciones, por otro. En este período se dio una valoración de los sentidos y del placer que entrega la música, es decir, sobresale una mirada más laica en contraste con el espíritu fervoroso que alimenta las obras de Bach (Fubini, 2008).

A lo largo del siglo XIX la música adquirió un estatus artístico que la ubicó por sobre otras artes. Ante la ausencia de referencias concretas con la realidad, propias de su lenguaje, se alzó por sobre otras disciplinas como la pintura o la escultura que sí las requerían. Esta condición de la música se consideró como una posibilidad de poner en contacto el mundo primario del hombre con la realidad,

como lo planteaba Denis Diderot, quien estableció en su *Teoría de las relaciones* que el placer musical se presenta a través de la percepción de las relaciones entre los sonidos. Así, la música instrumental se entroniza en el campo del arte al no requerir de otras expresiones para existir.

Beethoven, figura rutilante entre la segunda mitad del siglo XVIII y comienzos del XIX, favorecerá el desarrollo de la forma de la sinfonía, la ampliación de la orquesta, el uso de solos instrumentales y el tratamiento de la forma de las oberturas de sus óperas, convirtiéndose así en una notable influencia para muchos compositores del siglo. Sus nueve sinfonías pasaron a ser un punto de comparación respecto de las demás creaciones sinfónicas, y de él tomaron todo tipo de referencias, tanto extramusicales como instrumentales, los compositores de la época.

Al ser la música un vehículo de expresión de lo primario, de lo profundo, provoca interés tanto en músicos como en otros pensadores que teorizan en torno a ella. Es el caso de Hegel, que la sitúa en un lugar de privilegio, pues revela “lo absoluto a través del sentimiento” (Fubini, 2008, p. 123). Otros compositores como Berlioz se interesan en buscar una explicación de la llamada música pura, a partir de la cual surge el poema sinfónico. Esta composición musical va acompañada de un “programa”, generalmente de naturaleza poética o narrativa, que el público conoce de antemano, previo a escuchar la obra. Ejemplo de esto es su *Sinfonía fantástica*, Op. 14, en la que el programa explica la música a lo largo de sus cinco movimientos:

- > Sueños y pasiones (*Rêveries-passions*)
- > Un baile (*Un bal*).
- > Escena en el campo (*Scèneaux champs*)
- > Marcha al cadalso (*Marche au supplice*)
- > Sueño de una noche de aquelarre (*Songe d'une nuit du Sabbat*)

Si bien estas obras programáticas tenían como antecedente a la *Sinfonía N° 6* de Beethoven, la cual ya contaba con un título explicativo para cada movimiento, en Berlioz esta referencia se llevó más allá, al incorporar una explicación literaria. Compositores como Felix Mendelssohn, Robert Schumann y Franz Liszt crearon también obras programáticas, aportando cada uno su mirada personal. Así, la creación orquestal comenzaría a priorizar cuestiones relacionadas con el dramatismo y la expresión personal (Mordden, 1980), especialmente en la forma musical del concierto, que realzó la figura del solista, artista virtuoso que exponía su destreza instrumental en diversos instrumentos.

A partir de esta necesidad que surgió de asociar la música con referencias más concretas, se empezó a considerar que requería de la complementación de otras disciplinas para completarse como arte, lo cual permitió el resurgimiento de la ópera como género musical de importancia, de la mano de compositores como Beethoven (*Fidelio*), Anton Webern (*El cazador furtivo*) o Mijaíl Glinka (*Una vida para el zar*). Esta concepción musical fue tomada por Wagner para plasmar su idea de la música como obra de arte total, que vio su antecesora en la *Sinfonía N° 9* de Beethoven (en el último movimiento se incluyen voces solistas y coro). Otros compositores como Berlioz y Johannes Brahms, también consideraron esta obra como un punto de inflexión en la creación sinfónica. Con Wagner la orquesta se volvería una herramienta sofisticada para describir y representar personajes y otros elementos del drama operístico, lo cual se vio reflejado en sus óperas con el desarrollo del *leitmotiv* (Latham, 2008).



*La orquesta de la ópera.*  
Edgard Degas, 1870.

Johannes Brahms y Anton Bruckner también aportaron al desarrollo de la música orquestal, el primero contribuyendo a la ampliación de la orquesta (mayor número de instrumentos musicales) y el segundo mediante el tratamiento de los materiales musicales de forma más compleja (basado en el contrapunto), favoreciendo la variación de la forma de la sinfonía al igual que Piotr Illich Tchaikovsky y Antonín Dvořák. Ambos volcaron su creación hacia géneros más pequeños, formas musicales como la suite, la obertura y el scherzo (Lawson, 2003).

Los planteamientos de Eduard Hanslick (Fubini, 2008) comenzaron a cuestionar la superioridad de la música en relación con otras artes, al dar cuenta de que ella no poseía un mayor estatus frente al resto, sino que solamente era diferente, y que su condición de indeterminación es parte de esa diferencia. A pesar de esto, la música se vale de sus propias maneras para simbolizar los sentimientos a través de los sonidos.

Hanslick abrió un espacio para una nueva forma de pensar la música. Sus ideas fueron recogidas por diversos campos del pensamiento y utilizadas especialmente en el siglo XX por diversos compositores, como el ruso Ígor Stravinsky, quien defendía el rol del compositor/artesano que trabaja con los materiales musicales. Otros pensadores también teorizaron a partir de esta mirada formalista, como es el caso de Gisele Brelet en torno al tiempo musical, a pesar de que en obras posteriores se inclinara por una mirada más cercana a lo irracional en el arte (Fubini, 2008).

Boris de Schloezer y Claude Lévi-Strauss tendieron a considerar la música como un arte que habla de sí mismo (Fubini, 2008), como un lenguaje propio que nace de la cultura, diferente de la naturaleza a pesar de trabajar con sonidos provenientes de ella, pero que por ser construcciones culturales tienen sus propias reglas, su propia construcción de mundo (Lévi-Strauss, 1968).

Durante el siglo XX algunos músicos persistieron en el camino de la creación sinfónica, como Gustav Mahler y Richard Strauss. Este último también compuso diversos poemas sinfónicos que mantuvieron vigente la tradición musical decimonónica. Otros compositores desarrollaron también géneros derivados de aquellos utilizados a lo largo del siglo pasado, como Edward Elgar con sus oberturas programáticas (*Froissart*) y sus estudios sinfónicos (*Falstaff*), o Stravinsky con sus estudios orquestales (*Quatre études Op. 44*) y sus ballets (*El pájaro de fuego*, *La consagración de la primavera* y otros).

En la primera mitad del siglo XX, la creación del dodecafonismo de Arnold Schoenberg abrió un nuevo abanico de posibilidades sonoras al alejarse de la construcción tonal. En su música, los sonidos no remitían a una tónica, sino a series de 12 sonidos (el total cromático) relacionadas unas con otras, que daban forma a la pieza musical. Surgiría entonces el conflicto creativo entre tonalidad y dodecafonismo (o mejor aún, no tonalismo), que se vio reflejado en múltiples obras sinfónicas, como es el caso de las sinfonías de Jean Sibelius, que dan cuenta de una utilización constante de movimientos tonales similares a los que se presentaban en la música de Wagner durante el siglo anterior.

Una mirada enmarcada en la relación de la música con la sociedad, como una expresión de denuncia o de conformismo, fue lo que propuso el teórico Theodor Adorno a partir del dodecafonismo. Este consideraba que la obra de Schoenberg al rebelarse de la construcción tonal, se transformaba en un gesto de denuncia del conservadurismo musical. Posterior al dodecafonismo de la Segunda Escuela de Viena (Arnold Schoenberg, Anton Webern y Alban Berg) surgieron muchas voces de compositores que teorizaron sobre sus propias obras y propusieron nuevos caminos, tales como Pierre Boulez y Karlheinz Stockhausen, entre otros.

A comienzos del siglo XXI, la música actual sigue caminos que no terminan de definirse. Sin embargo, la creación de obras musicales continúa de la mano de compositores como los recién mencionados y otros como Iannis Xenakis, György Ligeti, Helmut Lachenmann, así como también sigue vigente la tradición sinfónica en compositores como Witold Lutosławski, en Polonia, Einojuhani Rautavaara, en Finlandia, Carlos Zamora Pérez, en Chile, Fabián Paniclello, en Argentina, y Blas Emilio Atehortúa, en Colombia, entre muchísimos otros. Para las nuevas generaciones, la orquesta mantiene su vigencia y sigue siendo fuente de creación.

## Las formas instrumentales de la música sinfónica

En este apartado conoceremos algunos de las formas instrumentales más importantes del género música sinfónica, como una manera de comprender y valorar las composiciones orquestales en mayor profundidad. Gran parte de estas pertenecen al repertorio tradicional de obras para orquesta (canon) y fueron escritas entre los siglos XVIII y XIX, es decir, durante los períodos comúnmente llamados clásico y romántico, de la mano de compositores como Beethoven, Mozart, Brahms, Berlioz, Debussy, Mussorgsky y muchísimos otros. Otras, son aquellas formas que fueron utilizadas con mayor frecuencia a partir del siglo XX de la mano de compositores como Pierre Boulez, Iannis Xenakis, Ígor Stravinsky, Arnold Schoenberg y otros, muchos de ellos considerados compositores de música contemporánea o de vanguardia.

Si bien en esta sección se indica la construcción más común de cada forma, no debe olvidarse que esta representa siempre una generalidad, ya que cada compositor o compositora posee sus propias particularidades provenientes de sus necesidades artísticas y no siempre se rigen estrictamente por alguna fórmula. Dentro de las obras de música sinfónica que tradicionalmente forman parte del repertorio de concierto de una orquesta, es posible encontrar cuatro formas principales: la sinfonía, el concierto, el poema sinfónico y la obertura.

### La sinfonía

Es la forma orquestal por excelencia. Proviene de la palabra griega *symphonia* (*syn* = con, junto, a la vez; *phone* = sonido) y, si bien se comienza a hablar de sinfonía en el siglo XVI (Latham, 2008), es durante el siglo XVIII cuando experimenta un fuerte auge, gracias a las obras de Wolfgang Amadeus Mozart, Joseph Haydn, Ludwig van Beethoven, Johann Stamitz y Carl Philipp Emanuel Bach, entre otros. En el siglo siguiente, compositores como Franz Schubert, Johannes Brahms, Piotr Illich Tchaikovsky, Antonín Dvořák y muchos otros, continúan y fortalecen su desarrollo, el que se extenderá a lo largo del siglo XX con nombres como Charles Ives, Jean Sibelius y Dmitri Shostakóvich.

Se considera la sinfonía como una “sonata orquestal” (Zamacois, 1959) —entendiendo sonata como un género musical que se compone de partes, llamadas secciones o movimientos— y, si bien es una forma mayormente instrumental, existen diversos ejemplos de obras que incluyen voces, como la *Sinfonía N° 9*, de Beethoven o la *Sinfonía N° 3*, de Gustav Mahler.

La sinfonía normalmente consta de cuatro movimientos:

1er movimiento - 2do movimiento - 3er movimiento - 4to movimiento  
Forma **sonata**<sup>11</sup>    Movimiento lento    **Scherzo**<sup>12</sup>    Forma sonata

11. Esta no se refiere a la obra musical sonata, sino al primer movimiento de esta, la cual habitualmente tiene forma A-B-A (exposición temática, desarrollo temático, reexposición temática).

12. Movimiento rápido derivado de la danza llamada *minué*.

## El concierto

13. Forma musical que consta de diversas secciones, en la que una de ellas se repite intercaladamente con otra que cambia (ABACAD).
14. Corresponde a las secciones de una forma musical; implica: una forma A inicial, una forma B contrastante con la primera, y una forma A como repetición de la inicial.

Es una obra en la que un instrumentista, ya sea al piano, violonchelo, corno u otro instrumento, dialoga permanentemente con la orquesta, demostrando, además de su virtuosismo como ejecutante, las posibilidades sonoras del instrumento. Existen conciertos para más de un instrumento solista, que se denominan “doble” o “triple”, dependiendo de si es para dos o tres instrumentistas; incluso hay un tipo de concierto al que se le llama “orquesta”, en el que participa con pasajes virtuosos a la manera de solistas toda la orquesta. Esta habitualmente resume las ideas musicales que luego recoge el solista, desarrollándolas (Bas, 1947), de ahí la relación del concierto con la palabra latina *concertare* (con = todo, junto; *certare* = debatir, disputar), que significa concertar, discutir, acordar. Durante el desarrollo del concierto sucede una o más de una *cadenza*, es decir, el momento en el que el solista demuestra su pericia instrumental y musical, que puede estar escrito o ser improvisado (Zamacois, 1959).

Muchos compositores fueron y son grandes exponentes del concierto. Nombres como Arcangelo Corelli, Juan Sebastian Bach y Antonio Vivaldi a lo largo del siglo XVII y comienzos del XVIII; Joseph Haydn, Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven y Luigi Boccherini en el siglo XVIII; así como Beethoven, Johannes Brahms, Frédéric Chopin, Niccolò Paganini, Robert Schumann, Antonín Dvořák, Piotr Illich Tchaikovsky y Max Bruch, entre otros, a lo largo del siglo XIX. Durante el siguiente, destacaron diversos compositores como Ígor Stravinsky, Alban Berg, Kaija Saariaho, Arnold Schoenberg, Sofía Gubaidúlina, Jean Sibelius, György Ligeti y Witold Lutosławski, entre muchos otros.

El concierto normalmente consta de tres movimientos:

1er movimiento - 2do movimiento - 3er movimiento  
Forma sonata    Movimiento lento    **Rondó**<sup>13</sup>

## El poema sinfónico

También llamado “poema tonal”, es una obra de origen extramusical, de carácter poético literario, cuya finalidad es despertar emociones y sensaciones o describir una escena. Generalmente consta de un solo movimiento y se basa en un programa al cual se sigue de forma más o menos detallada. Se desarrolló durante el Romanticismo y tiene su antecedente en la obertura y la sinfonía (Latham, 2008). Fran Liszt, Hector Berlioz y Félix Mendelssohn son algunos de los autores reconocidos como precursores de este género. Luego, muchos otros compositores crearon poemas sinfónicos a lo largo del siglo XIX, tales como Tchaikovsky (la obra *Romeo y Julieta*, si bien es conocida como obertura, se la considera un poema sinfónico), Camille Saint-Saëns o Paul Dukas, y otros pertenecientes a la llamada corriente “nacionalista” como Dvořák, Bedřich Smetana, Modest Mussorgsky, por mencionar algunos. Durante el siglo XX surgieron nombres como Claude Debussy, Alexander Scriabin y Richard Strauss.

### **ABA**<sup>14</sup>

Movimiento único  
(*Preludio a la siesta de un fauno*, Claude Debussy)

### **Forma sonata**

Movimiento único  
(*Romeo y Julieta*, Piotr Illich Tchaikovsky)

## La obertura

Del francés *ouverture* (*ouvrir* = abrir; *ure* = resultado de la acción), que significa abrir, es una obra generalmente pequeña en relación con las formas antes mencionadas. Puede tratarse de una composición independiente o como introducción a otra obra de mayor envergadura como una ópera, un oratorio o un ballet (Latham, 2008).

Existen muchos compositores de diversos períodos que han compuesto grandes oberturas, como Jean-Baptiste Lully, Georg Friedrich Händel, Christoph Willibald Gluck, Mozart, Beethoven, Felix Mendelssohn, Richard Wagner, Giuseppe Verdi, Gioachino Rossini, Hector Berlioz, Tchaikovsky, Franz Liszt, Edvard y Elgar, entre otros. Generalmente consta de un solo movimiento:

Movimiento único

Forma sonata

Existen muchos otros géneros canónicos utilizados en múltiples composiciones, los cuales, si bien no serán abordados en este trabajo, alentamos a quienes tengan interés en conocer y profundizar en el aprendizaje de la música para orquesta:

- > El tema con variaciones
- > La suite
- > La serenata
- > El divertimento
- > La ópera
- > El oratorio
- > La misa

## Guía de iniciación al repertorio orquestal

15. La mayor parte de las obras aquí indicadas fueron referenciadas por tres importantes libros de música orquestal: *A Guide to Orchestral Music: The Handbook for Non-Musicians* (Mordden, 1980); *Masterworks of the Orchestral Repertoire: A Guide to Listeners* (Ferguson, 1954); *Music of the Twentieth Century* (De Leeuw, 2005). Respecto de la música del siglo XX, también se han incorporado creaciones musicales sugeridas por el compositor argentino Mariano Etkin en sus clases en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Como cierre de este capítulo se propone una pequeña guía de iniciación al **repertorio orquestal**.<sup>15</sup> A modo de repaso, se presenta una lista de obras y compositores relevantes, que abarca desde el siglo XVIII hasta la actualidad, aunque solo considerando el repertorio instrumental. Se busca así que los(as) docentes puedan profundizar y descubrir más acerca de la música para orquesta. Como se mencionó antes, esta guía no debe ser tomada como algo completo, (baste considerar que en el sitio de la librería musical Petrucci [[www.imslp.org](http://www.imslp.org)], bajo la categoría sinfonías, hay un total de 1.563 partituras), sino más bien como punto de partida para adentrarse en la música orquestal. Se trata de ofrecer una mirada respecto de los(as) creadores musicales, por lo que se encontrará tanto el repertorio tradicionalmente considerado como fundamental, como otras obras menos conocidas.

Siglo XVIII hasta comienzos del siglo XIX	
Joseph Haydn	Sinfonía N° 92 Sinfonía N° 94 Sinfonía N° 104
Wolfgang Amadeus Mozart	Sinfonía N° 36 Sinfonía N° 38 Sinfonía N° 40 Obertura de la ópera <i>Don Giovanni</i> Obertura de la ópera <i>La flauta mágica</i>
Ludwig van Beethoven	Sinfonía N° 5 Sinfonía N° 6 Sinfonía N° 7 Concierto para piano N° 5 Romances para violín y orquesta N° 1 y 2
Giovanni Battista Sammartini	Sinfonía N° 1
Johann Stamitz	Sinfonía en Re mayor
Carl Philipp Emanuel Bach	Sinfonía en Mi menor

Siglo XIX hasta comienzos del siglo XX	
Franz Schubert	Sinfonía N° 1 Sinfonía N° 8 Sinfonía N° 9
Hector Berlioz	Sinfonía N° 4 Sinfonía fantástica Obertura del Carnaval romano
Franz Liszt	<i>Les préludes</i>
Richard Wagner	Obertura de la ópera <i>Tristán e Isolda</i>
César Franck	Sinfonía en D menor
Bedřich Smetana	<i>El Moldava</i>
Johannes Brahms	Sinfonía N° 2 Concierto para piano N° 2 Variaciones sobre un tema de Haydn Obertura del Festival Académico
Camille Saint-Saëns	Sinfonía N° 3 Concierto para piano N° 2

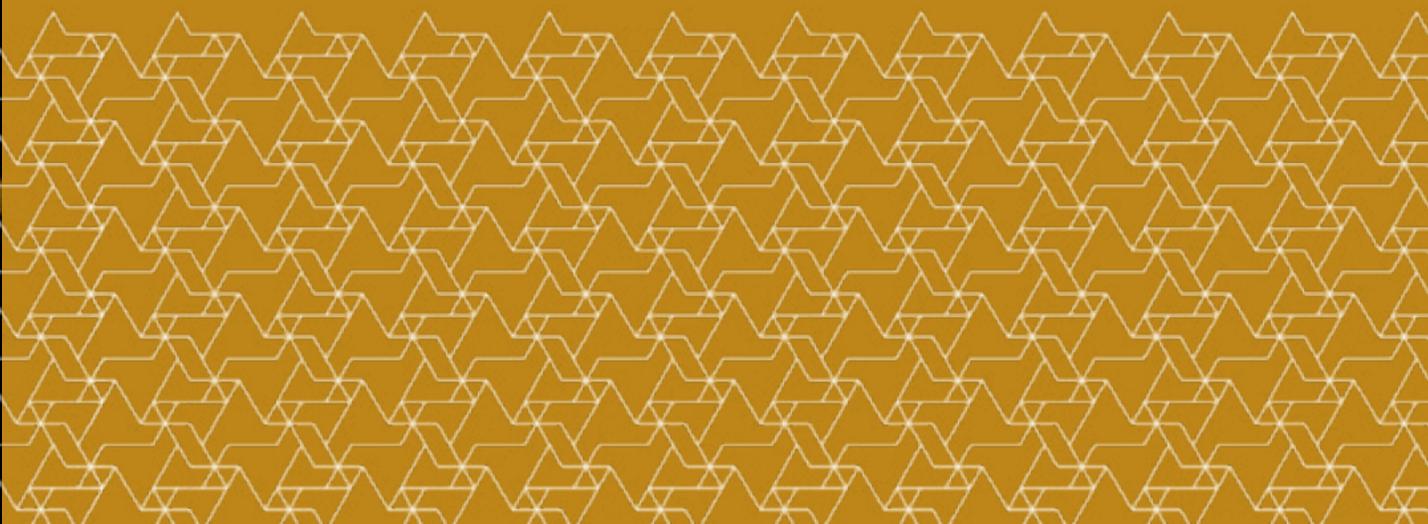
Modest Mussorgsky	<i>Una noche en el monte Calvo</i>
Antonín Dvořák	<i>Sinfonía N° 9</i>
Nicolái Rimski-Kórsakov	<i>Scheherazade</i> <i>Capricho español</i>
Edward Elgar	<i>Variaciones enigma</i>
Gustav Mahler	<i>Sinfonía N° 1</i> <i>Sinfonía N° 4</i>
Richard Strauss	<i>Don Juan</i> <i>Así habló Zaratustra</i>
Paul Dukas	<i>El aprendiz de mago</i>
Anton Bruckner	<i>Sinfonía N° 1</i>
Manuel de Falla	<i>Suite del "amor brujo"</i>
Felix Mendelssohn	<i>Obertura de Sueño de una noche de verano</i> <i>Las Hébridas</i>
Pyotr Illich Tchaikovsky	<i>Sinfonía N° 5</i> <i>Ballet El Cascanueces</i>

#### Siglo XX hasta la actualidad

Béla Bartók	<i>Concierto para orquesta</i>
Ígor Stravinsky	<i>La consagración de la primavera</i> <i>Petrushka</i>
Sergei Prokofiev	<i>Sinfonía N° 5</i>
Arnold Schoenberg	<i>Cinco piezas para orquesta</i> <i>La noche transfigurada</i>
György Ligeti	<i>Lontano</i>
Iannis Xenakis	<i>Metastasis</i>
Morton Feldman	<i>Coptic Light</i>
Dieter Schnebel	<i>Fantasía Schubert</i>
Claude Debussy	<i>El mar</i> <i>Preludio a la siesta de un fauno</i> <i>Arabesque I</i>
Anton Webern	<i>Seis piezas para gran orquesta</i>
Pierre Boulez	<i>Répons</i>
Karlheinz Stockhausen	<i>Gruppen</i>
Toru Takemitsu	<i>Una bandada descendiendo sobre el jardín pentagonal</i>
Sofiya Gubaidúlina	<i>Offertorium, concierto para violín y orquesta</i>
Heitor Villa-Lobos	<i>Bachianas brasileiras N° 2</i>
Enrique Soro	<i>Tres aires chilenos</i>
Maurice Ravel	<i>Bolero</i>



# LA ORQUESTA DE CÁMARA DE CHILE



Este cuaderno pedagógico busca poner a disposición de los(as) docentes el conocimiento pedagógico que la Orquesta de Cámara de Chile (OCCH) —elenco estable del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA)— ha acumulado a lo largo de su historia artística, de manera que puedan comunicarlo a los(as) estudiantes en los establecimientos educacionales donde imparten clases, y, a la vez, les sirva para explorar nuevas posibilidades de trabajar con la música orquestal en las aulas.

## Historia del elenco

Esta agrupación musical es actualmente la única orquesta de cámara estable y permanente de Chile. Conformada por destacados intérpretes, algunos de los cuales dictan cátedras en las principales facultades de música del país, por la OCCH han pasado numerosos maestros e instrumentistas. Desde su creación hasta hoy, tres han sido sus directores: el maestro Fernando Rosas (Premio Nacional de Artes Musicales 2006), Juan Pablo Izquierdo (Premio Nacional de Artes Musicales 2012) y la maestra Alejandra Urrutia, actual directora y primera mujer en la historia al mando de la orquesta.

Su origen se remonta a la década de 1950, cuando profesores normalistas y músicos aficionados, movidos por la pasión musical, se reunían para tocar. En esos años, los alumnos de las escuelas normales, donde se formó una cantidad importante de los profesores de Chile durante gran parte del siglo XX, tenían que aprender obligatoriamente música y a tocar algún instrumento.

