



Universidad de Chile
Facultad de Artes
Escuela de Postgrado

Repertorio contemporáneo para escuelas

OSVALDO ROBERTO CAVIERES CARMONA

PROFESOR GUIA:

MARIO MORA

Santiago de Chile
Enero 2021

Agradecimientos

A Mario Mora, por su ayuda en la creación de esta tesis.

A mi madre Nora, mi padre Osvaldo y mi hermano Carlos, por enseñarme todo lo que sé.

Índice General

Abstract.....	6
Introducción	7
2 Estado del arte.....	12
2.1 Fuentes internacionales	12
2.2 Fuentes Nacionales	28
2.3 Experiencias y repertorio internacional y nacional	41
3 Bases Curriculares Nacionales.....	55
3.1 Bases Curriculares Generales	56
3.2 Bases Curriculares de la Asignatura de Música.....	68
4 Análisis de Bases Curriculares	74
4.1 Primer Año Básico	75
4.2 Segundo Año Básico	83
4.3 Tercer Año Básico	89
4.4 Cuarto Año Básico	101
4.5 Conclusiones del análisis de las Bases Curriculares	105
5 Repertorio propuesto para 1° a 4° Básico - Análisis	111
5.1 Primer año	118
5.2 Segundo año	127
5.3 Tercer año	136
5.4 Cuarto año	147
6 Conclusiones	155
7 Bibliografía	159
Repertorio para Escuelas	165
1° Año Básico	166
2° Año Básico	182
3° Año Básico	201
4° Año Básico	227

Índice de Imágenes

Imagen 1. Escritura de lluvia, Mi Flauta y Yo, Paola Muñoz.....	99
Imagen 2. Escritura de lluvia y viento.....	100
Imagen 3. Pieza 1.....	119
Imagen 4. Pieza 2.....	119
Imagen 5. Pieza 3.....	120
Imagen 6. Pieza 4.....	120
Imagen 7. Pieza 5.....	121
Imagen 8. Pieza 6, primera frase.	123
Imagen 9. Pieza 6, segunda frase.	123
Imagen 10. Pieza 7, motivos y tritono.....	123
Imagen 11. Pieza 7.....	124
Imagen 12. Pieza 8, frase 1.	124
Imagen 13. Pieza 8, frase 2.	124
Imagen 14. Pieza 8, frase 3.	125
Imagen 15. Pieza 9, teclas negras.....	125
Imagen 16. Pieza 10, dúo usando <i>ostinato</i>	126
Imagen 17. Pieza 11, dúo de metalófono.	126
Imagen 18. Pieza 11, detalle de cercanía de notas naturales y sostenidas.....	127
Imagen 19. Pieza 12.....	128
Imagen 20. Percusión 13.....	128
Imagen 21. Pieza 15.....	129
Imagen 22. pieza 16.....	129
Imagen 23 pieza 17.....	130
Imagen 24. Percusión 18.....	130
Imagen 25. Percusión 19.....	131
Imagen 26. Pieza 20, hoquetus.	131
Imagen 27. Pieza 10.....	132
Imagen 28. Pieza 21, pregunta respuesta.....	132

Imagen 29. Pieza 21.....	132
Imagen 30. Pieza 22.....	133
Imagen 31. Pieza 23, contrastes por medio de acentos.	134
Imagen 32. Pieza 24.....	134
Imagen 33. Pieza 24.....	135
Imagen 34. Trío de metalófonos.....	135
Imagen 35. Pieza 26.....	137
Imagen 36. Percusión 27, canon rítmico.	138
Imagen 37. Dúo de percusiones con elementos de la tonada, pieza 28.	138
Imagen 38. Percusión 29.	139
Imagen 39. Percusión 30 para solista.	139
Imagen 40. Dúo de melodía acompañada.	140
Imagen 41. Dúo 32.....	141
Imagen 42. Dúo 33.....	141
Imagen 43. Dúo 33. Sección B contraste rítmico.	142
Imagen 44. Canon con aire de tonada, pieza para dúo de metalófonos.	142
Imagen 45. Pieza 35.....	143
Imagen 46. Trío micropolifónico de flautas dulces. Pieza 36.	144
Imagen 47. Cuarteto de flautas dulces.	144
Imagen 48. Trío de flautas 38.....	145
Imagen 49. Dúo 39.....	145
Imagen 50. Trío de flautas 40.....	146
Imagen 51. Trío de flautas 40.....	146
Imagen 52. Percusión 41, con posibilidades de espacialización.	148
Imagen 53. Cuarteto de percusiones en 5/8. Pieza 42.	148
Imagen 54. Dúo de metalófonos, pieza 43.	149
Imagen 55. Trío 44.	150
Imagen 56. Trío 44. Detalle de entrada de las voz bajo.	150
Imagen 57. Trío 45, melodía acompañada.....	151
Imagen 58. Pieza 46, dúo para flautas en 5/8.....	152