Estos encuentros musicales dieron vida a un grupo orquestal que pasó a llamarse la Orquesta Sinfónica de Profesores, que quedó bajo la tutela del Ministerio de Educación. Sus integrantes eran instrumentistas no profesionales que provenían de distintos puntos del país y que, “con más entusiasmo que rigor y experiencia, se presentaban en sus horas libres en liceos, actos de graduación y aniversarios” (CNCA, 2014, p. 23). Con el correr de los años, la orquesta logró subir su nivel artístico, manteniendo sus actividades sin grandes cambios, hasta que en 1980 pasó a funcionar bajo la tutela del Departamento de Extensión Cultural del ministerio.

Por entonces asumió en ese Departamento del ministerio, Germán Domínguez Gajardo, quien en su gestión se abocó a movilizar físicamente la orquesta, con el objetivo de cumplir su función didáctica. Fue así que creó las Temporadas de Conciertos Itinerantes, eventos musicales en los que la orquesta dio presentaciones por todo Chile con notable éxito, congregando a más de 200 músicos en diferentes agrupaciones durante más de una década. Sin embargo, era todo un problema conformar y mantener la Orquesta de Profesores, pues “muchos de sus músicos cumplían funciones en diferentes escuelas y además algunos debían ensayar con la Orquesta Filarmónica de Santiago, por lo que se volvía muy difícil contar con los instrumentistas necesarios para llevar a cabo los programas musicales planificados” (CNCA, 2014, p. 23). Ante esta preocupación, Domínguez decidió formar una nueva orquesta, integrada por músicos jóvenes —alrededor de 40 miembros— que sí podían dedicarse por completo a la agrupación, por lo que convocó a un concurso para llenar la plaza de director. Entre los postulantes estaba Fernando Rosas Pfingsthorn, músico y gestor connotado por entonces, quien pasaría a ser una figura relevante en la historia de la orquesta y quien, posteriormente, en 1982, emprendería la reestructuración de la agrupación.

Fernando Rosas (1931-2007), reconocido músico nacional, se formó tanto en Chile (Pontificia Universidad Católica) como en Alemania (Musikakademie de Detmold y luego en la Academia de Música de Hamburgo) y Estados Unidos (en la prestigiosa academia musical Juilliard School). Su figura está ligada a múltiples ámbitos del arte musical: la creación y dirección de coros y orquestas de cámara y su proyección internacional; la consolidación de programas académicos de formación de músicos; la promoción y apoyo a la fundación de orquestas juveniles e infantiles por todo Chile; la participación en proyectos institucionales y privados de amplia difusión musical, materializados en temporadas de conciertos, festivales, programas de radio (Radio Beethoven) y de televisión, entre otros, ejemplos concretos de su efectiva gestión cultural (Peña, 2007).

Dentro de la actividad musical desarrollada por Rosas, destaca en sus comienzos la fundación y gestión de festivales musicales en diversas ciudades del país: “la Temporada Internacional de Conciertos del Teatro Oriente, en Santiago, que se realiza con notable éxito desde 1972 y perdura hasta hoy con el nombre de Temporada Internacional de Conciertos Fernando Rosas de la Fundación Beethoven, y la temporada de Conciertos de Verano de Viña del Mar, que continúa siendo muy concurrida y exitosa” (CNCA, 2014, p. 24). Además, a él se debe la creación de diversas agrupaciones en instituciones de prestigio: en la Universidad Católica de Valparaíso, reorganizó y dirigió en varios períodos el coro, fundó el Departamento de Música y creó la Orquesta de Cámara de esta casa de estudios (1960); en la Pontificia Universidad Católica de Chile fue director adjunto del coro universitario (1961), asumió la dirección del Departamento de Música en 1964 y formó la Orquesta de Cámara de la Universidad Católica de Chile, la cual dirigió durante 12 años (Peña, 2007).

Miembros de la Orquesta Promúsica del Ministerio de Educación, actual OCCH. 1986, previo a la primera gira al extranjero. Fotografía tomada en el patio de la ex Escuela Normal que fue sede de la orquesta hasta 1990 .



Fue en esta última institución donde pudo realizar una carrera sostenida (pese a renunciar a ella tras solidarizar con varios compañeros exonerados por la dictadura), la que le otorgó el prestigio suficiente para encomendarle la tarea de llevar adelante y reformar el proyecto de la Orquesta de Profesores. Al asumir sus labores, realizó audiciones a nuevos músicos y definió una estructura de orquesta clásica, medidas que le permitieron contar con un organismo musical lo suficientemente versátil para abordar un repertorio diverso, pero lo suficientemente balanceado para poder sostenerlo durante varios años. Rosas siempre tuvo presente la misión educativa. Con gran tesón y una clara visión de la importancia de formar nuevas audiencias para la música de conciertos, Rosas “se hizo cargo del espíritu fundacional de la orquesta e ideó lo que llamó Ciclos de Conciertos Didácticos, para llevar la música a los estudiantes a lo largo del país” (CNCA, 2014, p. 25).

En dichos ciclos, los miembros de la orquesta asumían el rol de profesores para enseñar a los niños y jóvenes asistentes sobre las obras y los instrumentos que escuchaban.

Desde sus tiempos de académico en el Instituto de Música de la Pontificia Universidad Católica, Rosas impulsó nuevas maneras de acercar la música a los niños, lejos de la noción común de que la música clásica —incluso llamada “seria” o “docta”— es algo aburrido o difícil. Por esta razón estableció una Escuela de Pedagogía dentro del Instituto, para lo cual trajo a la especialista dominicana Florencia Guerrero, y estimuló la formación de profesores jóvenes: de ese semillero, por ejemplo, nació el grupo Mazapán, que constituye una revolución en la música infantil hasta hoy (CNCA, 2014, p. 64).

En vista de los pocos recursos con que contaba, y como demostración del gran gestor que siempre fue, Fernando Rosas ideó la manera para cumplir con su objetivo formativo de acercar nuevo público a la música clásica:

... dividió la orquesta en cinco grupos: dos grupos de cuerdas, uno con los primeros violines, otro con los segundos violines, un poco de viola, un poco de cello, un contrabajo aquí, un contrabajo allá; maderas, bronces y percusión. De esta forma, el lunes unas cuerdas iban a un lugar y el otro grupo de cuerdas acudía a otro liceo, mientras maderas, bronces y percusión concurrían a un tercero; la semana siguiente el programa rotaba, y así lograban visitar una gran cantidad de escuelas. Al finalizar estas visitas didácticas, la orquesta completa daba un gran concierto, al que asistían todos los alumnos junto a sus grupos familiares. Viajaron de Arica a Magallanes, se presentaron en Las Condes y en La Victoria, desafiaban el frío y atravesaban el barro, pero el esfuerzo daría enormes frutos: esos conciertos precarios fueron el germen de las más de 400 orquestas juveniles que existen hoy en Chile. En tiempos en que la cultura era escasa, la orquesta llenaba el silencio con música (CNCA, 2014, p. 27).

Con la intención de gestionar un mayor financiamiento, Rosas decidió cambiarle el nombre de la orquesta a Promúsica, “un nombre de fantasía más atractivo y menos gubernamental” (CNCA, 2014, p. 30), para así atraer también el financiamiento privado, ya que los fondos estatales eran escasos. De esta forma logró que la Agrupación Beethoven —hoy Fundación Beethoven—, de la cual era socio, estableciera un convenio con el Estado para fomentar el desarrollo de la orquesta, gestión que permitió su incorporación en circuitos de conciertos más grandes tanto en el ámbito nacional como internacional.

Entre 1975 y 1981, en los tiempos más lúgubres de la dictadura, cuando los artistas extranjeros no querían venir a Chile, Flores y Rosas se las arreglaron para traer a artistas de alto nivel e incluyeron a la nueva Orquesta Promúsica en las Temporadas Internacionales, lo que era una contribución mutua: la orquesta le daba más cuerpo a los programas de solistas —entre los cuales estuvo el gran guitarrista español Narciso Yepes—, ampliaba su conexión con el público y, al mismo tiempo, mejoraba al tocar con músicos de excelencia. Para la orquesta fue un aliciente estar al alero de una institución que logró atraer por primera vez a Chile a gente como Leonard Bernstein con la Filarmónica de Nueva York, Astor Piazzola o Paco de Lucía, a jazzistas como Bill Evans y Wynton Marsalis, e incluso a grandes figuras de la danza contemporánea, como Alvin Ailey, Alwin Nikolais o el ballet de Trockadero (CNCA, 2014, p. 31).

Con la vuelta de la democracia, se incorporaron grandes músicos, muchos de ellos provenientes de la mítica Orquesta de Cámara de la Universidad Católica, que anteriormente habían trabajado con Rosas: Jaime de la Jara, Enrique Lobos, Fernando Ansaldi, Jorge Román y Patricio Barría, con quienes se había presentado en Estados Unidos a comienzos de la década de 1970. Esto contribuyó a elevar el nivel de la agrupación musical y al mismo tiempo a consolidarla en el panorama artístico nacional, gracias a un repertorio diverso que incluía tanto obras del pasado como del presente, pertenecientes a compositores chilenos contemporáneos como Alfonso Leng (Doloras N° 3 y 4), Gustavo Becerra, Juan Orrego-Salas (Variaciones serenas) y Fernando García (Crónicas americanas), Federico Heinlen, León Schidlowsky, Tomás Lefever y Alejandro Guarello, entre otros.

En 1991, la orquesta adoptaría finalmente el nombre de Orquesta de Cámara de Chile, inaugurando sus actividades con múltiples conciertos que contaban con la participación de diversos directores invitados, como Juan Pablo Izquierdo y Alejandro Reyes. Con este impulso, la orquesta llegó a presentarse en el Teatro Municipal de Ñuñoa, escenario que finalmente se transformaría en la sede de la orquesta hasta el día de hoy.



Fernando Rosas dirige en Temporada de Primavera de la OCCH. Patio de las Camelias del Palacio de la Moneda.

## Compositores chilenos cuyas obras han sido interpretadas por la OCCH

### PREMIO NACIONAL DE ARTE, MENCIÓN MÚSICA

1948

#### ENRIQUE SORO BARRIGA

(1884-1954)

Hijo del compositor e instrumentalista italiano José Soro, desde pequeño recibió educación musical.

En 1898 viajó a Italia para estudiar piano, órgano, violonchelo, armonía, contrapunto y fuga, historia de la música y literatura dramática en el Conservatorio de Milán, gracias a una pensión del Estado. En 1904 obtuvo el único Gran Premio de Composición, otorgado por este conservatorio, y realizó una gira por Italia y Francia.

A su regreso a Chile pasó a integrar el Conservatorio Nacional en calidad de académico de las cátedras de piano y de composición. Por aquel tiempo ya eran conocidas sus composiciones *Andante appassionato* y *Danza fantástica*.

Fue director del Conservatorio entre 1907 y 1928. Posteriormente, desde 1942 se desempeñó como asesor técnico de la Junta Directiva del Instituto de Extensión Musical. En 1950 asumió el cargo de Inspector de la Enseñanza Musical de escuelas primarias.

Sus composiciones fueron editadas por Schirmer en Nueva York, Estados Unidos, y Ricordi de Milán, Italia. Entre sus obras más destacadas figura *Concierto para piano y orquesta en Re Mayor* (1919).

1957

#### ALFONSO LENG HAYGUS

(1894-1974)

Tras titularse de contador, en 1905 ingresó al Conservatorio Nacional de Música, pero solo cursó un año de estudios. Durante ese tiempo asistió a los cursos de armonía y composición de Enrique Soro. Sin embargo, no abandonó su labor de composición y ya en 1906 había creado su obra *Preludios de piano*. Integró el Grupo de los Diez y más adelante la Sociedad Bach.

Paralelo a su labor musical, estudió Odontología en la Universidad de Chile, institución en la que más adelante se convirtió en su primer decano (1945). Su labor científica fue reconocida tanto en el ámbito nacional como internacional.

Alfonso Leng fue parte de la reforma del Conservatorio y de la creación de la Facultad de Bellas Artes. En 1955 fue nombrado delegado frente a la Junta Directiva del Instituto de Extensión Musical de esta casa de estudios. Adicionalmente, colaboró en el diseño de los Festivales de Música Chilena que se llevaron a cabo a partir de 1948.

Entre sus obras destacan *La muerte de Alsino* (1922), *Andante para cuerdas* (1905) y *Doloras* (1914).

1971

## GUSTAVO BECERRA

(1925-2010)

Inició sus estudios musicales en el Conservatorio de la ciudad de Temuco, para luego ingresar a la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile. Ahí se especializó en composición. Tuvo como maestros a Pedro Humberto Allende y Domingo Santa Cruz. En esta casa de estudios realizó labores de investigador y académico, y escribió artículos para la *Revista Musical Chilena*.

Entre los años 1953 y 1956 estuvo en Europa estudiando didáctica de la composición musical y se desempeñó como profesor invitado en importantes conservatorios en Italia, Austria, Alemania, Francia y España. En este período escribió su *Primera sinfonía* y el *Divertimento para orquesta* que se suman a su primera obra, un *Concierto para violín y orquesta*. Compuso, además, su *Tercer cuarteto de cuerdas* y tres obras menores para instrumentos de viento.

Su obra de compositor abarca todos los géneros y se extiende en forma apreciable en los campos de la música aplicada. Entre otras obras de su autoría figuran *La Araucana*, *Lord Cochrane de Chile* y el *Concierto de arpa*.

1986

## FEDERICO HEINLEIN FUNCKE

(1912-1999)

Tomó lecciones de música, piano, teoría, armonía y orquestación en Buenos Aires, ciudad a la que llegó junto a su familia a fines de la Primera Guerra Mundial. Luego, entre 1929 y 1934, estudió en el Sternsches Konservatorium de Berlín. Allí siguió sus estudios de composición con los profesores Wilhelm Klatte y Paul Graener. Simultáneamente cursó historia de la música y musicología con Arnold Schering y Friedrich Blume, en la Friedrich Wilhelms Universität.

De regreso a Buenos Aires trabajó, entre 1935 y 1940, como asistente de los maestros Fritz Busch y Erich Kleiber en el Teatro Colón. En 1940 viajó a Chile y comenzó a impartir clases de interpretación musical en Viña del Mar. En 1949 viajó a Inglaterra para perfeccionar sus conocimientos en la Escuela de Verano de Blandford, donde estudió con Nadia Boulanger, Thurston Dart y Anthony Hopkins.

En 1950 se dio a conocer como compositor con ocasión del estreno de sus *Dos canciones sobre motivos populares*. Desde entonces numerosas obras suyas se estrenaron en el país, siendo varias de ellas editadas, grabadas y galardonadas en diferentes concursos y festivales. Asimismo, recibió encargos de obras por parte de distintas instituciones e intérpretes chilenos y extranjeros.

Desde 1954 hasta 1989 enseñó composición e instrumentos en la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile. Como académico de esta casa de estudios representó al país en eventos internacionales. Igualmente, fue invitado por universidades estadounidenses a dictar conferencias de su especialidad. Además de intérprete y profesor, ejerció como crítico. A partir de 1957 se hizo miembro del Círculo de Críticos de Arte, del cual fue presidente. Además, colaboró con artículos en distintas publicaciones especializadas como la *Revista Musical Chilena* de la Universidad de Chile. Se le otorgó la nacionalidad chilena en 1960.

1992

JUAN ORREGO

## JUAN ORREGO SALAS

(1919-)

Estudió entre 1936 y 1943 en el Conservatorio Nacional de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile. Posteriormente, entre 1944 y 1946, viajó a Estados Unidos, becado por las fundaciones Rockefeller y Guggenheim, y estudió en las universidades de Columbia y Princeton. Inició su carrera como docente en la Universidad de Chile en 1942. En 1949 se convirtió en el editor de la *Revista Musical Chilena*, cargo que desempeñó hasta 1953 y también fue crítico musical del diario *El Mercurio*, entre 1950 y 1961. Entre 1957 y 1959 fue director del Instituto de Extensión Musical de la Universidad de Chile y del Departamento de Música de la Pontificia Universidad Católica (1959-1961). En 1961 se radicó en Estados Unidos para desempeñarse como profesor en la Universidad de Indiana. Gracias al financiamiento de la Fundación Rockefeller creó el Centro Latinoamericano de Música de esa universidad y en 1975 pasó a ser director del Departamento de Composición.

Su catálogo comprende más de un centenar de composiciones, además de una vasta contribución de artículos musicales para diarios, revistas y estudios musicológicos. Algunas obras suyas son: *Variaciones serenas*, la cantata *América, no en vano invocamos tu nombre* (sobre textos de Pablo Neruda), *Primera sinfonía*, Op. 26 (1949), *Obertura festiva*, Op. 21 (1947), *El alba del alhelí, diez canciones sobre poesías de Rafael Alberti*, Op. 29 (1950).

2002

FERNANDO GARCÍA

## FERNANDO GARCÍA ARANCIBIA

(1930-)

Luego de abandonar sus estudios de Medicina, se dedicó por completo a la música. Aprendió composición de forma particular con Juan Orrego-Salas, Carlos Botto, Juan Allende-Blin y Gustavo Becerra Schmidt.

Alumno de trombón de Abraham Rojas, se inició como musicólogo con el español Vicente Salas Viu en la entonces Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile. Mientras cursaba estudios de musicología, fue trombonista de la Orquesta Sinfónica de Profesores del Ministerio de Educación (1958-1960) y fue tenor en el Coro de la Universidad de Chile (1961-1963).

Hasta 1973 fue un activo miembro de la Universidad de Chile, pero la dictadura forzó su exilio y se radicó en Perú y en Cuba. Regresó a Chile en 1990 y retomó sus actividades en la Facultad de Artes de su antigua casa de estudios. En esta unidad académica ha sido profesor de análisis, teoría, historia de la música y musicología, y ha desarrollado la investigación y la creación artística.

Fue editor asociado de las entradas sobre Chile en el *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana* y subeditor de la *Revista Musical Chilena*.

Algunas de sus obras destacadas son: *Variaciones* (1959), *Estáticas* (1961), *Sinfonía* (1960), *Urania* (1965), *Firmamento sumergido* (1968), *Cantata América insurrecta* (1962, inspirada en el *Canto General* de Pablo Neruda) y *Poemas árticos* (inspirada en la obra de Vicente Huidobro). *Los cuatro poemas concretos* (1966), *Urania* (1965) y *Sebastián Vásquez* (1966), fueron utilizadas para ballet.

2014

LEÓN SCHIDLOWSKY

## LEÓN SCHIDLOWSKY GAETE

(1931-)

Desarrolló sus estudios en el Conservatorio Nacional, al mismo tiempo que cursó Psicología y Filosofía en la Universidad de Chile. Entre 1952 y 1954 continuó sus estudios musicales en la Nordwestdeutsche Musikakademie Detmold, Alemania.

De regreso en Chile, fue director del Instituto de Extensión Musical de la Universidad de Chile (1963), actualmente Centro de Extensión Artística y Cultural (CEA). En 1965 fue nombrado profesor de Composición en el Conservatorio Nacional de la Universidad de Chile.

En 1956 compuso *Nacimiento*, la primera obra electroacústica latinoamericana. En 1968 recibió la Beca Guggenheim y en 1969 fue nombrado profesor de Composición y Teoría de la Música en la Samuel Rubin Academy of Music de la Universidad de Tel Aviv, ciudad donde se le otorgó, el año 2007, el Premio Engel.

Destaca su aporte a la difusión en Chile de la música contemporánea y de la música chilena en ámbitos internacionales, especialmente europeo, y como autor de composiciones de alta significación y simbolismo.

Sus obras han sido ejecutadas en Alemania, Argentina, Chile, Estados Unidos, Francia, Holanda, Inglaterra, Israel, Italia, Uruguay, Filipinas, Venezuela, y por diversas orquestas, grupos musicales y solistas. Algunas de ellas son: *Caupolicán*, *Kristallnacht*, *Invocation*, *Llaqui*, *New York*, *Epitafio para Hermann Scherchen*, *In Eius Memoriam*, *Lux in Tenebris*, *Prelude to a Drama*, *Absalom*, o sus obras gráficas *Misa Sine Nomine (In Memoriam Víctor Jara)*, *Greise sind die Sterne geworden und Deutschland ein Wintermärchen*.

2016

VICENTE BIANCHI

## VICENTE BIANCHI ALARCÓN

(1920-)

A los seis años se inició en la práctica del piano de cola con los profesores particulares Daniel Julio y Olga Águila Fraga. Sus estudios secundarios los cursó en el Liceo Manuel de Salas.

Tras comenzar sus presentaciones en radios chilenas, en 1930 ingresó al programa infantil "El abuelito Luis".

Estudió piano en el Conservatorio Nacional de la U. de Chile, donde se tituló de licenciado en Ciencias y Artes Musicales, mención Composición.

En 1940 se integró a la radio Agricultura, donde formó un octeto profesional. En 1951 aceptó el cargo de director de la Orquesta de la radio El sol de Lima.

Trabajó junto a Pablo Neruda musicalizando su poema "Música para la historia de Chile" en 1955. Ese mismo año creó las "Tonadas de Manuel Rodríguez". En 1959 hizo arreglos para "La pérgola de las flores" de Francisco Flores del Campo y un año después se incorporó a la radio Cooperativa.

En 1964, creó la primera misa chilena cantada en español, que incluye ritmos mapuche, cantos corales, danzas nortinas y una cueca. En 1969, a pedido del cardenal Raúl Silva Henríquez, compuso la obra *Te Deum Laudamus* y en 1970 presentó la *Misa de la Cruz del Sur*.

En 1973 participó en el Festival de Viña del Mar con la composición "A la bandera chilena" (texto de Pablo Neruda). Además, fue colaborador en la formación de la Sociedad del Derecho de Autor (SCD). Entre 1989 y 1992 dirigió el Coro de la Universidad de Santiago de Chile (USACH).

En 2016 estrenó *Chile fértil*, una continuación de su obra *Música para la historia de Chile*. Entre sus distinciones recibidas destacan el Premio al Folclor (1998), la Orden al Mérito Docente y Cultural Gabriela Mistral (2002), el Premio a lo Chileno (2004) y el premio APES a la trayectoria (2008).

## Hitos en su trayectoria

Durante la década de 1990, la OCCH se mantuvo muy activa, consolidando su misión de llevar música a todo Chile. Destacan sus diversas temporadas musicales nacionales, como las realizadas en Ñuñoa, en los liceos Manuel de Salas y Rubén Darío, y también en Las Condes, en distintas iglesias y en conjunto con la Corporación Cultural de dicha comuna. Asimismo, siguió integrando la Temporada de Conciertos Internacionales de la Fundación Beethoven y recorrió las principales ciudades de Chile.

Su actividad constante también sirvió de soporte para otros grupos en formación, como la Escuela de Música de la Universidad de Talca, y contribuyó al desarrollo de la actividad musical regional, como sucedió en La Serena. Uno de los conciertos que se presentó por todo el país fue Chile canta la *Novena Sinfonía* de Beethoven, además de obras célebres de Mozart y Haydn. Estreno en Chile fueron *Los oratorios* de Händel –nunca antes se habían escuchado los de *Salomón, Saúl y Josué*–, fomentando con esto la actividad coral en el país. Dado su permanente trabajo con la música barroca, la orquesta incorporó por un tiempo a un destacado clavecinista, Alejandro Reyes, sin desechar la música de compositores contemporáneos, como el chileno Alejandro Guarello y el chileno-peruano Celso Garrido Leiva.

Uno de los conciertos realizado en la Quinta Vergara, fue un hito. La orquesta interpretó *El Mesías* de Händel y se le pidió al público que cantara el *Aleluya*. La gente, que conocía el programa, llevó sus propias velas para celebrar el canto: cuando empezó el coro, aparecieron en la galería miles de pequeñas luces que se juntaban con las estrellas en el cielo. El director Fernando Rosas se dio vuelta a mirar y lloró de la emoción. La música clásica se volvía popular y habitual incluso en los auditorios más conocidos y masivos del país (CNCA, 2014, p. 38).

En los noventa, la agrupación solía presentarse en el extranjero al menos una vez al año. Por aquel entonces llegó a tocar en países como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Perú, Polonia o Hungría, entre otros. En Latinoamérica, sus programas eran eclécticos y variados: en La Paz, en 1994, incluyó obras de Händel, Mozart y Stamitz, del chileno Alfredo Leng y del brasileño Cláudio Santoro. Al año siguiente, en Bogotá, el repertorio integró obras de Erick Satie y Béla Bartók, además de una pieza del compositor colombiano Blas Emilio Atehortúa, mientras que en Cartagena de Indias interpretaron obras de Arcangelo Corelli, Bach, Domenico Cimarosa y Haydn (CNCA, 2014, p. 40).