Imagen 59. Dúo de flauta dulce con polirritmia. Pieza 47.....	153
Imagen 60. Dúo 48.....	153
Imagen 61. Trío para flautas dulces con elementos de la tonada. Pieza 49.	154
Imagen 62. Trío micropolifónico para flautas dulces. Pieza 50.	154

Abstract

La presente tesis tiene por objetivo aportar a la falta de repertorio instrumental moderno compuesto específicamente para la escuela. La falta de este repertorio en la enseñanza de la música, supone un problema formativo, para lo cual, la presente tesis propone la creación de una colección de repertorio para ser usado en escuelas y colegios de nuestro país. Para esto se realizará una búsqueda y análisis de repertorio existente, de bibliografía que trate la inclusión de música de arte contemporánea en la escuela (tanto para su escucha como su interpretación), y se analizarán las bases curriculares nacionales vigentes en busca de repertorio de música de arte contemporánea para su escucha o interpretación, y enfocar así la composición de este repertorio al sistema educacional chileno.

Introducción

La inclusión de la música en las escuelas ha sido discutida y recomendada ampliamente a través de distintas vías. Existen distintos consensos para esto, como el desarrollo de habilidades motrices por medio de la interpretación, la lectura de música escrita posibilita otra forma del desarrollo de la comprensión lectora, al ser capaz el alumno de seguir todo tipo de instrucciones. Mientras que la escucha apreciativa de piezas musicales que enfrenten a los estudiantes a desafíos tanto intelectuales como expresivos posibilita un mayor desarrollo cognitivo y perceptivo del mundo que los rodea. Luego de poder diferenciar las distintas voces de una fuga de Bach, o de un motete de Palestrina (o de cualquier pieza contrapuntística ya sea de la música de arte o de las músicas populares), o de poder identificar y explicar estilos distintos como el tango, el jazz o la cumbia, no se volverá a escuchar al mundo de la misma manera.

El repertorio musical escolar aplicado es un aporte significativo para este desarrollo, al integrar todas estas cualidades de análisis, percepción, desarrollo motriz y de habilidades sociales.

Desde mi experiencia, primero como alumno y luego como profesor de talleres musicales en escuelas, actividad que me liga al quehacer de la educación musical por el contacto con educadores musicales y sus educandos, he podido detectar que este repertorio escolar adolece de un problema que puede afectar la apreciación musical futura : la gran mayoría del repertorio escolar no tiene ninguna conexión con el desarrollo de las músicas de arte de hoy ni del siglo pasado. No es mi objetivo denostar al repertorio de músicas populares o de la tradición folclórica, pero el hecho de que nuestros alumnos no conozcan los desarrollos musicales de hoy (o del siglo pasado), puede llevarlos a crearse una idea errada de “lo que es” la música, ejemplo que vemos hoy en innumerables ocasiones al asistir a algún concierto o al realizar una audición de las diversas músicas existentes en el mundo (no sólo de las músicas llamadas “contemporáneas”, sino que también de músicas tradicionales de distintas culturas o de pueblos originarios) y escuchar el comentario “eso no es música”. Por otro lado, la inclusión de repertorio moderno, no sólo puede ampliar el mundo sonoro de los estudiantes, si no que también puede promover un actitud distinta, no sólo auditiva, del mundo que los rodea.

La solución que propone esta tesis es :

- Componer una colección de repertorio musical contemporáneo para ensambles escolares.

A su vez, con esta propuesta esta tesis se propone:

- Aportar al repertorio musical escolar existente en las bases curriculares.
- Entregar a educadores herramientas y repertorio nuevo especialmente compuesto para la escuela.

El repertorio estará dirigido a partir de 1° básico hasta 4° básico, y estará orientado a ensambles que contengan los instrumentos más usados en la escuela: el metalófono, la flauta dulce y la percusión.

Se aplicarán distintas texturas armónicas, contrapuntísticas, tímbricas, rítmicas y de dinámica, y se incluirá el criterio de la espacialidad. A su vez, será un libro dirigido al profesor, por lo que se incluirán su pertinencia con

los Objetivos de Aprendizaje y los contenidos de las unidades presentes en los programas del MINEDUC, y a su vez contendrá explicaciones de procedimientos compositivos, para su mejor comprensión, y posterior dirección cuando sea necesario, en la interpretación de parte de sus alumnos.

El presente repertorio pretende ser un aporte a la educación musical integral de los alumnos de escuelas y colegios, por lo que en la presente tesis se analizarán y discutirán los aportes que pueda tener específicamente la música de arte de los XX y XXI en la educación de los estudiantes, por lo que no se pretende analizar el rol de la música (en general) en la escuela, ni repertorio para interpretes de nivel inicial como métodos de instrumento, estudios de instrumento o repertorio orientado a niños con estudios musicales como libros de solfeo o de lectura musical. La investigación se concentrará en cuatro ejes: la pertinencia de la música contemporánea en la escuela, el análisis del repertorio existente, análisis del repertorio presente en las bases curriculares, y la composición del repertorio escolar

Se investigará en primer momento bibliografía de carácter nacional e internacional sobre la relación de la música de arte de los siglos XX y XXI y como esta podría aportar en la formación educacional.

Por otro lado, se realizará una investigación sobre el repertorio musical escolar existente, dando énfasis al compuesto en el siglo XX y XXI, y dentro de estos periodos, a los que utilicen procedimientos técnicos o estilísticos cercanos a la música contemporánea. Se analizarán en estos repertorios la dificultad propuesta, los métodos compositivos y qué objetivos se proponen estas piezas.

2 Estado del arte

2.1 Fuentes internacionales

Existe una gran cantidad de material que reflexiona sobre la importancia de la educación musical en la formación escolar. El interés de esta tesis es en específico el uso de la música de arte contemporánea en el aula escolar. Uno de los principales educadores, compositores e investigadores que han propiciado el uso de música de arte contemporánea en la escuela es Murray Shaffer, problematizando la forma en que la música es comprendida y enseñada en las escuelas.

Una de estas discusiones se da en el libro *El compositor en el Aula* (Shaffer 1965), escrito a modo de dialogo entre Shaffer y un curso de música. Se hace la pregunta al grupo ¿Qué es música?. Las respuestas varían entre “algo que a uno le gusta”, “sonido organizado con ritmo y melodía” “sonido agradable al oído”, “un arte”, “una actividad cultural que se ocupa del sonido”¹.

¹Shaffer, P. *El Compositor en el aula*, Rocordi, Pág 12.

Por medio de distintas actividades se discuten las respuestas, y se concluye primeramente que la música no puede depender exclusivamente de gustos de una persona².

Se hace el experimento de musicalizar una escena de alguna película involucrando un asesino que acuchilla a una víctima, se discute en la clase que acorde usar, se toca un cluster de notas cercanas, todos están de acuerdo en que ese acorde es el mejor, y en que no es agradable pero sigue siendo música.

Para reforzarlo se escucha “Un sobreviviente de Varsovia” de Arnold Schoenberg. Se habla sobre la organización del sonido, y de que lo problemático es incluir el ritmo y a la melodía³. La duración dinámica e instrumentación, como sucesión de sonidos que elige el compositor le confiere un carácter a la melodía que provoca una determinada respuesta emocional, desde ejemplos de golpear un basurero, un hombre clavando un clavo, o un chirriar de frenos se abre la discusión de si es eso música⁴.

² *Ibíd*, pág. 14.

³ *Ibíd*, pág. 17.

⁴ *Ibíd*, pág. 19.

Se llega al concepto de “intención”⁵. Se llega a una posible definición “música es una organización de sonidos producida con la intención de ser escuchada”. Se contrasta con una definición de diccionario: “ el arte de expresar o promover emociones mediante una combinación melodiosa y armoniosa de sonidos” “Cualquier sonido agradable”, Schafer responde⁶ “Las definiciones definen cosas, si las cosas cambian, también lo harán las definiciones. Tal vez la música haya cambiado desde que fue escrito tu diccionario. Suena el timbre ¿Fue música esto? ”. Estos diálogos fueron convertidos en piezas musicales basadas en experiencias aplicables al aula en el libro Limpieza de Oídos (Shaffer 1967).