En 1998, la orquesta emprendió una gira por Europa para presentarse en escenarios emblemáticos de la música clásica: el palacio Rudolfinum de Praga (República Checa), el Conservatorio Tchaikovsky y la Sala Prokofiev de Moscú (Rusia), además de la Sala Filarmónica Nacional de Kíev (Ucrania), la Iglesia de la Virgen María de Csongrád (Hungría), la Basílica de San Francisco de Asís de Cracovia y el Auditorio de Radio Varsovia (Polonia), así como algunas ciudades alemanas.

De esta forma, el nivel alcanzado por la orquesta y el trabajo de calidad exhibido en sus presentaciones, que centraban su interés tanto en repertorios canónicos como en nuevas propuestas musicales, fue logrando reconocimiento no solo dentro del país, sino que también en el ámbito internacional. Obras tan complejas como la *Sinfonía de cámara N° 1, Op. 9*, de Schoenberg, le valió a la orquesta el aplauso del público europeo y el reconocimiento de sus colegas de todas partes del mundo: españoles, rusos y japoneses quedaron sorprendidos por la calidad de la agrupación.

En 1991 Rosas viajó junto a Ricardo Lagos (en ese entonces ministro de Educación) a Venezuela a conocer el proyecto de orquestas de ese país, llamado El Sistema, que era liderado por el maestro José Antonio Abreu. Este viaje se transformó en el impulso para el posterior desarrollo de orquestas juveniles en Chile. Inspiradas en el modelo venezolano, se creó la Orquesta Sinfónica Nacional Juvenil y, años más tarde, la Fundación Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile (FOJI), entidad estatal que propicia la formación de orquestas a lo largo de todo Chile y que actualmente cuenta con 17 agrupaciones sinfónicas, integradas en total por más mil jóvenes, cuyas edades fluctúan entre los ocho y 24 años (FOJI, s. f.b).

Al fallecer Fernando Rosas, el 5 de octubre de 2007, dejaría un enorme vacío en la OCCH, al mismo tiempo que un gran legado de efectiva gestión cultural, caracterizado por el empuje y trabajo constante de más de diez años junto a la agrupación, sumado a su preocupación por la formación musical tanto de los músicos como del público (Peña, 2007).

Su deceso marcaría el comienzo de una nueva etapa, esta vez liderada por el director chileno Juan Pablo Izquierdo, quien con una destacada trayectoria dirigiendo orquestas en todo el mundo, le dio a la OCCH un enfoque de trabajo que le permitió alcanzar un alto nivel musical. Izquierdo, con la experiencia de años de trabajo en el extranjero incorporó mayor variedad de repertorio, lo que enriqueció musicalmente a la agrupación nacional, presentando obras tanto de compositores románticos como del siglo XX, entre los que destacan Arnold Schoenberg, Gustav Mahler y George Crumb.

A partir del año 2015, la directora y violinista chilena Alejandra Urrutia sucedió a Juan Pablo Izquierdo, transformándose en la primera directora titular en la historia de la OCCH. Oriunda de Concepción, esta directora penquista viene precedida de un gran trabajo en países como Estados Unidos y Argentina, en este último a cargo de la Sinfónica de Santa Fe. A partir de su reciente incorporación, la agrupación se ha abierto a nuevas posibilidades musicales, buscando establecer el diálogo entre la música orquestal con la música popular de nuestro país. Expresión de esto ha sido la introducción en su repertorio de la obra de Violeta Parra, artista fundamental en la historia de la música popular chilena.

## Directores de la OCCH posteriores a Fernando Rosas

### JUAN PABLO IZQUIERDO

(1935-)

Es uno de los más importantes directores de orquesta de Chile, reconocido mundialmente por sus interpretaciones de los maestros vieneses del siglo XIX y por su fervorosa dedicación a la música contemporánea, especialmente a los trabajos de Iannis Xenakis, Edgar Varèse, Olivier Messiaen, Giacinto Scelsi, George Crumb y León Schidlowsky.

El maestro proviene del mundo sinfónico: inició su carrera dirigiendo la Orquesta Filarmónica de Santiago y la Orquesta Sinfónica de Chile, y en la década de 1960 fue director asistente de Leonard Bernstein en la Orquesta Filarmónica de Nueva York. Su exitosa trayectoria comprende la dirección de las orquestas sinfónicas de Viena, Hamburgo, Berlín, Frankfurt, Dresde, Leipzig, Madrid, París y Bruselas; la Orquesta Sinfónica Escocesa de la BBC, la Orquesta Sinfónica de la Radio Holandesa y de la Radio Bávara.

Fue también director de la Orquesta Gulbenkian de Lisboa y de la Orquesta Filarmónica de Santiago, la que reorganizó y dirigió hasta 1986. Asimismo, dirigió la Orquesta Sinfónica de Jerusalén y la Orquesta de Cámara de Israel, y entre 1974 y 1985 fue director del festival Testimonium Israel en Jerusalén y Tel Aviv. Formó, además, la Escuela de Música de la Universidad de Pittsburgh y recibió el Premio Nacional de Música en Chile el año 2012.

### ALEJANDRA URRUTIA

(1975-)

Nacida en Concepción, ciudad donde se formó como violinista. Posteriormente, obtuvo un doctorado en Artes Musicales en la Universidad de Columbus, Ohio, Estados Unidos, y luego estudió dirección con Kenneth Kiesler y participó en clases magistrales junto a Marin Alsop.

Ha estudiado y trabajado internacionalmente como directora, violinista y educadora. A lo largo de su carrera artística ha trabajado con orquestas en Europa, Norteamérica y Latinoamérica.

En Chile, su figura ha alcanzado una notoria visibilidad en el medio, al dirigir la Orquesta de Cámara de la Universidad Católica, la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Concepción, la Orquesta Sinfónica de Antofagasta y la Orquesta Sinfónica de Chile. También ha sido directora invitada frecuente tanto de la Orquesta Clásica de la USACH como de la Orquesta de Cámara de Chile.

Fue durante tres años la directora titular de la Orquesta Sinfónica Provincial de Santa Fe, en Argentina (2012-2015). Actualmente es la directora titular de la Orquesta de Cámara de Chile desde julio de 2015, cargo que la convirtió en la primera mujer al mando de esta agrupación musical, rol que históricamente había estado reservado para hombres.

## Rol educativo y social

La fuerte inspiración docente e instructiva de la OCCH proviene de sus orígenes como agrupación, compuesta por docentes formados en las escuelas normales, donde el aprendizaje musical era considerado parte fundamental de la formación de los futuros maestros primarios, pues se entendía que desarrollaba habilidades y sensibilidad necesarias para la labor docente.

Desde su origen estos músicos aficionados recorrían las escuelas del país, visitando especialmente aquellas de comunas más pobres y lejanas. Al profesionalizarse la orquesta a partir de la década de 1980, sus miembros se abocaron al público más joven, al que veían desabastecido culturalmente y al que consideraban el origen de futuras audiencias (CNCA, 2014).

Con la misión educativa en el horizonte, uno de los pilares de trabajo de la agrupación, bajo la dirección de Rosas, fueron los llamados "Conciertos Didácticos", con los cuales la OCCH viajó por todo Chile acercando a niños y jóvenes a la música orquestal a través de conciertos pensados especialmente para ellos. Los músicos de la orquesta se transformaban así en docentes que buscan incentivar en los estudiantes el mismo amor que ellos sienten por la música de los clásicos y de los contemporáneos.

El maestro Rosas, además, motivaba a los niños a imaginar y sentir a través del sonido, bajo la convicción de que la música no es un asunto solo de conocimiento, sino que se relaciona fundamentalmente con la sensibilidad. Para el director, era crucial llevar la orquesta a los jóvenes, pero también se preocupaba de interesar al público general, de sorprender a la audiencia: al ofrecer un concierto también contaba historias y daba nuevo sentido a lo que se iba a ver; en lugares muy formales, siempre hacía que la gente riera, y lograba mostrar de otro modo el significado de lo que sucedía en el escenario (CNCA, 2014, p. 64).

En un comienzo, cuando los recursos y espacios eran precarios, la orquesta se presentaba en lugares sin infraestructura para recibir un concierto. No obstante, se aprovechaba, por ejemplo, la buena acústica de las iglesias para lograr una audición de calidad y un ambiente propicio para experimentar un concierto. El panorama cambiaría más tarde, a partir del fortalecimiento de la institucionalidad de la orquesta. Tras gestionar lugares más adecuados para presentarse, como el Teatro Municipal de Ñuñoa, finalmente este es la actual sede de la OCCH y donde periódicamente se presentan ante estudiantes y público en general.

Con el fin de ampliar el trabajo docente de la OCCH y teniendo antecedentes de la experiencia venezolana, el maestro Rosas decidió implementar gradualmente un programa de orquestas juveniles en Chile, el cual concluyó en 2001 con la creación de la ya mencionada Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile (FOJI). Cabe destacar que este proyecto no solo se inspiró en El Sistema de Venezuela, sino que además en la figura de Jorge Peña Hen —amigo de Rosas— y su trabajo con orquestas infantiles desde la década de 1960 hasta 1973.

Actualmente, la OCCH continúa con su rol educativo en diversos lugares del país, principalmente a través de la divulgación musical dirigida a públicos con poco acceso a eventos culturales, junto con un trabajo de fidelización de sus audiencias cautivas gracias a sus temporadas habituales. Los conciertos didácticos que tienen lugar preferentemente en Santiago, en el Teatro Municipal de Ñuñoa, son vistos por estudiantes de diversas comunas de la capital, en una sala que puede acoger hasta 1.400 niños.

Concluido el concierto, de una hora de duración, el director dialoga con la audiencia escolar acerca de la música y los instrumentos escuchados; incluso los niños tienen la posibilidad de subir al escenario para experimentar el espacio y aclarar dudas. Como los programas van variando, se escogen momentos puntuales de las obras, de modo que a los alumnos les resulten más comprensibles. Se contempla además que los niños vean todo el proceso de trabajo de una obra y un concierto, por lo que se realiza un ensayo general con la orquesta en presencia de los jóvenes (CNCA, 2014).

Como parte del mismo plan educativo, la OCCH realiza conciertos especiales para la tercera edad, presentaciones en comunas populares de Santiago, además de las giras que presenta a lo largo del país. En regiones, los músicos de la orquesta dan clases magistrales para instrumentistas locales, y se esfuerzan especialmente en comunicar su conocimiento musical a los miembros de orquestas juveniles, brindándoles material didáctico relacionado con los elementos básicos de los instrumentos y las conformaciones de la música clásica.

OCCH bajo la dirección de  
Alejandra Urrutia.  
*Bianchi inédito*,  
Teatro Municipal  
de Santiago, 2016.



## El precursor de las orquestas sinfónicas infantiles y juveniles

### JORGE PEÑA HEN

(1928-1973)

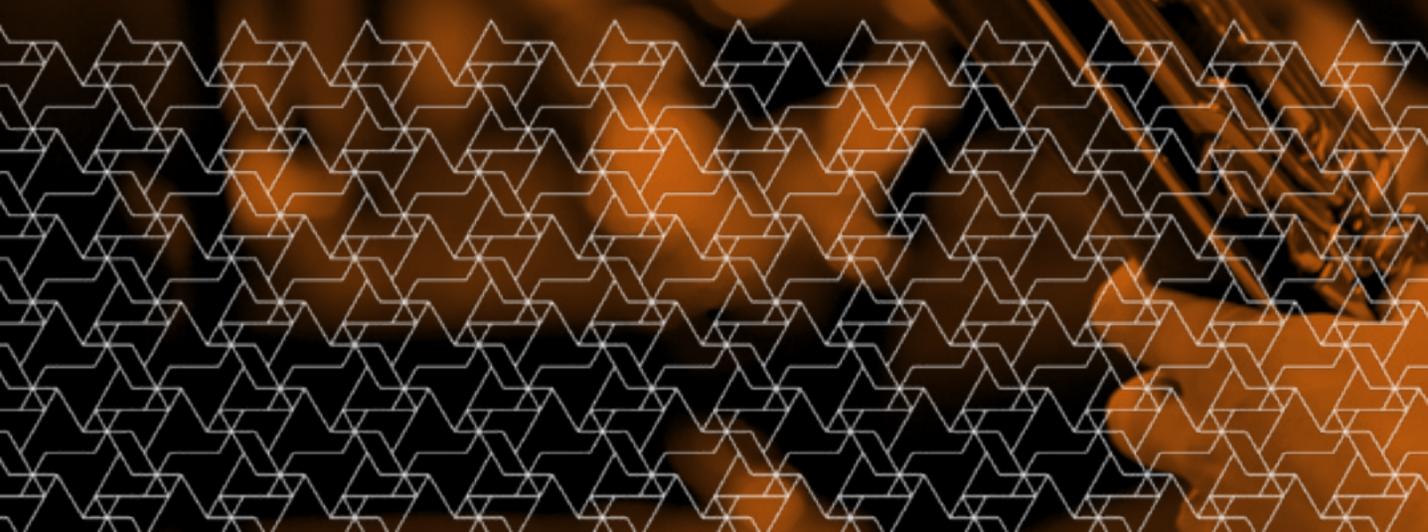
Destacado músico chileno que dedicó gran parte de su vida a enseñar las artes musicales a niños en diversos lugares del país. Cursó sus estudios de música en el Conservatorio de la Universidad de Chile. En 1965 creó la Escuela Experimental de Música de La Serena y además fundó la Orquesta Sinfónica Infantil en esta misma ciudad, agrupación con la que realizó numerosas giras en distintas ciudades del mundo.

Al momento del golpe de Estado de 1973, Peña Hen tenía tres orquestas de niños a su cargo, tres bandas instrumentales y diversos conjuntos de cámara. Debido a su militancia en el Partido Socialista, el músico fue detenido y asesinado el 16 de octubre de 1973, en el Regimiento Arica de La Serena, por militares pertenecientes a la denominada "Caravana de la Muerte".

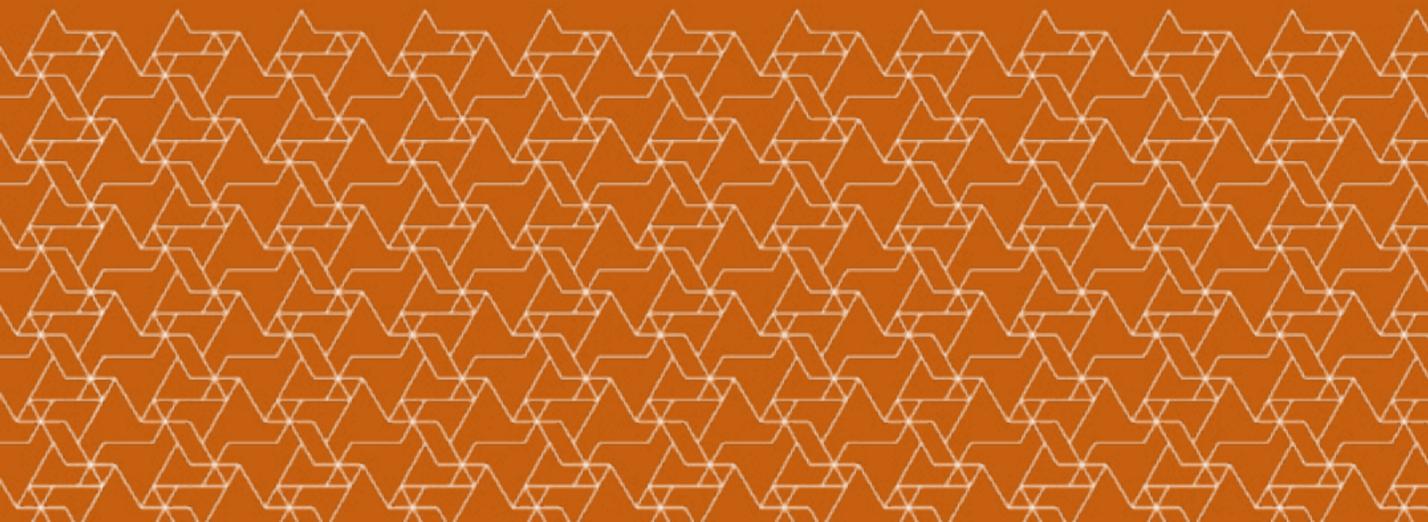
El gran legado de Jorge Peña Hen pervive en los cientos de niños que aprendieron el arte de la música. Su figura fue inspiradora para el posterior trabajo que Fernando Rosas emprendió, que derivó en el gran desarrollo actual de las orquestas juveniles.

Concierto de la Orquesta Sinfónica de Niños en el Teatro del Liceo de Niñas de La Serena, 1970. Fondo Familia Peña Camarda, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.





**ELEMENTOS  
BÁSICOS DEL  
LENGUAJE  
MUSICAL**



En este capítulo se repasan algunos de los elementos más importantes de la música occidental. Se propone un acercamiento de manera más informada al lenguaje musical, especialmente a la música orquestal. A través de las siguientes líneas, se entregan herramientas y conceptos claves que se trabajan en las unidades didácticas de este cuaderno pedagógico, con el fin de que los(as) estudiantes amplíen su conocimiento y crezca su gusto por este género musical.

## La forma

Es la organización de ideas musicales en el tiempo (Zamacois, 1959). La forma refiere a la estructura (partes relacionadas en el todo, la obra musical), el edificio sobre el que se sostiene la música. Esta estructura se organiza en secciones musicales de mayor o menor tamaño, las cuales para un mayor entendimiento se representan por medio de letras que dan cuenta de la similitud o diferencia que hay entre ellas:

- A - A = dos secciones iguales
- A - A' = dos secciones similares
- A - B = dos secciones diferentes
- A - B - C - D - E = cinco secciones diferentes entre sí.

Si bien hay distintos tipos de forma (sinfonía, concierto, poema sinfónico, obertura), todas se organizan según los criterios de similitud y diferencia recién indicados. De todas formas, es importante saber que, lejos de ser fórmulas abstractas, las formas tradicionales, que provienen de tiempos pasados, y las actuales, concebidas por creadores contemporáneos, son ante todo “modos históricos de pensamiento” (Kuhn, 2003, p. 17). Un ejercicio interesante a practicar es escuchar una sinfonía de Mozart o de Brahms o de Mahler o de algún otro sinfonista y descubrir en ella la forma que tiene cada movimiento.

## El ritmo

Si la forma es la estructura, la organización de las ideas musicales, el ritmo es la organización de los sonidos y silencios que dan forma a las ideas musicales. El concepto de ritmo se relaciona con el movimiento y sus alteraciones en el tiempo. Podemos encontrar ritmos en todo lo que nos rodea: en el latir del corazón, en los pasos de las personas en la ciudad, en el fluir de los automóviles por la calle, en el sonido de una bandada de pájaros, etcétera, pero para que este pueda ser considerado ritmo musical debe tener como característica intencional una continuidad/discontinuidad, regularidad/irregularidad, velocidad, densidad de agrupamientos, simultaneidad/sucesión/alternación, micro/macro ritmo (Belinche y Larregle, 2006).

En la notación tradicional, el ritmo se escribe mediante las figuras musicales:



## La altura

La altura de un sonido es lo que diferencia a un sonido grave de uno agudo. En concreto, cuán agudo o grave es un sonido depende de la frecuencia que tenga; esto es, la cantidad de veces por segundo que dicho sonido vibra, medida en hercios (Hz). A mayor cantidad de hercios, el sonido se considera más agudo. En la música actual, normalmente se utiliza la nota LA —que vibra a 440 Hz— como guía de afinación (Latham, 2008); es decir, que a partir de dicha nota, por ejemplo, se afinan todos los instrumentos de una orquesta.

El ser humano puede percibir sonidos desde alrededor de los 20 Hz hasta los 20.000 Hz, rango que, si bien es muy amplio, no se compara con la audición de otros animales, como los perros, que logran escuchar casi hasta los 50.000 Hz. En la música occidental se considera que, si una nota musical tiene una cierta cantidad de hercios, al doble de hercios será la misma nota, pero a un intervalo de octava:

A 220 Hz - A 440 Hz - A 880 Hz

Gran parte de la música occidental se ha construido sobre la base de la relación entre las alturas, generando teorías que buscan organizarlas, llámense modalidad, tonalidad, dodecafonismo, etcétera. Tradicionalmente se utilizan doce alturas y sus respectivas octavas como notas musicales:

Do - Do# - Re - Re# - Mi - Fa - Fa# - Sol - Sol# - La - La# - Si

Sin embargo, compositores actuales utilizan más alturas, lo que equivale a mayor cantidad de notas musicales empleadas, aunque continúan llamándolas de forma tradicional.

## La dinámica

Se llama dinámica a la intensidad de un sonido, es decir, cuán fuerte o suave “suena” un sonido. Acústicamente, la intensidad de un sonido depende de la amplitud de las ondas sonoras y de cuán cerca se encuentre el receptor de la fuente de sonido (Latham, 2008). Musicalmente se simboliza con términos provenientes de la lengua italiana que describen si el sonido debe ser suave (*piano* o *p*) o fuerte (*forte* o *f*). Sin embargo, esta es una definición con un cierto grado de subjetividad, ya que el *p* de un violín no sonará igual que el *p* de una orquesta de 85 músicos tocando al mismo tiempo, por muy piano que quieran sonar.

## La textura

En música, hace referencia a la disposición de los planos o las melodías (hilos) que dan forma a la música (la tela) de forma simultánea, lo que en una partitura se visualiza de forma vertical.

Existen diversos tipos de textura, los que se denominan dependiendo de cuantos sonidos están presentes y de cuál es la relación que hay entre ellos. Las texturas más habituales son:

**Monodia:** un solo sonido sonando, como una melodía.

**Monodia acompañada:** más de un sonido sonando simultáneamente, pero unos subordinados a otros, como un cantante acompañado por un piano o una guitarra.

**Homofonía:** más de un sonido sonando simultáneamente tocando el mismo ritmo, como los acordes de un piano o el rasgueo de una guitarra.

**Polifonía:** más de un sonido sonando simultáneamente, pero cada uno de ellos con un grado de independencia del otro o imitando al otro, como varias melodías sonando al mismo tiempo.

**Heterofonía:** más de un sonido sonando simultáneamente, cada uno como una variación rítmica o de ornamentación respecto del resto, lo que genera planos independientes que construyen un todo melódico.

MONODIA

The image displays a musical score for a monody. It consists of two systems of staves. The first system includes a vocal line (soprano) and a piano accompaniment. The piano part features a complex texture with a sixteenth-note arpeggiated figure in the right hand and a steady eighth-note bass line in the left hand. A section of the score is highlighted in orange. The second system continues the piano accompaniment with similar rhythmic patterns. The score is in G major and 3/4 time.

Romance en G mayor, Op. 40, compás 74 -76. Ludwig van Beethoven, 1800-1801.

MONODIA ACOMPAÑADA

*Adagio cantabile*

Flöte  
Oboe I  
Fagott I  
Horn in F I  
Violine solo  
*Adagio cantabile*  
Violine I  
Violine II  
Viola  
Cello und Kontrabaß

*pizz.*

*pizz.*

*pizz.*

*pizz.*

*pizz.*

*pizz.*

*pizz.*

*pizz.*

Romance para violín y orquesta en F mayor, Op. 50, compás 1-4. Ludwig van Beethoven, 1798.

## HOMOFONÍA

The image displays a musical score for Franz Schubert's Symphony No. 1, measures 9-13. The score is written for a full orchestra, including strings, woodwinds, and brass. The key signature is D major, and the time signature is 4/4. The score is characterized by a homophonic texture, where the various instruments play similar rhythmic patterns and chords, creating a unified sound. A central section of the score, covering measures 10-12, is highlighted in orange, emphasizing the homophonic nature of the music. The score includes dynamic markings such as *pp* (pianissimo) and *tr* (trill), and a first ending bracket labeled '1.' at the end of the highlighted section.

Sinfonía N°1 en Re mayor, compás 9-13. Franz Shubert, 1816.

POLIFONÍA

Adagio.

Flauto.

Oboi.

Clarinetti in A.

Fagotti.

Corni in D.

Trombe in D.

Timpani in D.

Violino I.

Violino II.

Viola.

Violoncello.

Basso.

Sinfonía N°1 en Re mayor, compás 1-6. Franz Shubert, 1816.

## HETEROFONÍA

The image displays a page of musical notation for the piece 'Fantasía' by Pablo de Sarasate, specifically measures 579-581. The score is written for a string quartet (Violin I, Violin II, Viola, Violoncello) and a double bass (Contrabajo). The music is in G major and 3/4 time. A vertical orange highlight covers measures 580 and 581, illustrating heterophony. In these measures, the Violin I and Violin II parts play a melodic line with various ornaments and grace notes, while the other instruments play different rhythmic and melodic patterns, creating a complex, multi-layered texture. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings like *f* and *ff*.