Para Shaffer la guía en la escucha apreciativa aplicada a cualquier actividad formadora es esencial, esto posibilita la reflexión en los estudiantes convirtiendo la pregunta “¿que es música?” en una pregunta importante ya que la percepción errada sobre que es o que “debería” ser la música finalmente influye en nuestra percepción del mundo y de sus distintas expresiones, abarcando incluso no sólo al arte si no que también a la idea de

⁵ *Ibíd*, pág. 21.

⁶ *Ibíd*, pág. 21.

lo que es el mundo y sus distintas culturas. Esto necesita de un profesor capaz de hacer esta reflexión y de compartirla a sus estudiantes.

Muchas de las ideas de Shaffer son aplicadas a la formación escolar, como el concepto de paisaje sonoro presente en nuestras bases curriculares. Incluso ejercicios de escucha presentes en su libro “Hacia una Educación Sonora” (Shaffer 1992), se replican como actividades en las bases nacional con alguna variaciones.

Dentro de distintos artículos analizados, se comprenden los que tratan de entregar justificación a la integración de la música de arte contemporánea al aula escolar, y los que se proponen entregar una medición de su situación actual. Son pocos los artículos dedicados exclusivamente a la relación de la música de arte contemporánea y la escuela, por lo que un número considerable de estos y sus autores se encuentran citados y referenciados entre sí.

Violeta Hemsy de Gainza es una destacada educadora musical argentina, quien cuenta con numerosos libros y artículos sobre educación musical,

fuera de la traducción al español de libros como *Hacia una Educación Sonora* de Murray Shaffer el año 2006. En su artículo “Didáctica de la música contemporánea en la escuela” se propone “llamar la atención sobre la urgencia de incluir la música contemporánea en la escuela, la forma de tomar contacto con las fuentes (compositores, obras, textos escritos) y la actitud más adecuada para elaborar estas experiencias en contacto activo con la realidad circundante” (Hemsey, 1995).

Si bien la música de arte contemporánea no ha entrado totalmente como repertorio al aula, las prácticas didácticas si se han visto influenciadas por las prácticas de la música de arte, sobre todo las que tienen un “carácter más sensorial y directo, aquellos que surgen al profundizar el sonido...la música concreta y electroacústica, la improvisación y el teatro musical, las nuevas grafías, el taller de sonido, los instrumentos y los dispositivos electrónicos, los instrumentos exóticos, los instrumentos inventados, los objetos sonoros, los instrumentos tradicionales ejecutados de manera no convencional, etc.” (Hemsey, 1995).

En relación a los profesores se insta en la necesidad de que estos comprendan tanto los lenguajes tonales como los atonales, pudiendo integrar ambos lenguajes, por ejemplo, composiciones tradicionales escuchadas, analizadas o graficadas de acuerdo a técnicas y principios de la música contemporánea; improvisaciones que pueden preceder o intercalarse a una canción infantil tradicional; partituras rítmicas centradas en alguno de los dos lenguajes (tradicional o contemporáneo) que presentan inclusiones del otro. Referidos a actividades que relacionan distintas asignaturas, es posible integrar exploraciones sonoras con estudios de física acústica o sociología del sonido; o relacionarse con trabajos de movimiento, teatro, literatura, dibujo, mientras que las corrientes de índole más intelectual, como el dodecafonismo, pueden integrarse en niveles más avanzados, o enfocarse en trabajos de investigación o creación, ya que estos requieren una mayor preparación musical desde el profesor. (Hemsey, 1995).

La autora propone una serie de objetivos que tendría la integración de la música de arte contemporánea en el aula:

- Sensibilizar a los alumnos en relación con el entorno sonoro y la valorización del silencio
- Brindar a los alumnos oportunidad para el manejo y la exploración de materiales y objetos sonoros, y la invención y construcción de diversos tipos de instrumentos.
- Estimular la producción sonoro-musical mediante la voz, los instrumentos y diversos tipos de objetos.
- Desarrollar la fantasía y la imaginación sonoras a través de improvisaciones y composiciones individuales y colectivas.
- Conocer, inventar y utilizar las nuevas formas de grafía musical (lenguajes analógicos y otros lenguajes simbólicos).
- Integrar el sonido y la música en experiencias interdisciplinarias que incluyan otros campos estéticos o artísticos.
- Preparar a los alumnos para el conocimientos y la apreciación de las obras musicales contemporáneas.
- Conocer nuevas técnicas y desarrollos musicales.
- Adquirir los conocimientos básicos para el abordaje de la lectura y la interpretación de partituras contemporáneas.

Continua con respuestas a la pregunta ¿Por qué incluir la música contemporánea?

- La escuela no puede ignorar los actuales lenguajes de comunicación.
- El sonido y la música constituyen, en el marco de la música contemporánea, una realidad integral e integrada.
- Al ampliar el horizonte sonoro, la música tradicional adquiere un sentido más rico y trascendente.
- Las estructuras abiertas de la música contemporánea (ritmos, alturas, superposiciones aleatorias), por su carácter sincrético, responden funcionalmente a las etapas iniciales de la educación musical.
- A los niños les atrae el sonido, juegan espontáneamente con él, e integran de un modo natural los lenguajes "abiertos", junto a las estructuras sonoras de la música tradicional.
- Contribuye a estrechar las relaciones con otros lenguajes artísticos contemporáneos y también con la ciencia.

Y finaliza con recomendaciones a profesores:

- Participar activamente en talleres de música contemporánea, conducidos por un compositor o por un pedagogo especializado.
- Congregarse para constituir grupos de trabajo, con la finalidad de conocer y analizar diferentes propuestas pedagógicas a partir de la bibliografía específica.
- Asistir, sólo o con grupos de alumnos, a conciertos didácticos comentados sobre música contemporánea.
- Conocer y escuchar discos y grabaciones de música contemporánea producidos por artistas locales e internacionales.
- No tema, a pesar de su limitada experiencia, inducir a sus alumnos a intentar por su cuenta experiencias con el sonido, a partir de propuestas dadas o surgidas de su propia imaginación, a procurar información (a través de las lecturas y de entrevistas a compositores locales) sobre música contemporánea, a expresar sus opiniones respecto de la música contemporánea, sus diferencias y puntos de contacto con otras músicas, especialmente con la música popular,
- Interesar a las autoridades educativas locales para organizar encuentros, seminarios, talleres, mesas redondas donde interactúen docentes musicales y estudiantes avanzados con compositores locales y especialistas

extranjeros, y se discutan algunos temas fundamentales y modos de acción respecto de la inclusión de la música contemporánea en el aula.

Como conclusiones, se recomienda “actuar sobre el sonido con el fin de conocerlo, controlarlo, disfrutando plenamente de la experiencia”, aunque también propone impulsar la investigación educativa, revisar profundamente los fundamentos, y sobre todo las técnicas de enseñanza-aprendizaje que rigen en la actualidad en todos los niveles, y fomentar entre los maestros la reflexión, el espíritu crítico y la creatividad (Hemsey, 2000).

Para Neves, dentro de otros beneficios de incluir la música de arte en la escuela, es que ésta “ofrece muchos recursos que podrán ser explotados por el docente, la técnica aleatoria, por ejemplo, permitiría interesantes composiciones sonoras posibilitando la creación de las formas más diversas y llevando a la elaboración de una nueva grafía que simbolice de modo claro y directo el resultado sonoro esperado o conseguido” (Neves, 1974).

Al igual que Hemsey, Neves destaca la experiencia sonora pura, la búsqueda de nuevas maneras de organizar el material y la búsqueda creativa de una

simbología gráfica propia (Neves, 1974). Para estas dos autoras la problemática de la complejidad del lenguaje musical no representa un problema de aplicación de este repertorio al aula. El niño que comienza a escuchar el mundo y al sistema musical tonal, no tiene problemas con disonancias ni con ritmos irregulares. Tampoco presenta problemas de interpretación de nuevas grafías, ya que cualquier grafía será nueva. Neves resalta el trabajo del docente ya que para ella es crucial que este experimente estas experiencias creativas, para orientar a sus alumnos. “El profesor ya no es alguien que trasmite conocimientos, sino que busca, con los alumnos, una nueva forma de expresión” (Neves, 1974).

Fueron encontrados dos artículos que se propusieron medir la aplicación de la música de arte contemporánea en la educación escolar. El primero, realizado por Marta Cureses en España, declara que “existe una deuda pendiente en la Pedagogía musical española y la didáctica de la música contemporánea, tanto en los aspectos de su entorno estético como en su aplicación práctica y efectivas” (Cureses, 1998).