Fantasia, compás 579-581. Pablo de Sarasate, 1816.

## El timbre

También llamado “color”, alude a la cualidad sonora de un instrumento, independientemente de su registro, o de la altura de la nota que interprete. Es comparable con la diferencia entre la voz de una niña y una mujer adulta, o la diferencia entre el sonido de una trompeta y el de una flauta, aunque toquen la misma nota musical (Latham, 2008).

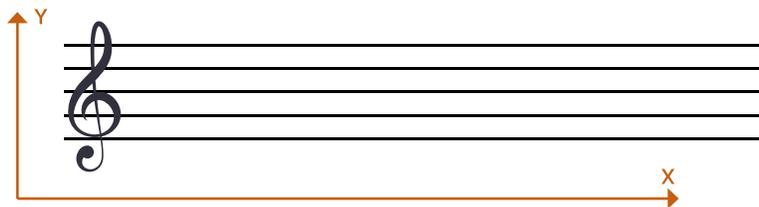
Cada nota que emite un instrumento musical contiene no solo la nota que percibimos, sino también una cantidad diversa de armónicos; es decir, sonidos asociados a ese sonido principal, fundamental, pero que suenan con menor intensidad, por lo que se “funden” al sonido fundamental. La cantidad e intensidad de armónicos de cada sonido es lo que define, junto con el ataque (la forma en que el sonido empieza a sonar), el timbre de un instrumento musical.

## La notación musical

Este es el elemento más conocido de la música de tradición escrita, al que siempre se hace referencia cuando se escucha hablar de la música clásica. Al igual que el texto de un libro, la notación musical o escritura musical tradicional hace referencia a un conjunto de signos que, escritos sobre la partitura, adquieren un significado que indica qué y cómo se debe tocar la música.

Hacemos alusión aquí a la forma de escritura tradicional, ya que existen otras formas de escritura, tanto anteriores a la escritura moderna como otras desarrolladas por compositores a partir del siglo XX, como el caso de John Cage, George Crumb o Krzysztof Penderecki, entre muchos otros.

La escritura se realiza normalmente sobre un pentagrama, es decir, cinco líneas paralelas que se leen igual que un texto escrito, de izquierda a derecha, y que se puede entender como un gráfico xy, donde el eje “x” indica la duración de los sonidos y el eje “y” indica la altura:

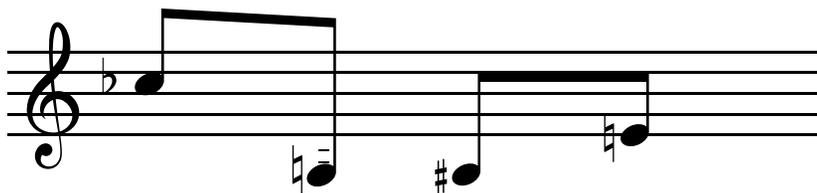


Tradicionalmente se utilizan doce alturas (o notas musicales) para escribir, cada una separada de la siguiente por un semitono (la unidad más pequeña usada normalmente), las cuales pueden ser notas naturales (o becuadro), sostenidas y bemoles. En el siguiente ejemplo se puede observar un pasaje “cromático”:

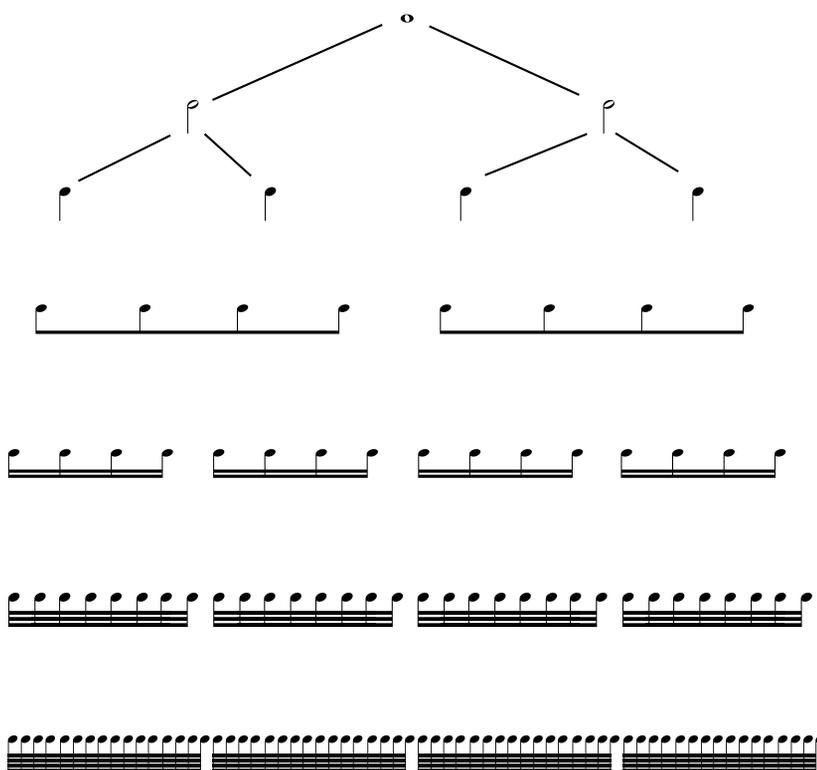


A partir del siglo XX comenzaron a utilizarse también divisiones más pequeñas de  $\frac{1}{4}$  de tono o menores, que se representan tomando como base la notación tradicional:

Notación de cuartos de tono



Para escribir la duración de los sonidos se utilizan las llamadas figuras musicales, que pueden ir desde la semifusa hasta la redonda, la cual es la duración mayor más utilizada en la actualidad. Cada duración está contenida dentro de otra mayor, es decir, que es una fracción de ella de la siguiente forma:



La subdivisión de valores de duración de las figuras musicales

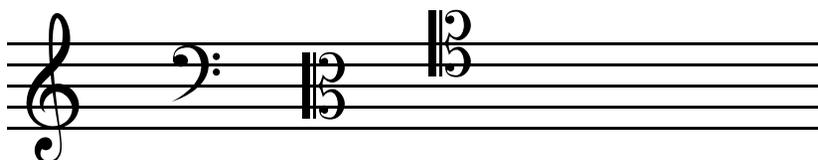
Para indicar cuántas duraciones se agrupan, se utilizan compases, los cuales se indican en forma de fracción: por ejemplo, en el compás de 4/4, el numerador indica que el compás tiene cuatro tiempos, y el denominador que cada tiempo vale una figura de negra (como se observa arriba, cada negra corresponde a  $\frac{1}{4}$  de la redonda, la cual vale 1):

Cuatro negras y ocho corcheas en un compás de 4/4



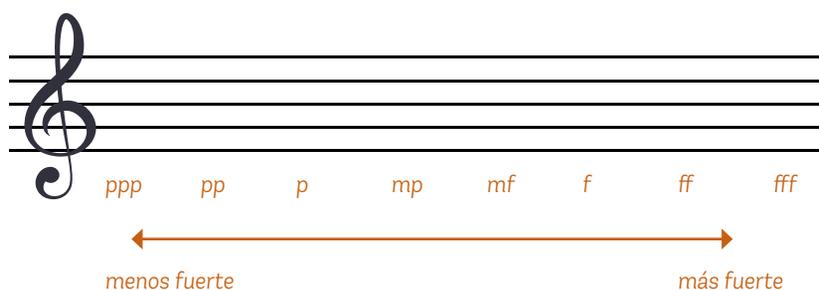
Cada instrumento se escribe en una “clave” o “llave” diferente, dependiendo del registro que este posea (el total de notas que pueda tocar desde la más grave hasta la más aguda). Las más utilizadas actualmente son las siguientes, ordenadas desde las que se usan para registros más graves hasta las para registros más agudos:

Llave de Sol, Fa, Do en tercera línea y Do en quinta línea.



Para indicar la “dinámica” o “intensidad”, se escriben bajo la partitura combinaciones de letras que determinan cuán suave o fuerte se debe tocar, las que se denominan en italiano:

Las intensidades más utilizadas van desde el *pianissimo* (ppp) hasta el *fortissimo* (fff).

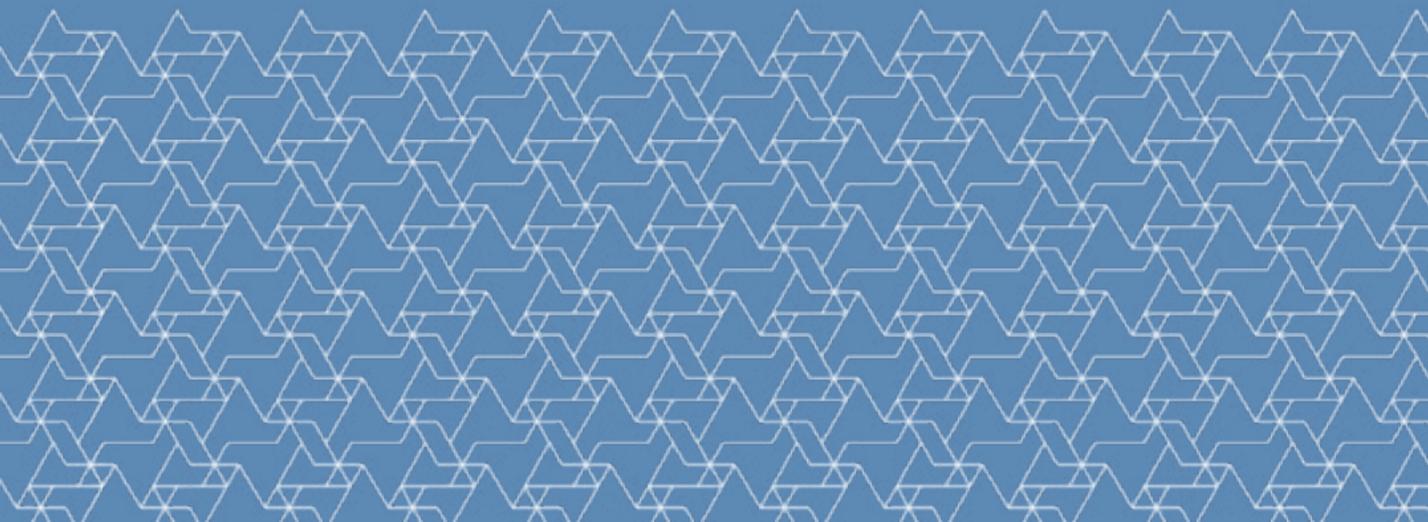


La partitura contiene también una indicación de velocidad que se escribe al comienzo de la misma. Además, muchas orquestas además (o en vez) de esto indican la forma como se debe tocar, que no solo indica la velocidad, sino también el “carácter” musical. Los idiomas más utilizados en la escritura de los caracteres musicales son italiano y alemán.

Asimismo, en una partitura para orquesta todos los instrumentos se escriben juntos, ordenados desde arriba hacia abajo, de la forma que se ha indicado en capítulos anteriores, es decir: maderas, metales, percusión y cuerdas.



# UNIDADES DIDÁCTICAS



# UNIDAD 1

## INTRODUCCIÓN A LA MÚSICA ORQUESTAL

Nivel: 4° Básico

Asignaturas: Música y Tecnología

Esta unidad didáctica tiene como objetivo que los niños y niñas de este nivel puedan, por un lado, tener la experiencia de fabricar —a partir de materiales reciclados— objetos sonoros inspirados en las formas de producción del sonido de los distintos instrumentos que emplea la Orquesta de Cámara de Chile, considerando sus fases de construcción, y, por otro, someterse a una experiencia lúdica en la que experimenten sonoramente con los objetos fabricados y repasen vivencialmente conceptos como la resonancia, el timbre, la altura, la intensidad y la duración.

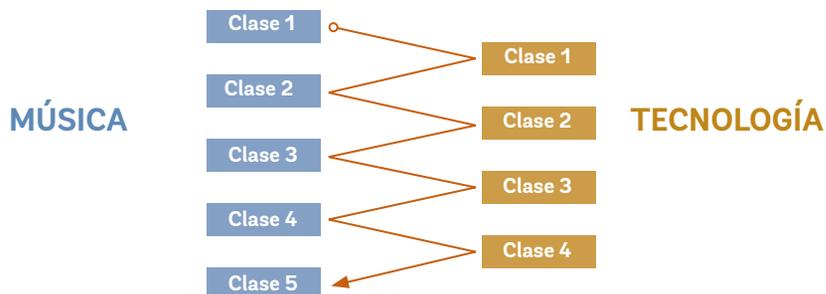
Conjuntamente con crear sus propios instrumentos musicales ligados a las familias instrumentales clásicas, actividad que dará espacio para que los(as) estudiantes se agrupen como una pequeña orquesta, el acercamiento a la materialidad básica reciclada de los instrumentos generará conciencia en ellos acerca de los usos de distintos materiales y su reutilización.

Las actividades que se plantean en esta unidad se sustentan en la experiencia de descubrir —escuchando y apreciando a la Orquesta de Cámara de Chile interpretar sus repertorios— cómo los distintos instrumentos musicales de la orquesta son dispuestos de manera tal que la conformación instrumental es capaz de definir la identidad sonora de esta agrupación. Adicionalmente, se amplía la mirada sobre los instrumentos, de manera de entenderlos como objetos/tecnologías que datan de siglos y que poseen formas y materiales que determinan su timbre y capacidad de resonancia.

La propuesta para Tecnología que complementa el trabajo de la asignatura de Música en la Unidad 1, aborda formas de funcionamiento y fases de construcción de objetos sonoros (cotidiáfonos) a partir del reciclaje, analizando los objetos y sus formas de resonancia. Esta actividad finaliza con el proceso de construcción de un cotidiáfono, de manera que los(as) estudiantes puedan interpretar partituras simples con los instrumentos creados, agrupados por familias instrumentales, y exploren las cualidades del sonido, considerando la notación musical.

La propuesta de trabajo contempla objetivos de aprendizaje transversales (OAT) para las dos asignaturas, así como los objetivos de aprendizaje (OA) de Música y Tecnología para el nivel de 4° Básico, detallados con el fin de evidenciar los contenidos que serán efectivamente desarrollados en la Unidad 1, así como los objetivos de cada clase y las actividades esenciales que se pueden realizar en ellas con el propósito de cumplirlos.

En el caso de la asignatura de Música, la Unidad 1 está pensada para ser desarrollada en cinco clases de dos horas pedagógicas cada una, considerando el número mínimo de horas exigido en los planes de estudio para el nivel (76 horas anuales). Por su parte, la propuesta para Tecnología está ideada para ser desarrollada en cuatro clases, de dos horas pedagógicas cada una.



Luego de la secuencia de trabajo y los resúmenes de cada asignatura, las clases propuestas para la asignatura de Música son desarrolladas en profundidad, dado que el presente material se centra en esta área artística. Esta estrategia didáctica puede ser utilizada como referencia para llevar a cabo las clases de Tecnología, del mismo modo que la metodología de la unidad se puede utilizar como guía para crear nuevas unidades a partir de los contenidos entregados en el marco teórico.

# PROPUESTA DIDÁCTICA TRANSVERSAL PARA 4° BÁSICO

## Objetivos de aprendizaje transversales (OAT):

Fuente: Mineduc (2013). Bases Curriculares Educación Básica. Chile.

**Dimensión afectiva:** 3. Adquirir un sentido positivo ante la vida, una sana autoestima y confianza en sí mismo, basada en el conocimiento personal, tanto de sus potencialidades como de sus limitaciones.

**Dimensión cognitiva:** 7. Organizar, clasificar, analizar, interpretar y sintetizar la información y establecer relaciones entre las distintas asignaturas del aprendizaje.

**Dimensión socio-cultural:** 16. Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano.

**Dimensión moral:** 19. Valorar el carácter único de cada ser humano y, por lo tanto, la diversidad que se manifiesta entre las personas, y desarrollar la capacidad de empatía con los otros.

### Proactividad y trabajo:

25. Trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones basadas en la confianza mutua.

26. Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos, por otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.

# PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ASIGNATURA DE MÚSICA

## Objetivos de Aprendizaje (OA)

Fuente: Mineduc (2013). Bases Curriculares Educación Básica. Chile.

### Escuchar y apreciar

**OA 1** Escuchar cualidades del sonido (altura, timbre, intensidad, duración) y elementos del lenguaje musical (pulsos, acentos, patrones, reiteraciones, contrastes, variaciones, dinámica, tempo, preguntas-respuestas, secciones, A-AB-ABA), y representarlos de distintas formas.

### Interpretar y crear

**OA 5** Improvisar y crear ideas musicales con diversos medios sonoros con un propósito dado, utilizando las cualidades del sonido y elementos del lenguaje musical.

### Reflexionar y contextualizar

**OA 8** Reflexionar sobre sus fortalezas y las áreas en que pueden mejorar su audición, su interpretación y su creación.

## 10 horas pedagógicas

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
<b>OBJETIVOS</b>				
<p>Conocer e identificar las diferentes familias de instrumentos musicales y los principios básicos de emisión del sonido</p> <p>Conocer e identificar las conformaciones básicas de una orquesta de cámara</p>	<p>Conocer instrumentos musicales de distintas tradiciones culturales</p> <p>Conocer y experimentar con las fuentes de emisión de los instrumentos musicales</p> <p>Conocer instrumentos distintos a los convencionales</p>	<p>Conocer el concepto de resonancia</p> <p>Inventar y fabricar un cotidiáfono (instrumento sonoro realizado con objetos cotidianos) para experimentar sus principios de funcionamiento</p>	<p>Experimentar sonora y musicalmente las cualidades del sonido</p> <p>Vivenciar el trabajo grupal de una orquesta</p>	<p>Experimentar sonora y musicalmente las cualidades del sonido y el trabajo grupal de una orquesta</p> <p>Vivenciar el trabajo grupal de una orquesta</p> <p>Familiarizarse con la notación musical</p>
<b>CONTENIDOS</b>				
<p>Familias de instrumentos musicales</p> <p>Instrumentos de tradición clásica europea</p> <p>Principios básicos de funcionamiento de los instrumentos</p> <p>Agrupaciones instrumentales</p>	<p>Familias de instrumentos musicales</p> <p>Instrumentos musicales de pueblos originarios, folclóricos y populares</p> <p>Fuentes de emisión del sonido</p> <p>Instrumentos no convencionales</p>	<p>Familia de instrumentos musicales</p> <p>Agrupaciones instrumentales</p> <p>La resonancia</p> <p>Instrumentos no convencionales</p>	<p>Agrupaciones instrumentales</p> <p>Cualidades del sonido</p> <p>Notación musical</p>	<p>Agrupaciones instrumentales</p> <p>Cualidades del sonido</p> <p>Notación musical</p>
<b>ACTIVIDADES CENTRALES</b>				
<p>Escuchan obras interpretadas por la OCCH, reconociendo instrumentos y agrupándolos según denominadores comunes</p> <p>Experimentan con las distintas familias de instrumentos, reconociendo los principios básicos de su funcionamiento</p> <p>Escuchan conciertos con distintas disposiciones instrumentales, reconociendo diferencias y similitudes en la forma de agruparse de los instrumentos</p> <p>Comparten los principales aprendizajes y reflexiones sobre las orquestas de cámara</p>	<p>Recuerdan las familias de instrumentos musicales a través del reconocimiento de instrumentos populares, folclóricos y de pueblos originarios</p> <p>Repasan las fuentes de emisión de sonidos de cada una de las familias instrumentales</p> <p>Revisan ejemplos de instrumentos no convencionales y cada estudiante escoge una familia instrumental a partir de la que desarrollará un cotidiáfono.</p>	<p>Escuchan obras de la OCCH para reconocer instrumentos y familias de estos</p> <p>Aprecian la resonancia de los instrumentos, con énfasis en formas y materiales que permiten mayor intensidad</p> <p>Observan diversos cotidiáfonos, contruidos con materiales reciclados, y los relacionan con las fuentes de emisión sonora de las familias de instrumentos</p> <p>Presentan sus propuestas de cotidiáfonos vinculándolos con las familias de instrumentos y se agrupan según estas</p> <p>Fabrican los cotidiáfonos, a partir de los bocetos desarrollados en Tecnología</p> <p>Presentan los cotidiáfonos comentando sus debilidades y potencialidades de mejora</p>	<p>Escuchan alguna obra del repertorio de la OCCH con el objetivo de que identifiquen las cualidades del sonido de las familias instrumentales</p> <p>Experimentan las cualidades sonoras de sus cotidiáfonos, buscando vincularlos con las sonoridades de las familias instrumentales de la orquesta</p> <p>Interpretan partituras simples con los instrumentos creados, agrupados por familias instrumentales, y continúan explorando las cualidades del sonido, considerando la notación musical</p>	<p>Experimentan sonoramente con los objetos creados, a partir de secuencias musicales relacionadas con cada una de las familias instrumentales, entregadas por el(la) docente</p> <p>Ejecutan una pieza musical, agrupados como una pequeña orquesta, y disfrutan del goce estético que les brinda la música</p> <p>Valoran el trabajo realizado, desde el punto de vista sonoro y de la creación de un instrumento musical</p>

# PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ASIGNATURA DE TECNOLOGÍA

## Objetivos de aprendizaje (OA)

Fuente: Mineduc (2013). Tecnología, Programa de Estudio para Cuarto Año Básico. Chile

### Diseñar, hacer y probar

**OA 1** Crear diseños de objetos o sistemas tecnológicos simples para resolver problemas:

- › desde diversos ámbitos tecnológicos y tópicos de otras asignaturas
- › representando sus ideas a través de dibujos a mano alzada, dibujo técnico o usando TIC
- › explorando y transformando productos existentes

**OA 2** Planificar la elaboración de un objeto tecnológico, incorporando la secuencia de acciones, materiales, herramientas, técnicas y medidas de seguridad necesarias para lograr el resultado deseado, y discutiendo las implicancias ambientales de los recursos utilizados.

## 8 horas pedagógicas

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4
<b>OBJETIVOS</b>			
Conocer e identificar los materiales, técnica de elaboración y las formas de funcionamiento de los distintos objetos o tecnologías	Conocer e identificar las diferentes partes de instrumentos musicales Elaborar una propuesta en plano y/o boceto de objeto sonoro.	Crear un objeto sonoro que tome elementos de una de las familias de instrumentos musicales	Crear un objeto sonoro que tome elementos de la una de las familias de instrumentos musicales.
<b>CONTENIDOS</b>			
Características físicas y de funcionamiento	Fases del proceso de construcción: preparación El reciclaje	Fases del proceso de construcción: unión El reciclaje	Fases del proceso de construcción: acabado de piezas El reciclaje
<b>ACTIVIDADES CENTRALES</b>			
<p>Reciben de parte del(de la) docente objetos simples de distintas características para desarmarlos y conocer sus partes. Distinguen los materiales y forma de cada objeto. Luego analizan la manera en que se elaboran y para qué sirven</p> <p>Se organizan en duplas para escoger un objeto de interés. Dibujan sus partes, explican la necesidad a la que responden y se aventuran a proponer la manera en que serán producidos</p> <p>Presentan sus hallazgos y los socializan con el resto del curso</p>	<p>Observan y comentan las características de los instrumentos de las distintas familias vistas en la asignatura de Música</p> <p>Realizan distintos bocetos objetos sonoros relacionado a la familia instrumental elegida en la Clase 2 de Música. Lo dibujan armado y desarmado, proponiendo materiales que pueden tener en sus casas para confeccionarlo. Trabajan individualmente pero en grupos para compartir aprendizajes. El/la docente apoya durante el proceso sugiriendo más materiales</p> <p>Finalizan armando un listado de los materiales que deben llevar a la Clase 3 de Música para su confección.</p> <p>Dialogan sobre la importancia del reciclaje, mostrando distintos ejemplos para incentivar la conversación</p>	<p>El/la docente muestra otras posibilidades de unión de piezas para creación del instrumento. Además se enfatiza en la resonancia del objeto sonoro visto en Música</p> <p>A partir de lo trabajado en la clase de Música, afinan aspectos relacionados al ensamblaje o unión de las distintas piezas del objeto sonoro</p>	<p>Finalizan el proceso de construcción del objeto sonoro, revisando la calidad del ensamblaje y las terminaciones de cada una de la piezas, así como la estructura general</p> <p>Comentan las diferencias entre el boceto inicial y el objeto sonoro final, con el propósito de valorar el proceso de construcción</p>

# DESARROLLO CLASE A CLASE DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DE MÚSICA

## CLASE 1

### Inicio 20 minutos

Introduzca la unidad didáctica comentándoles a los(as) estudiantes que esta será trabajada conjuntamente con la asignatura de Tecnología. A continuación, invítelos a escuchar alguna de las siguientes obras interpretadas por la Orquesta de Cámara de Chile (OCCH) (o fragmentos en caso de las obras de mayor extensión):

- > *Fantasia Carmen* (1882), de Pablo Sarasate. Para violín y orquesta (2 flautas, 2 oboes, 2 clarinetes, 2 bajos, 4 cornos, 2 trompetas, 3 trombones, tímpanos, arpa y cuerdas)
- > *Romance N° 2 para violín y orquesta en Fa mayor*, Op. 50 (1798), de Ludwig van Beethoven (1 flauta, 2 oboes, 2 fagots y 2 trompas, con cuerdas).
- > *Romance N° 1 para violín y orquesta en Sol mayor*, Op. 40 (1803), de Ludwig van Beethoven (1 flauta, 2 oboes, 2 fagots y 2 trompas, con cuerdas).
- > *Sinfonía N° 1 en Re mayor* (1816), de Franz Schubert. (2 flautas, 2 oboes, 2 clarinetes en si bemol, 2 fagots, 4 trompas en La bemol, Do y Mi bemol, 2 trompetas en Do y Mi bemol, timbales y cuerdas).



Material complementario  
disponible en  
contraportada

Luego, pregúnteles:

- ¿Conocen esta música y este tipo de agrupación?
- ¿Qué tipo de música es?
- ¿Cuáles instrumentos musicales conocen?
- ¿Qué tipo de instrumentos son?

### Desarrollo 60 minutos

Comente al curso acerca de los principales aspectos de la OCCH (con énfasis en aquellos a los que debe su nombre) y del compositor de la obra escogida. Luego, con apoyo del registro audiovisual y de las infografías en que se identifican las familias de instrumentos, presente los instrumentos musicales y su clasificación de acuerdo a las formas de emisión del sonido: membranófonos, aerófonos, cordófonos e idiófonos. Es importante que pueda contar con al menos un instrumento de cada grupo para que los(as) estudiantes puedan tocarlos y experimentar con ellos, y comprendan los principios de su funcionamiento.

Invítelos a observar y escuchar un fragmento de uno de los registros audiovisuales de alguno de los conciertos de Beethoven (disposición barroca) y luego el registro audiovisual correspondiente al ensayo de *Memorial de los Andes*, de René Silva (disposición romántica). Luego, coménteles que ahora van a jugar a encontrar diferencias y similitudes en las maneras de agruparse de ambos conciertos. Puede plantearles las siguientes preguntas:

- ¿Qué instrumentos observan? ¿A qué familia de instrumentos pertenecen?
- ¿Dónde y cómo se ubican cada una de estas familias?
- ¿Qué diferencias y similitudes observan en ambos conciertos?

Usando las imágenes que ilustran las conformaciones básicas de las orquestas de cámara, explíqueles que existen distintas formas de agrupar músicos e instrumentos. Puede complementar la información con ejemplos de agrupaciones más sencillas, como por ejemplo mostrándoles imágenes de un cuarteto de cuerdas o de un quinteto de vientos. Para que los(as) estudiantes se vayan familiarizando con la terminología musical, pídeles ir describiendo cada uno de estos términos, por ejemplo: “un cuarteto de cuerdas es una agrupación de cuatro instrumentos de cuerdas”.

**Cierre**  
**10 minutos**

Invite al curso a sostener una conversación en la que compartan los principales aprendizajes y reflexiones surgidas de esta clase. Para finalizar, coménteles los detalles del proyecto que realizarán conjuntamente con la asignatura de Tecnología.

## CLASE 2

### Inicio 20 minutos

Inicie la clase presentando registros audiovisuales de músicas con instrumentos distintos a los de la tradición clásica europea. Por ejemplo, instrumentos pertenecientes a pueblos originarios<sup>1</sup> como el didjiridoo (aborígenes australianos), la tarka (pueblos andinos), la trutruka y la cascahuilla (mapuche), y otros instrumentos de tradición popular o folklórica como el bongó, la cítara, el trompe, el yembe. Pregunte al curso:

- ¿Conocen estos instrumentos?
- ¿Saben de qué parte del mundo provienen?
- ¿A qué familia de instrumentos pertenecen?

Dialogue con los(as) estudiantes a partir de los conocimientos e inquietudes que surjan en la conversación, y luego haga un repaso de las familias de instrumentos musicales y los modos en que pueden agruparse de acuerdo con las fuentes de emisión de sonido. Planteeles que encuentren similitudes y diferencias respecto de los instrumentos de tradición clásica occidental.

### Desarrollo 60 minutos

Tras dialogar con los(as) estudiantes sobre instrumentos distintos a los de la tradición clásica europea, pase a exponerles el funcionamiento de los siguientes instrumentos, de esta manera: desarmando la flauta dulce soprano y analizando una guitarra clásica o explicando las particularidades de una caja o un bongó.

Luego, agrupe a los(as) estudiantes según la materialidad de los objetos con los que experimentarán las distintas cualidades de las fuentes de emisión del sonido. Por ejemplo:

- > Extendiendo elásticos y tocándolos con los dedos (cordófonos)
- > Doblando una hoja y soplándola (aerófonos)
- > Golpeando un globo abierto y extendido (membranófonos)
- > Percutiendo dos lápices entre sí (idiófonos)

Procure que presten atención a las distintas fuentes de emisión respectivas y a las cualidades del sonido, y a continuación motíveles a que discutan las diferencias y similitudes entre sonido-ruido y sonido-música. Explique brevemente la diferencia de ambos conceptos.

Tras haber explorado las formas de emisión y características sonoras con los materiales recién mencionados, cuénteles que también existen instrumentos no convencionales, informales o experimentales, e invítelos a adivinar cuáles serán.

Tras escuchar las ideas de los(as) estudiantes, comente que cualquier cosa que produzca sonido puede servir como instrumento. Para ello, muéstreles imágenes de instrumentos inventados y cotidiáfonos inspirados en instrumentos convencionales. Para incentivar la reflexión, puede preguntarles:

- ¿A qué familia pertenece cada uno de estos instrumentos?
- ¿Con qué materiales están contruidos?
- ¿Por qué y cómo suena cada uno?

1. Puede consultar el cuaderno pedagógico de esta colección, *Los Jaivas y la música latinoamericana* (2013).

Indíqueles que en la próxima clase trabajarán en la fabricación de cotidiáfonos inspirados en instrumentos convencionales, en coordinación con el o la docente de Tecnología. Invítelos a escoger un tipo de instrumento de acuerdo a sus preferencias, y luego ínstelos a compartir el porqué de su elección con el resto del curso.

**Cierre**  
**10 minutos**

Plantee a los(as) estudiantes que deben comenzar a investigar sobre las posibilidades sonoras del instrumento escogido, atendiendo a la familia que pertenece, investigación que les servirá para idear su proyecto de cotidiáfono.

### CLASE 3

**Inicio**  
**20 minutos**

Comience la clase haciendo escuchar al curso el *Concierto para corno y cuerdas*<sup>2</sup> (2013), de Carlos Zamora, y *Tres aires chilenos* (1942)<sup>3</sup>, de Enrique Soro. Luego, solicite a los(as) estudiantes que intenten identificar los instrumentos y sus familias, anotándolas en sus cuadernos mientras escuchan la música.

Al finalizar la escucha atenta, indíqueles que compartan lo que anotaron. A medida que vayan identificando los instrumentos, pídale que intenten explicar cómo funciona cada uno de ellos.

2. *Concierto para corno y cuerdas* (2013). Escrito a la vieja usanza por Carlos Rojas (1968-), para el cornista Sebastián Rojas, en tres movimientos: Rápido-Lento-Rápido. En el primer movimiento se destaca el ritmo sincopado de la música, propia del folclor de los Andes altiplánicos, a la vez que se evocan las sonoridades de las épocas del nacimiento del corno. El segundo movimiento es una baguala, en la que se destaca el lirismo del instrumento. El tercer movimiento se basa en la sonoridad de la trutruka de la cultura mapuche, en contraposición con la melodía pullay, propia del canto de carnaval del Miércoles de Ceniza de San Pedro de Atacama. En los tres movimientos se exploran los límites de la tesitura del instrumento.

3. *Tres aires chilenos* (1942), composición de Enrique Soro (1884-1954), precursor de la música orquestal y de cámara en Chile. Es una de sus obras tardías y la más famosa. Mantiene una adhesión al Romanticismo, introduciendo ritmos, melodías y armonías ligadas con la tonada y la cueca. Contempla todas las secciones instrumentales de la orquesta.

### Desarrollo 50 minutos

Exponga al curso sobre el concepto de resonancia de los instrumentos. Ejemplifique el concepto “caja de resonancia” percutiendo tarros de lata de distintos tamaños. Para reforzar esto, utilice los clips audiovisuales contenidos en el DVD de esta publicación, de manera que aprecien el sonido de la sección de cuerdas de la OCCH, distinguiendo las diferencias de tamaño de las cajas de resonancia de cada uno de sus instrumentos.

Conforme al trabajo realizado en la clase de Tecnología, invite a los(as) estudiantes a mostrar sus bocetos de objetos sonoros y señalar los materiales que utilizarán para fabricarlos.

Para iniciar el trabajo, agrúpelos según las familias de instrumentos, tal como aprendieron a partir de la OCCH. Si no lo recuerdan, puede reforzar la idea mostrando una imagen de su conformación. Guíe a cada uno de los grupos en la mejora de sus bocetos, dando recomendaciones para lograr una mejor resonancia. Indíqueles que se aboquen a la construcción de los objetos sonoros o cotidiáfonos, y que, ante cualquier duda, usted estará apoyándolos y supervisándolos.

### Cierre 20 minutos

Revise cada proyecto, y comente aspectos de cada uno de ellos. Cada estudiante debe mostrar su maqueta y asignarle un nombre a su creación, tomando las primeras dos letras de uno de los instrumentos de la misma familia del objeto sonoro creado. Para finalizar, dialogue con el curso acerca del trabajo realizado, señalando recomendaciones posibles para introducir mejoras y finalizar la fabricación.

## CLASE 4

### Inicio 20 minutos

Invite a cada estudiante a presentar brevemente sus objetos sonoros al resto del curso. Comente que deben explicar con qué materiales construyeron su cotidiáfono y de qué manera funciona.

### Desarrollo 55 minutos

Marque un pulso 4/4 para que todos toquen al unísono. Ejemplificando con algunos de los objetos sonoros, invítelos a comparar los sonidos preguntando:

¿Este sonido es corto o largo?

¿Este sonido suena suave o fuerte?

¿Este sonido está más arriba o más abajo?

Luego, exponga sobre las cualidades del sonido: duración, intensidad, timbre, altura, e indíqueles que visionarán registros audiovisuales de conjuntos musicales que ejecutan instrumentos no convencionales, como el Festival Residuo, Les Luthiers o la Orquesta de Instrumentos Recicladados de Cateura.

Dialogue con el curso acerca de los materiales observados para la elaboración de los instrumentos e indíqueles que identifiquen las familias a las que pertenecen y las cualidades del sonido que trabajan. A continuación, coménteles que realizarán un ejercicio de exploración sonora en el que revisarán algunos conceptos (a excepción del timbre, que fue trabajado al construir los objetos sonoros).

Indíqueles que se agrupen nuevamente por familia de instrumentos, como si fueran una pequeña orquesta, y dibuje en la pizarra una partitura, definiendo los símbolos musicales que se asociarán a cada una de las cualidades del sonido. Por ejemplo:

- > **Duración:** corto/corchea – largo/blanca
- > **Intensidad:** suave/piano (p) – fuerte/forte (f)
- > **Altura:** bajo/figura rítmica en primera línea del pentagrama – arriba/quinta línea del pentagrama.

Invite al curso a interpretar la partitura. Haciendo usted de director o directora, maneje la duración, intensidad y altura de los sonidos para que los(as) estudiantes practiquen cada cualidad por separado.

**Cierre**  
15 minutos

Congregue al curso para entablar una conversación en la que comenten los principales aprendizajes vistos en la clase, relacionados con las cualidades del sonido.

## CLASE 5

**Inicio**  
15 minutos

Tras hacer un repaso de las clases anteriores, invite a los(as) estudiantes a agruparse por familia de instrumentos (membranófonos, idiófonos, aerófonos, cordófonos), mientras pega cuatro papelógrafos en la pizarra con partituras de distintas secuencias sonoras. Indíqueles que van a ensayar oralmente la lectura de la secuencia musical.

**Desarrollo**  
40 minutos

Haciendo de director(a), invite al curso a interpretar la primera secuencia sonora con los instrumentos creados. Luego de experimentar un par de veces, cambie el orden de los papelógrafos para interpretar una secuencia musical diferente. Altere la secuencia un par de veces más.

**Cierre**  
35 minutos

Para finalizar las actividades ligadas al proyecto, abra un espacio de conversación en el que invite a los(as) estudiantes a charlar sobre las experiencias de cada uno en relación con sus proyectos creados. Aproveche esta instancia para que ellos y ellas puedan apreciar y valorar la sonoridad lograda de sus respectivos objetos y, a la vez, comuniquen sus vivencias sobre la experimentación sonora realizada. Cierre la sesión con algún refuerzo conceptual que consolide los aprendizajes del curso.

# UNIDAD 2

## LA SINESTESIA Y LA MÚSICA ORQUESTAL

Nivel: 7° Básico

Asignaturas: Música y Artes Visuales

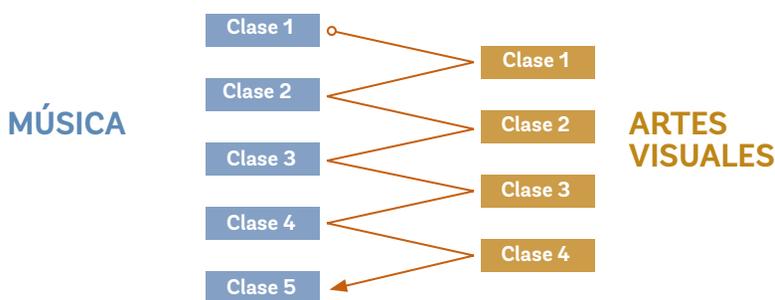
4. El musicograma es un dibujo o gráfico cuyo principal objetivo es facilitar la comprensión de una obra musical mediante elementos visuales, dibujos, esquemas, etc. Por medio de un musicograma es posible comprender la música, mirarla y escucharla de forma activa. Se puede enfocar en la estructura, en la melodía, en el ritmo, en los instrumentos que suenan, etc. Apunta a que la representación sea lo más gráfica posible respecto de lo que acontece en una obra musical. Lo importante es que ayude a comprender y haga que los(as) estudiantes se involucren en la audición. Este concepto fue creado por el pedagogo belga Jos Wytack a principios de 1970 y con el desarrollo de las TIC sus posibilidades se han ampliado.

La Unidad 2 tiene como objetivo poner en diálogo los lenguajes artísticos de la música y la pintura, de manera que los(as) estudiantes vayan identificando y experimentando similitudes y diferencias entre ambas disciplinas. Al apreciar visual y auditivamente tanto algunas piezas musicales como algunas obras de arte, repasan diversos conceptos musicales y pictóricos —de estos, especialmente algunos trabajados por el pintor ruso Wassily Kandinsky en su obra *Punto y línea sobre el plano*. Contribución al análisis de los elementos pictóricos (1926), texto que sirve como referencia para el trabajo de toda esta unidad— con el fin de no solo ponerlos en diálogo, sino que también, mediante la representación gráfica de una pieza musical, establecer correspondencias sinestésicas.

El concepto de sinestesia es transversal a toda la unidad y se espera que los(as) estudiantes lo entiendan en términos de que la interpretación de las distintas obras que constituyen el repertorio de una orquesta —en este caso la OCHH—, no solo es una experiencia musical y auditiva determinada por los respectivos instrumentos que sus músicos ejecutan (el orgánico) y los sonidos de estos que se entremezclan armónicamente (timbre y textura), sino que tal experiencia sonora también puede traducirse a términos gráficos con la ayuda de un musicograma,<sup>4</sup> mediante el cual los(as) estudiantes pueden establecer relaciones entre los conceptos de timbre y color, y entre melodía (ritmo y altura) y punto y línea.

La propuesta de trabajo contempla objetivos de aprendizaje transversales (OAT) relevantes y coherentes con el tema de esta unidad, así como los objetivos de aprendizaje (OA) de las asignaturas de Música y Artes Visuales para el nivel de 7° Básico, detallados en los cuadros resumen a continuación, de manera de evidenciar los contenidos que serán efectivamente desarrollados en la unidad, los objetivos de cada clase y las actividades centrales que se pueden trabajar en ellas para cumplir con dichos objetivos. Cabe señalar que esta propuesta también podría ser trabajada en 8° Básico.

En el caso de la asignatura de Música, la Unidad 2 está pensada para ser desarrollada en cinco clases de dos horas pedagógicas cada una, considerando el número mínimo de horas exigido en los planes de estudio para el nivel (57 horas anuales). De la misma forma, la propuesta para la asignatura de Artes Visuales está pensada para ser trabajada durante cuatro clases de dos horas pedagógicas cada una, considerando una carga horaria de 57 horas anuales. Cabe destacar que, aunque se propone un número de horas específico, el o la docente debe determinar su extensión ya que, si es necesario dar más tiempo a ensayos y/o preparación, los plazos deberán ampliarse.



Luego de la secuencia de trabajo y los cuadros-resumen de cada asignatura, las clases propuestas para la asignatura de Música son desarrolladas en profundidad, dado que el presente material se centra en esta área artística. Esta estrategia didáctica puede ser utilizada como referencia para llevar a cabo las clases de Artes Visuales, del mismo modo que la metodología de la unidad se puede utilizar como guía para crear nuevas unidades a partir de los contenidos entregados en el marco teórico.

## PROPUESTA DIDÁCTICA TRANSVERSAL PARA 7° BÁSICO

### Objetivos de aprendizaje transversales (OAT):

Fuente: Mineduc (2015). Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio. Chile.

#### Dimensión afectiva

Construir un sentido positivo ante la vida, así como una autoestima y confianza en sí mismo(a) que favorezcan la autoafirmación personal, basándose en el conocimiento de sí y reconociendo tanto potencialidades como ámbitos de superación.

#### Dimensión cognitiva-intelectual

Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.

Resolver problemas de manera reflexiva en el ámbito escolar, familiar y social, tanto utilizando modelos y rutinas como aplicando de manera creativa conceptos, criterios, principios y leyes generales.

#### Diseñar, planificar y realizar proyectos

Pensar en forma libre, reflexiva y metódica para evaluar críticamente situaciones en los ámbitos escolar, familiar, social, laboral y en su vida cotidiana, así como para evaluar su propia actividad, favoreciendo el conocimiento, comprensión y organización de la propia experiencia.

#### Dimensión sociocultural y ciudadana

Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos de la familia, del establecimiento y de la comunidad.

#### Dimensión moral

Valorar el carácter único de cada ser humano y, por lo tanto, la diversidad que se manifiesta entre las personas, y desarrollar la capacidad de empatía con los otros.

Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, interactuando de manera constructiva mediante la cooperación y reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento y de superación de las diferencias.

#### **Proactividad y trabajo**

Trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones de cooperación basadas en la confianza mutua, y resolviendo adecuadamente los conflictos.

Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos, por otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.

Reconocer la importancia del trabajo —manual e intelectual— como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común, valorando sus procesos y resultados según criterios de satisfacción personal, sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medioambiente, y apreciando la dignidad esencial de todo trabajo y el valor eminente de la persona que lo realiza.

## **PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ASIGNATURA DE MÚSICA**

### **Objetivos de Aprendizaje (OA)**

Fuente. Mineduc (2015). Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio. Chile.

#### **Escuchar y apreciar**

**OA 1** Reconocer sentimientos, sensaciones e ideas al escuchar manifestaciones y obras musicales de Chile y el mundo, presentes en la tradición oral, escrita y popular, manifestándolos a través de medios verbales, visuales, sonoros y corporales.

**OA 2.** Identificar conscientemente los elementos del lenguaje musical y los procedimientos compositivos evidentes en la música escuchada, interpretada y creada.

#### **Interpretar y crear**

**OA 5.** Improvisar y crear música dando énfasis a ambientaciones sonoras libres, acompañamientos rítmicos, melódicos o armónicos simples.

#### **Reflexionar y relacionar**

**OA 7.** Reconocer el rol de la música en la sociedad, considerando sus propias experiencias musicales, contextos en que surge y las personas que la cultivan.

## 10 horas pedagógicas

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
<b>OBJETIVOS</b>				
Identificar y experimentar similitudes y diferencias entre los lenguajes artísticos, específicamente Artes Visuales y Música	Conocer e identificar la instrumentación y timbres que están presentes en una pieza musical Relacionar el concepto de color y timbre	Establecer relaciones entre el concepto de melodía: ritmo y altura, y los conceptos de punto y línea Conocer el concepto de textura en la música	Crear una pieza musical de instrumentación simple para experimentar el concepto de texturas	Interpretar una pieza musical que dialogue con una representación visual en tiempo real
<b>CONTENIDOS</b>				
Elementos comunes del lenguaje musical y pictórico: rítmica y altura Sinestesia en el arte	Instrumentación y timbres y su relación con los colores Sinestesia en el arte	Melodía: ritmo y altura; texturas Sinestesia en el arte	Música y su representación gráfica en partituras Textura musical Sinestesia en el arte	Musicogramas Técnicas orquestales: gesto como forma de expresión y comunicación Velocidad Sinestesia en el arte
<b>ACTIVIDADES CENTRALES</b>				
Escuchan y aprecian obras de compositores y pintores impresionistas, identificando puntos en común y situando su contexto de producción Dialogan a partir de la teoría y obra de Wassili Kandinsky y se introduce la sinestesia música-visualidad En grupos, musicalizan una pintura de Kandinsky y la presentan	Aprecian el registro audiovisual de un concierto de la OCCH, poniendo énfasis en la identificación de las distintas familias de instrumentos y sus melodías Aprenden sobre el concepto de timbre y su relación con las familias de instrumentos Caracterizan el timbre de distintos instrumentos, poniéndolos en relación con el color Experimentan la sinestesia asociando instrumentos a los elementos de una pintura de Kandinsky	Escuchan la obra <i>Las Hébridas</i> , también conocida como <i>La gruta de Fingal</i> , de Felix Mendelssohn, apreciando sus asociaciones sinestésicas. A partir de un fragmento de su partitura refuerzan el concepto de melodía Conocen el trabajo de Kandinsky sobre la interpretación de melodías a partir de puntos y líneas, y, basándose en esto, experimentan las posibilidades de un ejercicio que se les plantea Asignan figuras rítmicas y notas a los elementos gráficos de una composición de Kandinsky A partir de un fragmento de <i>Las Hébridas</i> y teniendo en cuenta el ritmo y la altura, transcriben su melodía	Escuchan <i>Momento andino</i> de Vicente Bianchi para tener otras referencias respecto del trabajo de texturas Proyectan partituras para observar los distintos tipos de texturas musicales Se agrupan de acuerdo a los tipos de textura musical y trabajan en la composición de una pieza musical para experimentar el concepto de textura Transcriben la creación a un musicograma y lo presentan al resto del curso	A partir de un ensayo de la OCCH, reflexionan sobre el rol del director(a) orquestal y sus técnicas Reunidos en varios grupos, cada uno de estos escoge un(a) director(a) y ensayan distintas posibilidades para la interpretación de las obras musicales creadas. De acuerdo con el trabajo realizado en Artes Visuales, exploran posibilidades para el musicograma, que representará la obra en tiempo real Ponen en escena sus creaciones explicando el trabajo musical y visual realizado, y comentan los aprendizajes adquiridos

# PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ASIGNATURA DE ARTES VISUALES

## Objetivos de aprendizaje (OA)

Fuente: Mineduc (2015). Artes Visuales, Programa de Estudio para 7° Básico. Chile.

**OA 1** Crear trabajos visuales basados en las percepciones, sentimientos e ideas generadas a partir de la observación de manifestaciones estéticas referidas a diversidad cultural, género e íconos sociales, patrimoniales y contemporáneos.

**OA 5** Interpretar relaciones entre propósito expresivo del trabajo artístico personal y de sus pares y la utilización del lenguaje visual.

## 8 horas pedagógicas

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4
<b>OBJETIVOS</b>			
Identificar y experimentar similitudes y diferencias entre los lenguajes artísticos, específicamente entre Artes Visuales y Música Conocer y experimentar con las cualidades del color	Comprender y vivenciar la relación entre el concepto de punto y línea con la rítmica y la altura	Visualizar la relación color-timbre, punto y línea-melodía a través de la creación de composiciones pictóricas	Crear representaciones visuales a partir de texturas musicales que permitan comprender el concepto de sinestesia
<b>CONTENIDOS</b>			
Elementos comunes del lenguaje musical y pictórico Color: propiedades y teoría psicológica Sinestesia imagen-sonido	Relación entre las Artes Visuales y Música Elementos del lenguaje visual: punto y línea, y su relación con la rítmica y la altura	Representación visual y musical; punto y línea; color	Representación visual y musical; punto y línea; color, texturas
<b>ACTIVIDADES CENTRALES</b>			
Aprenden las cualidades del color (matiz, valor y saturación) Reflexionan sobre el efecto psicológico asociado al color, oscureciendo la sala e iluminándola sucesivamente con dos colores distintos Conocen, a modo general, la teoría psicológica del color a partir de la obra de su precursor, Johann Wolfgang von Goethe Dialogan sobre la subjetividad que implica el fenómeno de percepción Tras enterarse del contexto de creación, escuchan <i>Las Hébridas (La gruta de Fingal)</i> de Mendelssohn y observan la pintura del mismo nombre realizada por William Turner, identificando elementos comunes entre ambos lenguajes	A partir de la apreciación de la obra de Wassily Kandinsky, conocen el trabajo de distintos artistas visuales cuyo proceso creativo ha estado ligado a la música Identifican los elementos del lenguaje visual relacionados con la música, guiados por el libro <i>Punto y línea sobre el plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos</i> (1926) de Kandinsky Realizan ejercicios de transcripción gráfica (mediante puntos y líneas) de la rítmica y altura de distintos fragmentos de obras musicales Exploran las potencialidades de distintos materiales y técnicas con el fin de identificar sus preferencias para posteriormente desarrollar un código y una propuesta estética propia de musicograma	Escuchan <i>Momento andino</i> de Vicente Bianchi con los ojos cerrados y luego comparten las imágenes que la obra les evocó Continúan desarrollando su sistema gráfico de transcripción musical a partir de esta obra, añadiendo la variable color	Se agrupan en los mismos grupos de trabajo de la clase de Música y comparten los sistemas gráficos de interpretación musical En conjunto, escogen uno de los sistemas para transcribir la composición creada en Música, incorporando una tercera variable: la textura. Cada estudiante trabaja una línea melódica para luego superponerlas (digitalmente o de forma análoga utilizando transparencias) y hacerlas coincidir para visualizar la textura. Idean cómo presentar su creación visual en vivo durante la puesta en escena de las obras musicales creadas

# DESARROLLO CLASE A CLASE DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DE MÚSICA

## CLASE 1

### Inicio 10 minutos

Introduzca la clase comentando a los(as) estudiantes que en esta unidad trabajarán, en articulación con Artes Visuales, la relación entre imagen y sonido. A continuación, méncíoneles el proyecto que en adelante trabajarán.

Luego, indíqueles que escucharán composiciones musicales y observarán pinturas impresionistas —todas las cuales datan de 1888—, para intentar descubrir relaciones entre música e imagen.

### Desarrollo 60 minutos



DVD disponible  
en contraportada

Coménteles que ahora escucharán *Arabesque I*, de Claude Debussy y/o *Gymnopédie N° 1*, de Erik Satie, mientras se proyectan las siguientes pinturas:

- > *Colores de otoño en el bosque de Bolonia*, de Berthe Morisot
- > *Prados en Giverny* y *Curva en el río Epte*, de Claude Monet
- > *La parada del circo*, de Georges Seurat
- > *Primera vez*, de Anders Zorn
- > *La mesa de la cocina* y *Las orillas del Marne*, de Paul Cezanne
- > *Marina*, de Juan Francisco González

Tras finalizar la audición y visionado de las obras, invite a que los(as) estudiantes compartan sus hallazgos e impresiones. Puede preguntarles:

¿Conocían alguna de estas obras?

¿Creen que hay alguna relación entre lo que escucharon y lo que observaron?

¿Cuáles podrían ser los puntos de encuentro o elementos comunes entre las distintas pinturas?, ¿y entre las pinturas y la música?

Complemente las respuestas de los(as) estudiantes contextualizando históricamente el surgimiento del movimiento impresionista —a la luz del período de creación de dichas obras— y explicando las rupturas que introdujo tanto en el arte como en la música. Como dato anecdótico, es importante que mencione que de dicha fecha (1888) data la grabación musical en cilindro fonográfico más antigua de la que se tenga registro, *Israel en Egipto* de Händel. A partir de esto puede reflexionar con el curso acerca del impacto que este registro puede haber tenido en las personas que escucharon la grabación y en los propios músicos que ejecutaron la pieza.

Luego, invítelos a hacer un salto en la historia y avanzar hasta el nacimiento del arte abstracto. Indíqueles que harán otro ejercicio para poner en relación música e imagen. Presente brevemente la obra de Wassily Kandinsky enfocándose en sus estudios sobre la sinestesia en el arte, específicamente en las relaciones que establece entre color-forma y música.<sup>5</sup> Puede preguntarles:

5. Para profundizar, se recomienda revisar *De lo espiritual en el arte* (1911) y *Punto y línea sobre el plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos* (1926), específicamente el tema de los colores que Kandinsky atribuye a los distintos sonidos, y los colores que asocia a las figuras geométricas, respectivamente.

- ¿Cuál es el significado de la palabra “sinestesia”<sup>6</sup>?
- ¿Cómo creen que sonarían estas pinturas?
- ¿Con qué estilo de música relacionan estas obras?
- ¿Con qué figuras rítmicas, alturas e instrumentos podríamos relacionar los distintos elementos que las componen?

A continuación, indique al curso que se pongan de acuerdo y escojan una de las pinturas de Kandinsky para representarla a través de sonidos y/o música creada a partir de los objetos sonoros de los que dispongan. Para realizar el ejercicio, distribuya a los(as) estudiantes en grupos pequeños, partiendo por definir los instrumentos, la rítmica y las alturas, sucesivamente. Mantenga proyectada la obra escogida por el curso, así les da tiempo para la experimentación.

**Cierre**  
**20 minutos**

Indique a cada grupo que muestre sus ejercicios y, tras las presentaciones respectivas, comente con los(as) estudiantes acerca de los puntos que han rescatado de la pintura para representarlos sonoramente.

6. El concepto de sinestesia proviene del griego *aísthēsis*, que significa sensación. Alude a un fenómeno de “unión de sensaciones”, lo que se traduce en que algunas personas experimentan sentidos mezclados: por ejemplo, ven colores mientras escuchan una canción o aprecian sabores cuando alguien les habla.

## CLASE 2

### Inicio 20 minutos

Comience la clase invitando a escuchar el audio del concierto en que la OCCH interpreta:

- > *Fantasia Carmen* (1882), de Juan Sarasate. Para violín y orquesta (2 flautas, 2 oboes, 2 clarinetes, 2 bajos, 4 cornos, 2 trompetas, 3 trombones, tímpanos, arpa y cuerdas)
- > *Romance para violín y orquesta en Fa mayor*, Op. 40 u Op. 50 (1798), de Ludwig van Beethoven (acompañamiento para flauta y 2 oboes, 2 fagots y 2 trompas, con cuerdas)
- > *Sinfonía N° 1 en Re mayor* (1816), de Franz Schubert (2 flautas, 2 oboes, 2 clarinetes en si bemol, 2 fagots, 4 trompas en La bemol, Do y Mi bemol, 2 trompetas en Do y Mi bemol, timbales y cuerdas)

Pregúnteles:

¿Qué instrumentos podemos escuchar en estas piezas musicales?

Luego de identificar los instrumentos de la obras escuchadas, recuérdelos el proyecto a realizar y comente que en esta clase trabajarán la instrumentación y su relación con los colores.

### Desarrollo 50 minutos

Exponga al curso sobre las diversas familias de instrumentos musicales. Primero, haga una mención a los aerófonos, membranófonos, idiófonos y cordófonos. A través de la observación del registro audiovisual contenido en el DVD que trae esta publicación (que usted proyectará en la sala de clases), los(as) estudiantes identifican las distintas familias.

Una vez reconocidos los instrumentos, exponga el concepto de timbre y luego dialogue con ellos y ellas acerca de esto. Invítelos a alternar el foco de la escucha, escogiendo dos melodías para seguir, correspondientes a instrumentos de la misma familia, por ejemplo un violín y un chelo. Pídales que escuchen la línea melódica más aguda, primero, y luego la línea más grave. Luego, indíqueles que escuchen cada una de las melodías por separado y aprecien, en primer lugar, el violín, y en segundo lugar el chelo. Pregúnteles:

¿Hay diferencias sonoras entre estos dos instrumentos de la misma familia?  
¿Hay un sonido brillante y otro opaco?

A continuación, hágalos escuchar sonidos de distintos instrumentos musicales e indíqueles que vayan asignando un adjetivo a cada uno de estos instrumentos; por ejemplo: oscuro, brillante, cálido, acogedor, molesto. Luego, indíqueles que vinculen cada una de estas cualidades con colores, haciendo el vínculo con lo trabajado en la clase de Artes Visuales.

### Cierre 20 minutos

Para finalizar, con la imagen proyectada de *Composición N° 5* de Vassily Kandinsky, invite a los(as) estudiantes a que propongan instrumentos que podrían asociarse con esta pintura, explicando el porqué de sus proposiciones. Procure que lleguen a un consenso y que finalmente puedan identificar relaciones entre sonido e imagen.

## CLASE 3

### Inicio 20 minutos

Comience la clase proyectando parte de la partitura de *Las Hébridas*<sup>7</sup> (*La gruta de Fingal*, Op. 26 [1830]), de Felix Mendelssohn, y presente brevemente el contexto de creación de esta obra y su relación con el concepto de sinestesia. A continuación, invite a los(as) estudiantes a escuchar la interpretación de la OCCH de esta obertura.

### Desarrollo 50 minutos

Tras escuchar atentamente los(as) estudiantes la obra de Mendelssohn antes mencionada, formule las siguientes preguntas:

¿Conocen el concepto musical de melodía?

¿En qué parte de esta partitura podemos observar una melodía?

Complemente las respuestas de los(as) estudiantes, dando ejemplos y volviendo a reproducir el audio de la secuencia sonora correspondiente al fragmento de la partitura proyectada. Luego, pídale identificar la melodía tarareándola, ejercicio que les permitirá consolidar los conocimientos al hacerles ver que la melodía se construye con distintas figuras rítmicas y con variación de alturas.

Proyecte algunos de los ejemplos de representación gráfica de melodías a través de puntos y líneas propuestos por Kandinsky en su obra *Punto y línea sobre el plano*. A continuación, invite a los(as) estudiantes a dialogar sobre las distintas posibilidades de representar gráficamente una melodía (ritmo-altura) mediante puntos y líneas. Invítelos a pasar voluntariamente al pizarrón para compartir sus ideas dibujándolas. Motíuelos a explorar lo que comunican los distintos tipos de líneas y composiciones. Para finalizar, puede proyectar *En blanco II*, de Kandinsky, e invítarlos a asignar figuras rítmicas a los elementos pictóricos, y notas a la disposición de los elementos en el plano.

### Cierre 20 minutos

Tras haber comprendido la relación entre elementos de la pintura y la obra musical, entregue una hoja de block y un plumón negro a cada estudiante para invítarlos a transcribir gráficamente a través de puntos y líneas un fragmento de la melodía de *Las Hébridas*.

7. *Las Hébridas* o *La gruta de Fingal* (1830) fue compuesta por el compositor romántico Felix Mendelssohn luego de visitar la gruta marina de Fingal en las islas Hébridas en Escocia. Con ella intentó recrear su ambiente. Actualmente es considerada uno de los primeros poemas sinfónicos por su evocación extramusical. Fue compuesta para 2 flautas, 2 oboes, 2 clarinetes, 2 fagots, 2 cuernos, 2 trompetas, timbales y cuerdas, y su duración aproximada es de 11 minutos.

## CLASE 4

### Inicio 15 minutos

Para iniciar la clase, presente el contexto de creación de *Momento andino* de Vicente Bianchi<sup>8</sup> e invite a los(as) estudiantes a escuchar la interpretación de esta obra musical por parte de la OCCH, prestando especial atención a las texturas musicales.

### Desarrollo 50 minutos

Proyecte partituras con distintos tipos de texturas musicales: monodía, melodía acompañada, homofonía, polifonía y heterofonía, y a continuación indique a los(as) estudiantes que las analicen por partes para reconocer las distintas melodías que componen cada composición.

Recuérdelos el proyecto a realizar e indíqueles que formen cinco grupos de acuerdo con las texturas musicales. Invítelos a crear una pieza musical de doce compases en métrica de 4/4 en cada una de las texturas estudiadas. Apoye a los grupos que lo necesitan y supervise el trabajo hasta que finalmente hayan transcrito su creación final a un musicograma.

### Cierre 25 minutos

Invite a cada grupo a asumir el desafío de presentar en cinco minutos sus composiciones, dando ejemplos de cómo estas podrían variar en la interpretación. Cierre la sesión comentándoles que en la próxima clase interpretarán sus obras con el acompañamiento del musicograma realizado en la asignatura de Artes Visuales.

8. Vicente Bianchi Alarcón (1920-), compositor, pianista y director de orquesta y coros, y radiodifusor chileno. Obtuvo el Premio Nacional de Artes Musicales de Chile en el 2016. *Momento andino* fue grabada por primera vez en el concierto *Bianchi inédito* de la OCCH, en 2016. Su principal aporte musical radica en la síntesis entre la instrumentación y el sistema tonal de la música docta y las estructuras y melodías del folclor chileno, que dan origen a un estilo muy particular. *Momento andino* es una obra sinfónica compuesta para madera, bronces y cuerdas, y su duración es de 05:30.

## CLASE 5

### Inicio 15 minutos

Exhiba uno de los clips audiovisuales que registra el ensayo de la OCCH en el Teatro Oriente y luego dialogue con los(as) estudiantes acerca de la importancia del director o directora en la interpretación musical orquestal. Puede preguntarles:

¿Cuál es el rol de un(a) director(a) de orquesta?

¿De qué manera se comunica con los(as) intérpretes?

¿Qué influencia tiene el director(a) en la interpretación de la orquesta?

Analice en conjunto con el curso las técnicas propias de la dirección orquestal, poniendo énfasis en la gestualidad del director(a) y relacionándola con el concepto de sinestesia, visto en clases anteriores. Asuma el rol de director(a) para ejemplificar que una interpretación jamás será idéntica a otra, ya que quien dirige tiene a su cargo definir las sutilezas de una obra musical que no se registran en la partitura, especialmente en relación con la velocidad, al marcar el pulso y dotar de expresividad a la interpretación que realiza la orquesta.

### Desarrollo 40 minutos

Distribuidos en grupos, invite a los(as) estudiantes a organizarse para ensayar la interpretación de las composiciones creadas en la clase anterior. Observe que cada grupo cumpla con los siguientes aspectos:

- > Acuerden quién asumirá el rol de director(a) orquestal y quién el de director(a) de arte, persona que estará a cargo de la representación visual, de acuerdo con el trabajo desarrollado en la asignatura de Artes Visuales.
- > Definan los instrumentos y la línea melódica que ejecutará cada uno.

Una vez organizados, invítelos a ensayar, procurando que cada grupo imprima distintos caracteres posibles a la obra. También puede motivarlos a introducir modificaciones en la o las líneas melódicas si lo estiman necesario. Mientras practican la ejecución de la textura, vaya grupo por grupo orientando el trabajo y ayudándolos a definir la versión a presentar.

### Cierre 35 minutos

Pida a los(as) estudiantes que preparen la sala de clases para la puesta en escena del proyecto. Invite a cada grupo a presentar su propuesta musical, acompañada en tiempo real por el musicograma (de puntos y líneas) de la obra.

# UNIDAD 3

## LA INTERPRETACIÓN ORQUESTAL COMO ACTO COMUNICATIVO

Nivel: 1° Medio

Asignaturas: Música y Lengua y Literatura

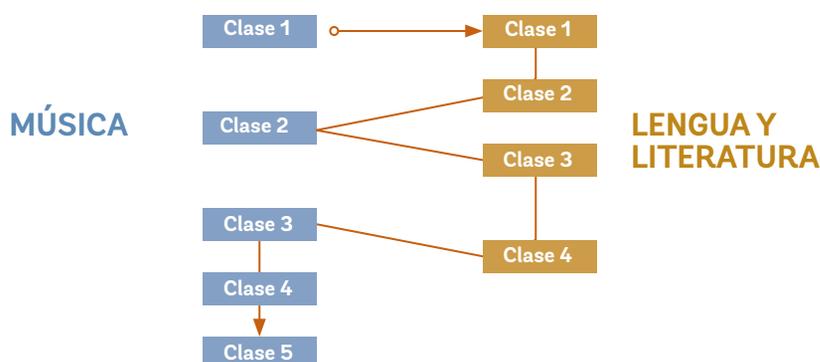
La música que nace de una orquesta, es expresión de un rico diálogo que se establece entre los intérpretes mismos, de estos con sus respectivos instrumentos y del director(a) que conduce la pieza musical con los músicos, además del que surge entre la orquesta y sus auditores.

El espectáculo que brinda una orquesta en un auditorio o teatro puede comprenderse como un acto comunicativo en sí —que se nutre de los diálogos antes comentados—, siendo ella el emisor, el público el receptor y la música el mensaje, cuyo contenido o intención comunicativa es transmitir ideas, emociones y sentimientos. Visto así el trabajo orquestal, la Unidad 3 se aboca a analizar estas disposiciones o actitudes, que son parte de la música, para encontrar puntos comunes, correspondencias, con el lenguaje hablado, de modo tal de poder integrarlos como herramientas de expresión en los propósitos comunicativos de una conversación, charla o debate.

Esta unidad tiene como objetivo que los(as) estudiantes exploren herramientas expresivas propias de la música y las incorporen a sus habilidades comunicativas orales, poniéndolas en ejercicio en un debate sobre temáticas de su interés. Para estos fines, los(as) docentes identificarán elementos rítmicos comunes al lenguaje hablado y musical, abordando los conceptos de frase musical (especialmente el componente de pregunta-respuesta) y formas musicales. Conjuntamente, ahondando en las posibilidades del diálogo como expresión musical, y del diálogo como manifestación de la interacción comunicativa y social asociada a la lengua, se busca trabajar la apreciación musical, de manera que los(as) estudiantes conozcan el rol de los intérpretes y del director(a), y reconozcan el diálogo que surge entre ellos al interior de la orquesta. Adicionalmente, se proponen actividades de improvisación y creación musical relacionadas con la actividad del debate. Todo lo anterior pretende que los(as) estudiantes desarrollen actitudes para favorecer el diálogo y para explorar nuevas posibilidades expresivas, resaltando el valor de la empatía para una convivencia armónica.

La propuesta de trabajo contempla objetivos de aprendizaje transversales (OAT) para las dos asignaturas, así como los objetivos de aprendizaje (OA) de Música y de Lengua y Literatura para el nivel de 1° Medio, detallados en los cuadros resumen a continuación, de manera de evidenciar los contenidos que serán efectivamente desarrollados en la unidad, así como los objetivos de cada clase y las actividades centrales que se pueden trabajar en ellas para cumplir con dichos objetivos.

En el caso de la asignatura de Música, la Unidad 3 está pensada para ser desarrollada en cinco clases de dos horas pedagógicas cada una, considerando el número mínimo de horas exigido en los planes de estudio para el nivel (76 horas anuales). Por su parte, la propuesta para Lengua y Literatura está ideada para ser desarrollada en cuatro clases de dos horas pedagógicas cada una, considerando la carga horaria de 228 horas anuales de esta asignatura.



Luego de la secuencia de trabajo y los resúmenes de cada asignatura, las clases propuestas para la asignatura de Música son desarrolladas en profundidad, dado que el presente material se centra en esta área artística. Esta estrategia didáctica puede ser utilizada como referencia para llevar a cabo las clases de Lengua y Literatura, del mismo modo que la metodología de la unidad se puede utilizar como guía para crear nuevas unidades a partir de los contenidos entregados en el marco teórico.

## PROPUESTA DIDÁCTICA TRANSVERSAL PARA 1º MEDIO

### Objetivos de aprendizaje transversales (OAT):

Fuente. Mineduc (2015). Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio. Chile.

#### Dimensión afectiva

Construir un sentido positivo ante la vida, así como una autoestima y confianza en sí mismo(a) que favorezcan la autoafirmación personal, basándose en el conocimiento de sí y reconociendo tanto potencialidades como ámbitos de superación.

#### Dimensión cognitiva-intelectual

Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.

#### Dimensión socio-cultural

Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona, así como la participación ciudadana democrática, activa, solidaria, responsable, con conciencia de los respectivos deberes y derechos; desenvolverse en su entorno de acuerdo a estos principios y proyectar su participación plena en la sociedad de carácter democrático; participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos de la familia, del establecimiento y de la comunidad.

### Dimensión moral

Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, interactuando de manera constructiva mediante la cooperación y reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento y de superación de las diferencias.

### Proactividad y trabajo

Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.

Reconocer la importancia del trabajo —manual e intelectual— como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común, valorando sus procesos y resultados según criterios de satisfacción personal, sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medioambiente, y apreciando la dignidad esencial de todo trabajo y el valor eminente de la persona que lo realiza.

Gestionar de manera activa el propio aprendizaje, utilizando sus capacidades de análisis, interpretación y síntesis para monitorear y evaluar su logro.

### Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Utilizar TIC que resuelvan las necesidades de información, comunicación, expresión y creación dentro del entorno educativo y social inmediato.

## PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ASIGNATURA DE MÚSICA

### Objetivos de Aprendizaje (OA)

Fuente: Mineduc (2015). Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio. Chile.

#### Escuchar y apreciar

**OA 2.** Comparar músicas con características diferentes, basándose tanto en elementos del lenguaje musical y en los procedimientos compositivos como en su relación con el propósito expresivo.

#### Interpretar y crear

**OA 4.** Interpretar repertorio diverso a una y más voces, con precisión técnica y fluidez, utilizando diversos medios de registro y transmisión en la gestión y presentación de su quehacer musical.

#### Reflexionar y relacionar

**OA 7.** Evaluar la relevancia de la música, destacando el singular sentido que esta cumple en la construcción y preservación de identidades y culturas.

## 10 horas pedagógicas

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
<b>OBJETIVOS</b>				
Reconocer a la música como un espacio de diálogo musical, emotivo y de ideas	Conocer e identificar las ideas de pregunta y respuesta a través distintos repertorios  Experimentar ejercicios de conversación musical	Representar emociones, ideas y sentimientos a través de la improvisación musical  Identificar elementos rítmicos comunes al lenguaje hablado y el lenguaje musical	Crear una obra musical simple con énfasis en la forma pregunta-respuesta	Interpretar una obra musical dando cuenta del rol del director(a)  Dar cuenta del potencial comunicativo de la música, poniéndolo en relación con los elementos musicales
<b>CONTENIDOS</b>				
La música como espacio de diálogo  Música orquestal y voces en la orquesta	La música como espacio de diálogo  Frase musical (pregunta y respuesta), motivo melódico, formas musicales	Frase musical (pregunta y respuesta)  La dirección orquestal  Elementos del lenguaje musical: ritmo, melodía, dinámica, intensidad, timbre, agógica	La música como espacio de diálogo  Frase musical (pregunta y respuesta)  La dirección orquestal: el gesto	La música como espacio de diálogo  Frase musical (pregunta y respuesta)  La dirección orquestal: el gesto
<b>ACTIVIDADES CENTRALES</b>				
Escuchan músicas de culturas originarias para interiorizarse de su función comunicativa  A través de la apreciación del repertorio orquestal, analizan el diálogo entre los(as) intérpretes, y el(la) director(a), y las distintas partes de la estructura de una composición musical  En grupos, comparten sus intereses musicales, reconociendo las temáticas que abordan la música que suelen escuchar	Escuchan música de repertorio orquestal apreciando las distintas formas musicales y la idea de pregunta-respuesta musical  En grupos, crean, a partir de la idea de forma musical y motivo melódico, una breve pieza musical con voz e instrumentos, en la que exploran el patrón de pregunta-respuesta  Ejecutan vocal e instrumentalmente la idea de pregunta-respuesta a su creación grupal	Sobre la base de un texto escrito en la asignatura de Lengua y Literatura, identifican elementos musicales relacionados con los elementos paraverbales del lenguaje oral  A través de una improvisación, representan musicalmente las emociones que caracterizaron el debate llevado a cabo en la Clase 4 de Lengua y Literatura  Socializan sus hallazgos en relación con los patrones rítmicos que constituyen el diálogo	Aprecian el registro audiovisual de un ensayo de la OCCH para conocer el rol del(la) directora(a) y la importancia de la gestualidad en el proceso de ejecución e interpretación de una pieza musical.  A partir del motivo lírico y la temática explorada en la improvisación de la clase anterior, crean una obra que musicalice el debate, centrándose en la relación pregunta-respuesta en la música  Cada grupo designa a un(a) director(a) para poder guiar el trabajo de interpretación	Los grupos de trabajo interpretan al curso la pieza musical creada.  Justifican sus decisiones creativas en relación tanto con la composición como con la dirección

# PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ASIGNATURA DE LENGUA Y LITERATURA

## Objetivos de Aprendizaje (OA)

Fuente: Mineduc (2015). Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio. Chile.

### Escritura

**OA 12.** Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros: investigando las características del género antes de escribir; adecuando el texto a los propósitos de escritura y a la situación.

### Comunicación oral

**OA 21.** Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas: manteniendo el foco; demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor; fundamentando su postura de manera pertinente y usando información que permita cumplir los propósitos establecidos; formulando preguntas o comentarios que estimulen o hagan avanzar la discusión o profundicen un aspecto del tema; considerando al interlocutor para la toma de turnos.

**OA 22.** Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés: presentando información fidedigna y que denota una investigación previa; siguiendo una progresión temática clara; usando un vocabulario que denota dominio del tema; usando conectores adecuados para hilar la presentación.

## 8 horas pedagógicas

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4
<b>OBJETIVOS</b>			
Reconocer la importancia del diálogo y el debate Identificar el rol del interlocutor en el debate	Reconocer la importancia del diálogo y el debate Reflexionar sobre temas polémicos y desarrollar la capacidad de argumentar ideas y opiniones	Reconocer la importancia del diálogo y el debate Ensayar estrategias paraverbales del lenguaje oral para ampliar las posibilidades expresivas	Reconocer la importancia del diálogo y el debate Ensayar estrategias paraverbales del lenguaje oral para ampliar las posibilidades expresivas
<b>CONTENIDOS</b>			
El debate como diálogo Estilos de interlocución	El debate como diálogo Estilos de interlocución La argumentación	El debate como diálogo Estilos de interlocución Elementos paraverbales del lenguaje oral	El debate como diálogo Estilos de interlocución Elementos paraverbales del lenguaje oral
<b>ACTIVIDADES CENTRALES</b>			
Dialogan sobre un tema coloquial, por ejemplo, los gustos musicales, reconociendo que todos y todas tenemos distintas formas de comprender la realidad a través de las letras de canciones Observan debates políticos para reconocer cómo las distintas posturas sobre un mismo tema tienen alcances ideológicos, y descubren la importancia de los estilos de interlocución Practican el debate y toman conciencia del valor de las actitudes que favorecen el diálogo y promueven la empatía	En grupos de cuatro, realizan una lluvia de ideas para escoger un tema polémico sobre el cual existan distintos puntos de vista Generan un debate informal sobre el tema al interior del grupo, identificando dos puntos de vista antagónicos. De acuerdo a estos, se subdividen en dos grupos Cada subgrupo investiga sobre el tema, discutiendo y registrando por escrito los argumentos y datos principales que sustentarán su postura	En parejas, y alternando roles —uno(a) será el orador(a), el(la) otro(a) será su asesor(a)—, ensayan estrategias paraverbales para sus posteriores intervenciones, enfatizando en los conceptos de intensidad, ritmo, silencios y modulación, que están siendo trabajados en la asignatura de Música. A partir de los argumentos desarrollados en la clase anterior, practican la defensa de sus postulados, los que deben presentar en un máximo de un minuto, prestando especial atención a los elementos paraverbales Realizan los debates de duplas, registrando las intervenciones orales con una grabadora de audio (estas grabaciones se utilizarán en la asignatura de Música)	En grupos, realizan un debate. Los moderadores de cada grupo presentan la temática abordada, dando paso a la confrontación de posturas por parte de los oradores (con una grabadora se deja registro de los audios para su posterior utilización en la clase de Música). Los moderadores abren un espacio de conversación sobre cada tema expuesto, para que el resto del curso declare su postura frente al tema Una vez que todos los grupos han debatido, valoran el trabajo y comparten aprendizajes en cuanto a los elementos paraverbales del lenguaje oral, estableciendo relaciones con la música

## CLASE 1

### Inicio 20 minutos

Inicie la clase invitando a los(as) estudiantes a escuchar músicas de distintos pueblos originarios, tales como el mapuche y el kawésqar, entre otros.<sup>9</sup> Formule las siguientes preguntas:

- ¿Conocen este tipo de música?
- ¿Cómo la clasificarías?
- ¿Quiénes crees que la interpretan?

Una vez que hayan identificado algunas características del tipo de música escuchada, proyecte imágenes relacionadas con los audios para tener más información con el fin de precisar su origen y contexto de producción. Mientras el curso continúa el diálogo, añada preguntas como:

- ¿Qué pueblos originarios reconocen?
- ¿Qué función creen que tiene la música para estos pueblos?
- ¿En qué sentido se podría decir que para los pueblos originarios la música es una forma de diálogo o comunicación?

Hágales notar el potencial de la música para comunicarse con el mundo espiritual y recalque el rol de acompañamiento que cumple en los rituales de la colectividad. Haciéndoles imaginar posibles teorías de origen de la música, destaque que la música y el lenguaje están estrechamente vinculados, ya que ambos trabajan con sonidos y significados.

### Desarrollo 45 minutos

Invite al curso a seguir explorando el potencial comunicativo de la música a través del trabajo orquestal. Proyecte *Romance N° 1, Op. 40*<sup>10</sup> (1801), de Ludwig van Beethoven, interpretada por la OCCH y Lucía Luque, y luego invítelos a descubrir actos comunicativos propios de este trabajo grupal. Puede motivar con preguntas como:

- ¿Qué les comunica esta obra?
- ¿Quiénes participan en esta interpretación?
- ¿Qué tipos de comunicación observamos?
- ¿Qué elementos comunes al diálogo podemos observar?
- ¿Cuál es el rol del director(a)?



DVD disponible  
en contraportada

9. Se recomienda trabajar con las siguientes grabaciones e imágenes:

- > *Música mapuche*, disco que acompaña la publicación *Música mapuche*, de José Pérez de Arce. Disponible en el Archivo Audiovisual del Museo Chileno de Arte Precolombino: <http://www.precolombino.cl/archivo-audiovisual/musica-mapuche/>
- > Alguno de los cantos chamánicos recopilados por Anne Chapman para la publicación *Selk'nam chants of Tierra del Fuego*, New York, Folkways, 1972-1977. Disponible en Memoria chilena: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-74779.html>

10. Es un romance para violín y orquesta (flauta, 2 oboes, 2 fagots, 2 cornos y cuerdas). En el siglo XVIII el término "romance" se aplicó para referirse a una obra de carácter sentimental y romántico que contaba con el recurso vocal. Este se extendió a la música instrumental, que conservó el espíritu lírico del primero, intentando expresar sin palabras los sentimientos imperantes en el Romanticismo.

Complemente estas interrogantes con aspectos que no hayan sido mencionados en relación al diálogo entre intérpretes, de estos con sus instrumentos y del director(a) que dirige la pieza musical con los músicos, además del diálogo que establece la obra con los(as) auditores(as).

Resalte la idea de que este diálogo se hace más evidente en la música que considera texto. A continuación, invite a los(as) estudiantes a agruparse para analizar los diálogos musicales en una composición musical. Encárgueles escoger una canción, de acuerdo con sus preferencias y gustos, para identificar la temática que trata su letra y analizar la música que la acompaña, descubriendo cómo ambos elementos dialogan.

**Cierre**  
**25 minutos**

Haga pasar a los(as) estudiantes a presentar sus trabajos. Procure que en cada presentación aborden la temática de la letra de la canción escogida junto con analizar la música. Cada estudiante comparte sus hallazgos con el resto del curso.

## CLASE 2

### Inicio 20 minutos

Presente al curso de manera sintética los distintos tipos de comunicación y diálogo que se dan a través de la música. Introduzca el proyecto que realizarán los(as) estudiantes en conjunto con la asignatura de Lengua y Literatura.

Invite al curso a seguir explorando el potencial comunicativo de la música. Apoyado en audiciones de obras orquestales,<sup>11</sup> aborde el concepto de frase musical<sup>12</sup> (enfaticando en uno de sus componentes: pregunta-respuesta) y las formas musicales básicas, de manera que los(as) estudiantes descubran algunas ideas de estas estructuras. En primer lugar, hágalos escuchar solo la música, por ejemplo, de una pieza con forma A-B-A o A-B-A-C-A, y luego muéstreles la secuencia en el pentagrama. Para esto, puede valerse de algún video en YouTube o de un editor de partitura.

### Desarrollo 50 minutos

Invite al curso a identificar relaciones entre las formas musicales y el diálogo en la música, para que descubran que las partes poseen motivos musicales o ideas que se quieren comunicar en una misma pieza musical. Por ejemplo, que la parte B responde a la parte A. Puede reforzar estos conceptos visionando el capítulo "Forma" del programa "Ponle Pausa", de Fundación Corpartes.<sup>13</sup>

Luego, indíqueles que formen grupos para crear, a partir de la idea de forma musical y motivo<sup>14</sup> melódico, una breve pieza musical con voz e instrumentos, en la que exploren el patrón de pregunta-respuesta.

### Cierre 20 minutos

Para finalizar la clase, disponga la sala para que los(as) estudiantes puedan presentar adecuadamente sus creaciones. Introduzca la muestra reforzando los conceptos vistos, y comente al curso que se disponga para escuchar con respeto y silencio lo hecho por sus compañeros(as). Además, procure diseñar una breve pauta para que los estudiantes puedan evaluar ellos mismos sus desempeños.

11. Se sugiere contrastar obras instrumentales (por ejemplo, con *Sonata para dos trompetas en Re mayor*, de Petronio Franceschini [1680], compuesta como música para iglesia durante el Barroco, disponible en el DVD con composiciones orquestales que consideran el canto vocal (la cantata o canción concierto, el oratorio y la ópera).

12. La frase musical es un conjunto de sonidos que forman una idea musical con sentido propio. Consta de dos partes: una que actúa como pregunta y otra como respuesta. La pregunta tiene sentido de interrogación, tiende a ascender (*arsis*). La respuesta da sensación de final y tiende a descender (*thesis*). El siguiente link dirige a un video que aborda la frase musical: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=219885>

13. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=HAJzyhoqnKU>

14. Corresponde a la parte más pequeña posible de identificar de una estructura musical. Generalmente, es muy breve, aunque posee un carácter expresivo y rítmico muy marcado. Es usual que el motivo sea lo que recordamos de las melodías que oímos. Cuando los motivos están bien compuestos, pueden definir todo lo que sigue, incluso una sinfonía entera, como es el caso de la *Sinfonía N° 5*, de Beethoven.

## CLASE 3

### Inicio 20 minutos

Presente una selección de los textos desarrollados en la Clase 2 de Lengua y Literatura, que contenga las ideas principales que sustentarán el debate que está preparando el curso. Lea algunos fragmentos en voz alta, para prestar atención en las distintas acentuaciones posibles. Identifique algunos patrones rítmicos y luego formule las siguientes preguntas:

¿Qué entendemos por ritmo?

¿En relación a qué elementos podemos hablar de ritmo?

¿Qué relación tiene los elementos paraverbales del lenguaje con la música?

Para reforzar esta idea, puede mostrar videos o audios de distintas personas hispanohablantes para que reconozcan las diferencias en la acentuación y rítmica del habla de cada país.

### Desarrollo 50 minutos

Reunidos en los mismos grupos de cuatro integrantes de la asignatura de Lengua y Literatura, indíqueles que revisarán el registro audiovisual del debate sostenido por ellos, a fin de analizar el ambiente en que este se desarrolló, tomando especial atención a los recursos paraverbales del lenguaje. La idea es que en conjunto caractericen con un adjetivo las emociones que primaron en él.

Luego, invítelos a reinterpretar musicalmente el ambiente del debate mediante una improvisación musical en que no utilicen texto.

### Cierre 20 minutos

Para finalizar la actividad, invite a los(as) estudiantes a compartir sus improvisaciones con el resto del curso. Procure disponer la sala adecuadamente y pedir que mantengan un ambiente de silencio y respeto. Resalte el valor de las actitudes rítmicas que favorecen el diálogo.

## CLASE 4

### Inicio 20 minutos

Exhiba al curso fragmentos del audiovisual en que se registra un ensayo de la OCCH. Su finalidad es que los(as) estudiantes puedan reconocer el rol del director(a) en el trabajo orquestal, específicamente en relación con su manejo de los ritmos. A partir de esto, inste a que comparen la función del director(a) con el concepto de interlocutor estudiado en la asignatura de Lengua y Literatura.

### Desarrollo 50 minutos

Invite a los(as) estudiantes a que, a partir de la improvisación musical surgida del debate organizado en la clase de Lengua y Literatura, musicalicen algún fragmento representativo de ese debate, integrando lo armónico a lo rítmico y melódico, aspectos trabajados en la clase anterior. Cada uno de los grupos de trabajo designa a un(a) director(a) para guiar el proyecto de debate musicalizado.

A modo de ejemplo, deles a conocer melodías que podrían imitar palabras o frases y acompañelas armónicamente con piano y/o guitarra, siempre con dos o tres acordes (por ejemplo, con las cadencias I-IV-V-I o I-V-I). Guíe el trabajo de los grupos dando recomendaciones para la mejora del proyecto, tanto respecto del texto del debate seleccionado, como de la música que lo acompaña. Además, vaya dando indicaciones con el ánimo de potenciar los movimientos y gestualidades de quien cumpla el rol de director(a) del grupo.

### Cierre 20 minutos

Para finalizar la actividad, invite a los(as) estudiantes a mostrar sus avances al curso. Procure disponer la sala adecuadamente y pedir que mantengan un ambiente de silencio y respeto. Consulte opiniones dentro del curso buscando que valoren el trabajo realizado para este proyecto.

## CLASE 5

### **Inicio** 10 minutos

Dé inicio a la clase sintetizando los objetivos que persigue el trabajo de musicalización del debate. Luego, invite a los grupos a presentar sus creaciones. Estos deben dar cuenta brevemente de la temática escogida y comentar su propuesta de adaptación musical, explicando la relación entre texto y música, y cómo las decisiones del director(a) influenciaron la versión que interpretarán.

### **Desarrollo** 60 minutos

Tras ordenar la sala adecuadamente y pedir al curso que mantenga un ambiente de silencio y respeto, cada uno de los grupos pone en escena su debate musicalizado y da cuenta de los aspectos creativos del trabajo, relacionando la forma musical y la temática del debate.

### **Cierre** 20 minutos

Para finalizar la actividad, invite a los(as) estudiantes a valorar los proyectos realizados y a comentar los principales aprendizajes en relación con las herramientas expresivas de la música.

# UNIDAD 4

## LA MUJER EN LA HISTORIA DE LA MÚSICA ORQUESTAL

Nivel: 3° Medio

Asignaturas: Artes Musicales, Filosofía y Psicología, e Historia, Geografía y Ciencias Sociales

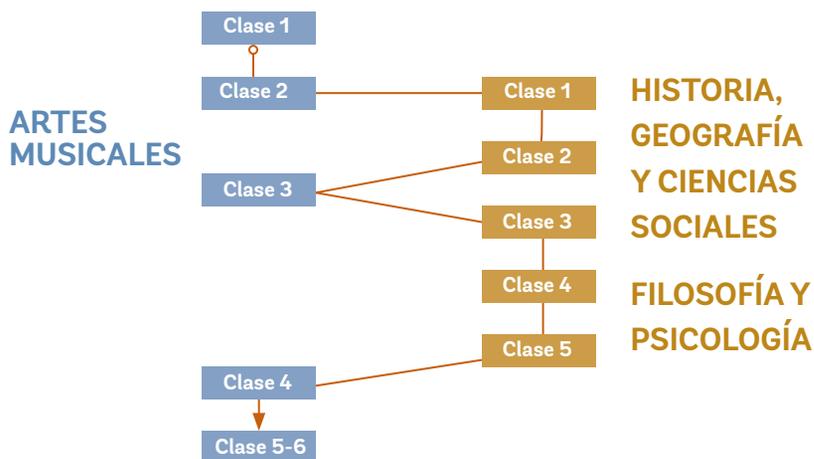
Haciendo un recorrido por la historia de la orquesta es posible observar que, al igual que en otros ámbitos artísticos y profesionales, la presencia de compositoras, como también de las intérpretes y directoras, es menor a la de los compositores. Por ende, esta unidad didáctica busca promover el conocimiento y acercamiento a la creación, interpretación y dirección femenina para poner en valor sus contribuciones e indagar en las razones que hacen que esto suceda, con miras a avanzar hacia una sociedad más equitativa en cuanto a género.

En términos prácticos, se propone que los(as) estudiantes desarrollen un proyecto de investigación que sirva para visualizar y poner en valor el trabajo musical femenino en distintos contextos territoriales y, especialmente, de Latinoamérica y Chile. Se busca que, conjuntamente a la experiencia indagativa sobre las intérpretes, compositoras y directoras, se relacionen con el concepto de género y vayan formándose una opinión del sesgo que existe en este ámbito de la música docta, a fin de proponer visiones y soluciones respecto de este problema social que no solo se remite a esta disciplina. Se entiende, además, que este tema debe ser compartido, analizado y discutido con la comunidad educativa.

La problemática de género posee un carácter transversal en los distintos ámbitos de la sociedad, por tanto, la Unidad 4 será trabajada con dos asignaturas que complementen el trabajo de la asignatura de Artes Musicales. La propuesta para Historia, Geografía y Ciencias Sociales aborda la participación de la mujer durante el último siglo, y la puesta en práctica de metodologías de investigación propias de la historia. La propuesta para Filosofía y Psicología se ocupará de indagar los roles asignados a cada género en los distintos contextos culturales y a desarrollar propuestas para lograr la ansiada igualdad de las personas en la sociedad.

La propuesta de trabajo se desarrolló a partir de una selección de objetivos fundamentales transversales (OFT) relevantes y coherentes con el tema de esta unidad, así como de los objetivos de aprendizaje (OA) y contenidos mínimos obligatorios de las asignaturas de Artes Musicales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Filosofía y Psicología para 3° Medio, detallados en los cuadros resumen a continuación, de manera de evidenciar los contenidos que serán efectivamente desarrollados en la Unidad 4, así como los objetivos de cada clase y las actividades centrales que se pueden trabajar en ellas para cumplir con dichos objetivos.

En el caso de la asignatura de Artes Musicales, la Unidad 4 está pensada para ser desarrollada en seis clases de dos horas pedagógicas cada una, considerando el número mínimo de horas exigido en los planes de estudio para el nivel (76 horas anuales). Por su parte la propuesta conjunta para Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Filosofía y Psicología está ideada para ser desarrollada en tres y dos clases, respectivamente, cada una de dos horas pedagógicas, considerando la carga horaria de 152 horas anuales de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y la carga horaria de 114 horas anuales de Filosofía y Psicología.



Luego de la secuencia de trabajo y los resúmenes de cada asignatura, las clases propuestas para la asignatura de Artes Musicales son desarrolladas en profundidad, dado que el presente material se centra en esta área artística. Esta estrategia didáctica puede ser utilizada como referencia para llevar a cabo tanto las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como las de Filosofía y Ciencias Sociales, del mismo modo que la metodología de la unidad se puede utilizar como guía para crear nuevas unidades a partir de los contenidos entregados en el marco teórico.

# PROPUESTA DIDÁCTICA

## TRANSVERSAL PARA 3° MEDIO

### Objetivos Fundamentales Transversales (OFT):

Fuente: Mineduc (2004), Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Chile.

#### Crecimiento y autoafirmación personal

Promover el interés y capacidad de conocer la realidad, de utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante.

#### Desarrollo del pensamiento

Promover las capacidades de investigación, que tienen relación con identificar, procesar y sintetizar información de una diversidad de fuentes; organizar información relevante acerca de un tópico o problema; revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas; suspender los juicios en ausencia de información suficiente.

Promover las capacidades de análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento, conducentes a que alumnos y alumnas sean capaces de establecer relaciones entre los distintos sectores de aprendizaje; de comparar similitudes y diferencias; de entender el carácter sistémico de procesos y fenómenos; de diseñar, planificar y realizar proyectos; de pensar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje; de manejar la incertidumbre y adaptarse a los cambios en el conocimiento.

#### Formación ética

Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los “seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 1º). En consecuencia, conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.

#### La persona y su entorno

Apreciar la importancia de desarrollar relaciones igualitarias entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.

#### Tecnologías de información y comunicación

Utilizar aplicaciones para presentar y comunicar ideas y argumentos de manera eficiente y efectiva aprovechando múltiples medios (texto, imagen, audio y video).

Evaluar la pertinencia y calidad de información de diversas fuentes virtuales.

# PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ASIGNATURA DE ARTES MUSICALES

## Objetivos fundamentales (OF)

Fuente: Mineduc (2004). Artes Musicales, Programa de Estudio Tercer Año Medio. Chile.

### Reflexionar y contextualizar

1. Indagar acerca de los procesos de cambio en los usos y funciones de la música en la sociedad contemporánea.

### Escuchar y apreciar

2. Discriminar auditivamente y comprender los elementos del lenguaje musical, los procedimientos compositivos y los estilos interpretativos, poniendo énfasis en sus posibilidades expresivas y en su efecto en las obras como objetos estéticos y de comunicación.

### Interpretar y crear

4. Formular y realizar proyectos musicales, con diversos fines específicos (...) empleando diversos recursos alternativos de expresión.

### Contenidos mínimos obligatorios

**a. Música, cotidianeidad y sociedad moderna.** La industria cultural y los medios de comunicación masiva: su influencia en la cultura musical contemporánea.

**b. Géneros y movimientos destacados de las músicas del siglo XX.** Discriminación auditiva de elementos de sus lenguajes y rasgos de estilo. Selección de casos relevantes en Latinoamérica.

**c. Comprensión de la historicidad del conocimiento artístico-musical.** Funciones de la música en otros períodos históricos (Edad Media, Renacimiento, Barroco, Clasicismo, Romanticismo). Ejemplos relevantes para el reconocimiento auditivo.

## 12 horas pedagógicas

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5-6
<b>OBJETIVOS</b>				
<p>Apreciar la música orquestal como ámbito de creación colectiva</p> <p>Visibilizar la presencia de la mujer como parte de la historia musical</p>	<p>Familiarizarse con los procesos creativos del formato orquestal</p> <p>Visibilizar la presencia de la mujer como parte de la historia musical</p>	<p>Reflexionar sobre los estereotipos de género</p> <p>Crear un proyecto para socializar sus hallazgos, experimentando con nuevos medios</p>	<p>Desarrollar habilidades para trabajar en colectivos</p> <p>Explorar las posibilidades de comunicación que brindan los nuevos medios visibilizando los aportes de la mujer en la creación musical</p>	<p>Visibilizar la presencia de la mujer en la OCCH</p> <p>Aprovechar las posibilidades que brindan los nuevos medios de comunicación para manifestar una opinión o comentario</p>
<b>CONTENIDOS</b>				
<p>Música orquestal: el rol de compositores(as), intérpretes y directores(as) en la música académica</p> <p>Géneros musicales: música académica, folclórica y popular</p>	<p>Música orquestal: las contribuciones de compositoras, intérpretes y directoras</p> <p>Géneros musicales: música académica, folclórica y popular</p>	<p>Recursos digitales y nuevos medios digitales</p> <p>Elementos del lenguaje musical y expresividad</p>	<p>Participación de la mujer en la música</p> <p>Nuevos medios de comunicación digital</p>	<p>Participación de la mujer en la OCCH</p> <p>Nuevos medios de comunicación digital</p>
<b>ACTIVIDADES CENTRALES</b>				
<p>Ven el registro audiovisual de un concierto clásico de la OCCH, considerando el rol de los distintos participantes en el proceso creativo de la música académica</p> <p>Teniendo como ejemplo la música docta, conocen la problemática de la inequidad de género.</p> <p>Analizan y discuten esta problemática a partir de la música de su interés.</p>	<p>Aprecian el concierto homenaje a Violeta Parra realizado por la OCCH, teniendo a la vista los avances alcanzados en relación a la equidad de género</p> <p>Se presenta el trabajo de compositoras y directoras de distintos contextos históricos.</p> <p>En grupos y de acuerdo al contexto asignado mediante sorteo, seleccionan una compositora para analizar su obra</p>	<p>Contrastan la obra creada por un compositor y una compositora de la misma época y estilo para analizarlas en relación con los sentimientos y emociones que les transmiten sus composiciones</p> <p>Finalizan el apartado de su investigación relacionado con la apreciación musical para añadirlo a lo desarrollado en las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Filosofía y Psicología</p> <p>Idean un proyecto colectivo para difundir sus hallazgos creativamente, haciendo uso de los nuevos medios digitales</p>	<p>Observan un video de un concierto de la OCCH (bajo dirección de Alejandra Urrutia) en el que aprecian el trabajo colectivo propio de la orquesta poniendo en valor el rol de la mujer</p> <p>Comentan las posibilidades comunicativas que ofrecen los nuevos medios para replantear la idea inicial</p> <p>Definen el proyecto y se organizan para llevarlo a cabo</p>	<p>Terminan el proyecto de difusión y valoran el trabajo colectivo</p> <p>Comparten impresiones sobre los proyectos de difusión y reflexionan conjuntamente sobre el rol de la mujer en la historia de la música</p>

# PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ASIGNATURA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES/ FILOSOFÍA Y PSICOLOGÍA

## Objetivos fundamentales (OF)

### Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Fuente: Mineduc (2009). Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Programa de Estudio Tercero Año Medio, Chile.

**AE 03.** Analizar, a partir de diversas fuentes estadísticas transformaciones sociales hacia mediados del siglo XX (crecimiento demográfico y transformaciones urbanas; creciente escolarización; progresiva incorporación de las mujeres a la vida pública; nuevos medios de comunicación social y de entretenimiento), y evaluar su incidencia en el proceso de democratización de la sociedad chilena.

### Filosofía y Psicología:

Fuente: Mineduc (2004). Filosofía y Psicología, Programa de Estudio Tercer Año Medio, Chile.

**3.** Entender al ser humano como un sujeto que forma parte de grupos y culturas, valorando su propia identidad y respetando la diversidad.

## Contenidos mínimos obligatorios

### Historia, Geografía y Ciencias Sociales:

**Transformaciones sociales y culturales de Chile en la primera mitad del siglo XX:** crecimiento demográfico y transformaciones urbanas; creciente escolarización; creciente incorporación de la mujer a la vida pública; nuevos medios de comunicación social y de entretenimiento; desarrollo de la literatura y las artes.

**Habilidades de indagación:** utilizar fuentes diversas para indagar sobre procesos históricos y geográficos, considerando la interrelación entre procesos económicos, demográficos y espaciales; comunicar los resultados de análisis e indagaciones, de manera sintética y organizada, justificando una posición propia y seleccionando un formato de comunicación que considere las características de la información y de la audiencia.

### Filosofía y Psicología:

**2. El individuo como sujeto de procesos sociales:** La identidad personal y la cuestión del otro. El otro como igual y diferente. Las relaciones intergrupales: estereotipos, prejuicios y discriminación. La importancia de la tolerancia y el diálogo en las relaciones sociales. Reconocimiento y evaluación de prejuicios y estereotipos sociales en la experiencia cotidiana de los estudiantes y en los medios de comunicación.

## 10 horas pedagógicas

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
<b>OBJETIVOS</b>				
Reconocer los hechos que influyeron en la participación de la mujer en la vida pública en el siglo XX Valorar el rol del arte en la sociedad para propiciar las transformaciones culturales	Conocer tendencias historiográficas contemporáneas y ponerlas en relación con el contexto histórico Familiarizarse con metodologías de la investigación	Desarrollar habilidades de investigación Reflexionar sobre las razones que han invisibilizado los aportes de la mujer en el ámbito artístico y otros ámbitos profesionales	Identificar estereotipos de género que han dificultado la relación equitativa entre hombres y mujeres Proponer cambios culturales para promover la equidad de género	Reflexionar sobre el concepto de equidad, desarrollando una visión personal sobre el tema
<b>CONTENIDOS</b>				
Participación femenina en la vida pública: I y II Guerra Mundial, sufragio femenino, el acceso a la universidad, el movimiento hippie Arte, feminismo y transformación social	Corrientes historiográficas del siglo XX: historia de género Metodología de la investigación Aportes de directoras y compositoras en la historia de la música	Historia del concepto de género Metodología de la investigación Aportes de directoras y compositoras en la historia de la música	Equidad de género Estereotipos de género: lo femenino y masculino en el ámbito creativo y cotidiano	Derechos humanos Equidad de género
<b>ACTIVIDADES CENTRALES</b>				
Observan imágenes que reproducen estereotipos de género, teniendo en cuenta el concepto de equidad Enfocándose en el ámbito político, laboral y cultural, debaten sobre la situación actual de la mujer en la sociedad chilena Estudian los principales hitos históricos en relación con la participación de la mujer en el ámbito público, vinculándolo con las olas del movimiento feminista, específicamente en el arte	Son introducidos en el significado y contexto en que se desarrolla el concepto de género Conocen estrategias para el desarrollo de sus investigaciones sobre la compositora o directora seleccionada en la segunda clase de Artes Musicales Estudian los conceptos de fuentes primarias y secundarias, triangulación y análisis de datos Conocen la estructura básica de investigación, cómo organizar el índice de sus trabajos, teniendo a la vista los objetivos de la investigación: visibilizar el aporte de las mujeres a la creación musical En grupos, distribuyen los distintos aspectos a abordar y se organizan para traer información para la siguiente clase	De acuerdo al ámbito de investigación asumido en los grupos, investigan y desarrollan un texto de 200 palabras que sintetice el tema Se vuelven a reunir en grupos y comparten sus textos, editándolos en un solo documento Intercambian los trabajos entre grupos para sugerir mejoras posibles, previo a presentar sus hallazgos en la clase de Filosofía y Psicología	Organizándose en orden cronológico de acuerdo al año de nacimiento de la artista estudiada y con apoyo de audio e imágenes, cada grupo presenta los aportes de la compositora o directora Durante el proceso van identificando los períodos históricos y los roles asociados en dicha época a las mujeres, dando cuenta de que estos son una elaboración cultural Al finalizar las presentaciones y analizando los estereotipos de género identificados por períodos, contrastan la información y elucubran razones de por qué las mujeres han tenido menor participación en el ámbito creativo en relación con los hombres Dialogando sobre el concepto de equidad de género y sus implicancias, sugieren cambios posibles para promover dicha equidad en la cotidianidad	Repasan los conceptos de equidad e igualdad de género y dialogan sobre las diferencias de ambos, todo ello contextualizado en el marco de los derechos humanos Exponen las conclusiones de sus investigaciones, sintetizando las reflexiones sobre equidad de género, surgidas del estudio de la compositora-directora escogida

# DESARROLLO CLASE A CLASE DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DE ARTES MUSICALES

## CLASE 1

**Inicio**  
20 minutos

Comente al curso que en esta clase proyectará un concierto de la OCCH, que tuvo lugar en el Teatro Oriente de Santiago (contenido en el DVD de esta publicación). Destaque el valor de la orquesta a partir de su rol de elenco estatal. Invite a los(as) estudiantes a compartir el conocimiento que tienen respecto a la música orquestal de tradición clásica. Para ello puede preguntarles:



DVD disponible  
en contraportada

¿Qué tipo de música interpreta la OCCH?  
¿Cómo podemos clasificar o definir este tipo de composición?  
¿Reconocen estos instrumentos? ¿Cómo podemos definirlos y/o clasificarlos?  
¿Qué roles observamos en una orquesta?  
¿Hay algún(a) participante de la cadena artística de la música orquestal que no observamos en la puesta en escena o ensayo? ¿Qué rol cumple?

**Desarrollo**  
55 minutos

Luego de identificar las principales características de una orquesta, enfatice en el rol de compositores(as), intérpretes y directores(as), contándoles que Alejandra Urrutia es la primera directora de la OCCH. Coménteles que el proyecto que realizarán, busca indagar en las razones que han hecho que, históricamente, la mujer tenga menor participación en la mayoría de los ámbitos creativos, para lo cual tendrán que desarrollar propuestas para visibilizar el trabajo de mujeres en el ámbito de la música.

Ejemplificando con la música docta, que ha sido el campo musical que más se caracteriza por segregar a la mujer, invite a los(as) estudiantes a comentar las razones que creen han producido este fenómeno cultural.

Para profundizar, luego de escuchar los aportes de los(as) estudiantes, hágalos notar que las mujeres han tenido mayor participación cómo intérpretes que como directoras o compositoras, y luego invítelos a elaborar explicaciones para este fenómeno social. Para ilustrar esta situación, puede poner como ejemplo la célebre cita de Clara Schumann que registró en su diario: "Alguna vez creí que tenía talento creativo, pero he renunciado a esta idea; una mujer no debe desear componer. Ninguna ha sido capaz de hacerlo, así que ¿por qué podría esperarlo yo?" (Zunzunegui, 2015, p. 72).

Luego, en una tabla con cuatro columnas en el pizarrón, invite a cada estudiante a nombrar a su cantante o grupo favorito, identificando el estilo musical y el número de integrantes hombres y mujeres (esquema a continuación).



## CLASE 2

### Inicio 20 minutos

Proyecte el video en el que Pascuala Ilabaca canta “En los jardines humanos” (13:00-18:40), una de las obras del concierto-homenaje “Violeta Parra, después de vivir 100 años”, realizado en el 2017 por la OCCH, bajo la dirección de Alejandra Urrutia. Para reforzar los aprendizajes en relación con la música orquestal y dar cuenta de los avances logrados en el ámbito de equidad de género, formule las siguientes preguntas:

¿Conocen esta canción? ¿Saben quién la compuso?

¿Quiénes la reinterpretan? ¿Conocen a la cantante?

¿Quién está a cargo de dar los lineamientos de esta interpretación?

¿Qué diferencias observamos entre esta obra interpretada por la OCCH y la obra que vimos en la clase anterior?

### Desarrollo 50 minutos

Indique a los(as) estudiantes que formen grupos y luego presente brevemente el trabajo de algunas compositoras y/o directoras de distintos contextos, por ejemplo: Alejandra Urrutia, Sofiya Gubaidúlina, Simone Young, Kaija Saariho, Isidora Zegers, Orquesta de Cámara de Mujeres Almaclara, entre otras.<sup>14</sup>

Luego, distribuidos en grupos, sortee los períodos históricos musicales y lugares que cada uno tendrá que investigar. A partir de las combinaciones surgidas del sorteo, cada grupo escogerá una creadora musical para indagar en su biografía, su obra y el contexto sociocultural en que esta se inserta, poniendo en valor sus contribuciones al lenguaje musical.

### Cierre 20 minutos

Para finalizar, motive a cada grupo a realizar su investigación y vaya entregando orientaciones, poniendo énfasis en los aspectos musicales que cada agrupación intentará abordar a partir de la artista elegida.

14. Para profundizar este tema, se sugiere consultar *La mujer compositora y su aporte al desarrollo musical chileno (2013)*, de Raquel Bustos, que pone en valor el trabajo de compositoras en el ámbito nacional como Isidora Zegers, Delfina de la Cruz, Marta Canales, Leni Alexander Pollack, Silvia Soublette, Emma Wachter y Gloria López.

## CLASE 3

### Inicio 20 minutos

Introduzca a los(as) estudiantes un compositor que haya sido contemporáneo en época y movimiento musical de alguna de las compositoras que están investigando, con el fin de contrastar algunas obras musicales de ambos artistas. Indíqueles que escuchen con atención y aprecien si existen diferencias en los sentimientos y emociones que les transmiten sus composiciones, centrando el análisis en relación con los elementos del lenguaje musical.

De acuerdo a las apreciaciones que vayan dando, motive la conversación de manera que discutan acerca de los estereotipos de género que se dan en el ámbito musical, si estos se condicen con la realidad y por qué se reproducen.

### Desarrollo 40 minutos

Indique al curso que en esta clase continuarán trabajando en los grupos antes establecidos, de manera de finalizar el texto relacionado con la investigación de la artista seleccionada. Procure que los grupos finalicen su trabajo y abarquen en sus escritos los aspectos requeridos: biografía, obra y contexto sociocultural en que se inserta esta, poniendo en valor sus contribuciones al lenguaje musical. Oriéntelos en caso de que tengan dudas.

### Cierre 20 minutos

Comente a los(las) estudiantes los aportes de los nuevos medios digitales para presentar y comunicar ideas. Invite a intercambiar información sobre los dispositivos tecnológicos, softwares y redes sociales que conocen, comentando sus características. Luego, con el objetivo de dar a conocer a la artista investigada, idean una propuesta comunicacional acorde a estos medios y al público objetivo a quienes quieren llegar, y consensúan las características del proyecto velando por su factibilidad.

## CLASE 4

### Inicio 20 minutos

Al iniciar la clase, antes de continuar desarrollando las ideas esbozadas en la Clase 3, procure resaltar el valor del trabajo colectivo haciendo el símil con el trabajo orquestal y enfatizando que los roles de sus integrantes solo son importantes en cuanto a su carácter articulador dentro del conjunto y no por situaciones de género. Comente que una orquesta integrada solo por mujeres puede alcanzar los mismos resultados que una compuesta únicamente por varones.

Para reforzar respecto de la capacidad equivalente entre hombres y mujeres en la música, plantee el tema del rol de la mujer en la orquesta, tanto desde el punto de vista como un miembro más del conjunto como en su rol particular de solista y/o directora. Invite a ver un fragmento del concierto de la OCCH dirigida por la maestra Alejandra Urrutia, y en el que participa como invitada la violinista argentina Lucía Luque. Ponga en valor la trayectoria de la directora de la OCCH, y luego proyecte parte del video. Comentan su impresión acerca de la participación, tanto de las protagonistas del video, como de las demás integrantes femeninas de la orquesta (por ejemplo, los contrabajos son tocados solo por mujeres).

### Desarrollo 50 minutos

Luego, organice una dinámica para que cada grupo cuente brevemente el proyecto ideado para dar a conocer a la artista, dando cuenta de los siguientes puntos: el objetivo, el público específico y los medios digitales que utilizarán para llevarlo a cabo. El resto del curso comenta y sugiere ideas para mejorar el proyecto.

**Cierre**  
**20 minutos**

Una vez que todos hayan presentado, de acuerdo a las características de los proyectos, se fija un límite de tiempo para el desarrollo de los proyectos. A partir de este el grupo se organiza. Se solicita que identifiquen las funciones y responsabilidades de cada integrante, que definan un método y un cronograma de trabajo para velar por la factibilidad para llevarlo a cabo.

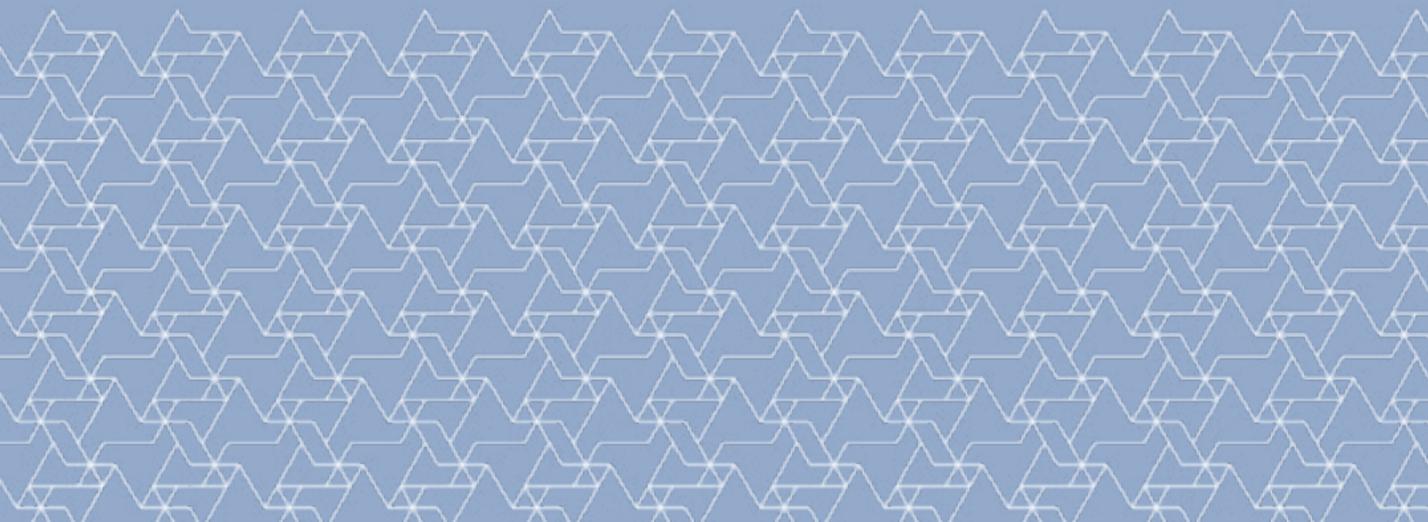
## **CLASE 5-6**

Se espera que durante la Clase 5 y 6 se desarrollen los proyectos y se dé cierre a la unidad. Esta etapa puede extenderse cuanto sea necesario de acuerdo a las características de las propuestas que surjan de los distintos grupos.

Una vez se haya concluido el trabajo de difusión, tras hacer un recuento del trabajo realizado, abra un espacio de diálogo para que los(las) estudiantes planteen comentarios, dudas, inquietudes y sugerencias, así como también pongan en valor el trabajo colectivo realizado, evaluando el proceso y los resultados. Asimismo, dentro de esta instancia de conversación, dé tiempo para que los y las estudiantes sostengan un diálogo, intercambien ideas y expongan sus conclusiones o comentarios respecto del rol de la mujer en la historia de la música. Puede preguntarles qué les pareció su participación y lo que sintieron al verlas tocar, poniendo en relieve su trabajo en la orquesta, en el marco de la ponderación del valor de la mujer en todo aspecto de la vida y de la necesidad de resignificar su posición como parte fundamental de la sociedad.



# REFERENCIAS Y ANEXOS



- ADLER, SAMUEL** (2004). *El estudio de la orquestación*. Huelva: Idea Books S. A.
- BAS, JULIO** (1947). *Tratado de la forma musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.
- BELINCHE, DANIEL Y LARREGLE, MARÍA ELENA** (2006). *Apuntes sobre apreciación musical*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de La Plata (EDULP).
- CONSEJO NACIONAL DE LA CULTURA Y LAS ARTES (CNCA)** (2014). *Orquesta de Cámara de Chile*. Santiago: Publicaciones Cultura.
- DAY, TIMOTHY** (2002). *Un siglo de música grabada: escuchar la historia de la música*. Madrid: Editorial Alianza.
- DE LEEUW, TON** (2005). *Music of the Twentieth Century: A Study of Its Elements and Structure*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- DELGADO, MARCELO** (2006). Mapa del ruido en la música del siglo XX. *Perspectiva Interdisciplinaria de Música* 1(1), 40-53.
- El Sistema (s.f.). El Sistema. Gobierno Bolivariano de Venezuela. Disponible en <http://fundamusical.org.ve/category/el-sistema/que-es-el-sistema/#.WYuGtem1vIV>
- FERGUSON, DONALD** (1954). *Masterworks of the Orchestral Repertoire: A Guide for Listeners*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- FOJI (s.f.a)**. Misión y Objetivos. Dirección Sociocultural Presidencia de la República de Chile. Recuperado de <http://www.orquestajuvenil.cl/foji/quienes-somos/mision-y-objetivos/>
- (s.f.b). Nuestras orquestas. Dirección Sociocultural Presidencia de la República de Chile. Recuperado de <http://www.orquestajuvenil.cl/foji/quienes-somos/nuestras-orquestas/>
- FUBINI, ENRICO** (2008). *Estética de la música*. Madrid: Machado Libros, S. A.
- GALINDO MORALES, LAURA** (2015). Equidad de género en las orquestas profesionales de Colombia. *Folios*. Segunda época (32), 3-15.
- HOLOMAN, D. KERN** (2012). *The Orchestra: A Very Short Introduction*. Nueva York: Oxford University Press.
- KÜNH, CLEMENS**. (2003). *Tratado de la forma musical*. Huelva: Idea Books S. A.
- LATHAM, ALISON**. (2008). *Diccionario enciclopédico de la música*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- LAWSON, COLIN** (ed.). (2003). *The Cambridge Companion to the Orchestra*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- LÉVI-STRAUSS, CLAUDE**. (1968). *Mitológicas I: Lo crudo y lo cocido*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- MORDDEN, ETHAN**. (1980). *A Guide to Orchestral Music: The Handbook for Non-Musicians*. Nueva York: Oxford University Press.
- PEÑA FUENZALIDA, CARMEN** (2007). Fernando Rosas Pflingsthorn, Premio Nacional de Arte en Música 2006. *Revista Musical Chilena* LXI(207), 5-27.
- PISTON, WALTER** (1955). *Orchestration*. Nueva York: W. W. Norton.

**PRENSA FUNDAMUSICAL BOLÍVAR** (s.f.). El Sistema: ¿Qué es El Sistema? Disponible en: <http://fundamusical.org.ve/category/el-sistema/que-es-el-sistema/#.WXtmroqQy34>

**RADICE, MARK** (2012). *Chamber Music: An Essential History*. Michigan: The University of Michigan Press.

**RAMOS, PILAR** (2010). Luces y sombras en los estudios sobre las mujeres y la música. *Revista Musical Chilena* 64 (213), 7-25.

**SANZ, ROSA** (2012). Música y afectos: las mutaciones del ánimo. *ABC*, 4 de junio de 2012. Disponible en <http://www.abc.es/20120604/local-castilla-leon/abci-musica-afectos-mutaciones-animo-201206040849.html>

**SPITZER, JOHN Y ZASLAW, NEAL** (2004). *The Birth of the Orchestra, History of An Institution: 1650-1815*. Nueva York: Oxford University Press

**TOLEDO, MARCELO** (2006). Mapa del ruido en la música del siglo XX. *Revista Horizonte* 1(1).

**UNIVERSIDAD DE CHILE** (s.f.). *Premios Nacionales*. Disponible en [www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/grandes-figuras/premios-nacionales/musica/](http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/grandes-figuras/premios-nacionales/musica/)

**ZAMACOIS, JOAQUÍN**. (1959). *Curso de formas musicales*. Barcelona: Editorial Labor S. A.

**ZUNZUNEGUI, JUAN MIGUEL** (2015). *Locura y razón*. México D.F.: Grijalbo.

## REPERTORIO INTERPRETADO POR LA OCCH CONTENIDAS EN EL DVD DE ESTA PUBLICACIÓN

Nombre	Compositor	Origen de la grabación	Año	Solista
Concierto para Viola en D mayor	Franz Anton Hoffmeister	Teatro Municipal de Ñuñoa	2016	Carola Fredes
Concierto para Corno y Cuerdas	Carlos Zamora	Catedral de Osorno	2014	Sebastián Rojas
Elegía para cuerdas, Op. 58	Edward Elgar	Teatro Municipal de Ñuñoa	2016	Sin solista
 Fantasía Carmen	Juan Sarasate	Teatro Oriente Providencia	2017	Lucía Luque
Las Hébridas, Op. 26	Felix Mendelssohn	Teatro Municipal de Ñuñoa	2016	Sin solista
Momento Andino	Vicente Bianchi Alarcón	Parroquia San Miguel de Calbuco	2017	Paula Barrientos
 Romance para violín y orquesta N°2	Ludwig van Beethoven	Teatro Oriente Providencia	2017	Lucía Luque
 Romance para violín y orquesta N°1	Ludwig van Beethoven	Teatro Oriente Providencia	2017	Lucía Luque
Sinfonía N°1, Mi bemol mayor, K. 16	Wolfgang Amadeus Mozart	Teatro Municipal de Ñuñoa	2015	Sin solista
 Sinfonía N° 1 en Re mayor	Franz Schubert	Teatro Oriente Providencia	2017	Lucía Luque
Sinfonía N°41, Do mayor, K. 551	Wolfgang Amadeus Mozart	Teatro Municipal de Ñuñoa	2015	Sin solista
Sonata para dos trompetas, cuerdas y continuo	Petronio Franceschini	Teatro Municipal de Ñuñoa	2015	Herman Arenas y Luis Campusano
Tres Aires Chilenos, N°3.	Enrique Soro	Catedral de Valdivia	2016	Sin solista
 Violeta Parra, después de vivir un siglo	Violeta Parra	Teatro Municipal de Ñuñoa	2016	Varios intérpretes
Voz de Piedra	Miguel Farías	Teatro Municipal de Ñuñoa	2016	Sin solista

El DVD contiene además 25 clips de ensayos de la Orquesta que dan cuenta de distintos conceptos musicales que se trabajan en las unidades didácticas y otros materiales de apoyo para el desarrollo de las mismas.





*Orquesta de Cámara de Chile: Experiencias musicales para la escuela*, séptimo Cuaderno Pedagógico de la colección, propone una forma lúdica para acercarse a la música docta, tomando como punto de inicio la apreciación de obras del repertorio de este elenco estable del CNCA. Centrándose en distintos aspectos del lenguaje musical y en la reflexión sobre distintas temáticas vinculadas a la creación musical, el libro plantea la escucha como gatillante para desencadenar procesos creativos inspirados en el trabajo colaborativo que caracteriza a la orquesta, buscando establecer espacios que sitúen a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas de los procesos de aprendizaje, permitiéndoles explorar sus intereses y capacidades.