Cureses da cuenta de una serie de experiencias realizadas durante un curso dirigido a profesores de música en la región de Asturias, centradas en el planteamiento de una didáctica de la música contemporánea en el aula y la problemática general y específica de la aplicación de música contemporánea en los distintos niveles y ciclos. Los cursos se desarrollaron en tres fases, un cuestionario con conceptos generales y específicos sobre música contemporánea y su pertinencia en la escuela y sus didácticas educativas. Posteriormente se procedió al análisis de los datos obtenidos, para terminar en la creación de propuestas didácticas.

Luego de la aplicación del cuestionario las respuestas de los profesores evidenciaron un interés en la música contemporánea y su didáctica, se demostró disposición para abordar su práctica, a sugerir procedimientos e incorporar elementos innovadores.

Uno de los problemas detectados, desprendidos de las respuestas de los profesores, se refiere a la inexistencia de una orientación específica en torno a la didáctica de la música contemporánea, a la escasez de cursos

especializados, a la falta de bibliografía específica y a carencias de recursos y materiales didácticos de amplia sugerencia.

Por otra parte Urrutia y Díaz (2013) en el artículo llamado “Educación y Música Contemporánea: encuentros y desencuentros entre compositores y docentes”, se propusieron analizar el posicionamiento tanto de profesores de música como de compositores, en relación a la integración de la música de arte en el aula. Para esto se realizaron dos encuestas: La primera aplicada a profesores de música de educación secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco, España. mientras que la segunda es aplicada a compositores de música contemporánea de distintas provincias de España, además de comentar las respuestas de la primera encuesta.

El cuestionario aplicado a profesores busca medir la posición de los profesores con respecto a la música contemporánea, su conocimiento y valoración, su uso en la práctica docente y sus creencias sobre la inclusión de la música contemporánea en el aula.

Ante la pregunta a los profesores de nombrar a los compositores de música desde 1945 hasta hoy en día, que sean sus preferidos, existe un alto porcentaje que no responde o que declaran no tener preferidos, no conocen o no les gustan. Para los compositores se debe al desconocimiento de los profesores, desinterés o falta de preparación para abordar el lenguaje musical contemporáneo.

Más de la mitad de los profesores nombra a la atonalidad como principal dificultad de la música contemporánea, en segundo lugar señala la inexistencia de la melodía, mientras que para los compositores la mitad piensa que el hábito de escucha es la principal dificultad, sumado a la falta de conocimiento.

La mayoría de los profesores declaran tener un mayor conocimiento sobre música de los periodos barroco, clásico y romántico, sobre músicas populares y folklóricas y en último lugar sobre la música contemporánea.

A la mayoría de los profesores les parece importante incluir la música contemporánea al aula, sobre todo en lo referido a la audición, historia de la música e interpretación, al igual que la mayoría de los compositores.

De estos dos estudios es posible inferir que las principales causas de la poca aplicación de repertorio contemporánea en las escuelas son la falta de repertorio específico para el aula y la poca preparación ofrecida a los profesores para aplicar el repertorio existente o la creación de este. Un factor a aplicar a cualquier repertorio creado para la escuela es que este tome en consideración la formación docente, que no necesariamente tendrá herramientas específicas para identificar la aplicabilidad de piezas musicales contemporáneas al aula, por lo que es deseable que un repertorio compuesto para la escuela entregue claramente al profesor información sobre el material musical usado, su forma y su intención.

Una aproximación a esto es realizada por Schmitt (1998), que sin llegar a ser una pieza musical, puede calificar como un ejercicio de experimentación. Reconociendo la falta de estudios y propuestas de aplicación de música de arte contemporánea a la escuela, realiza una

propuesta de ejercicio práctico para su aplicación en el aula aunque sin especificar nivel. Por medio de la escucha y análisis de la pieza *Imaginary Landscape, N° 4* de John Cage, se propone “proporcionar al docente categorías generales para la valoración de piezas musicales contemporáneas y su aplicación en la educación musical”; e incentivar al docente a estudiar obras contemporáneas para su aplicación en las aulas, con el fin de “buscar dentro del campo de la música contemporánea otras perspectivas para que los alumnos y alumnas contemplen la música”.

La falta de fuentes referidas al tema de la tesis se evidencia en los dos últimos artículos referenciados. Riascos (2015), hace una reflexión sobre autores y artículos anteriormente citados (Hemsey, Neves, Cureses, Schafer). Considera necesario primero contextualizar la evolución de la música de arte contemporánea, luego contextualizar a las principales corrientes de educación musical, para terminar comentando artículos de Hemsey, Neves y Cureses. Del mismo modo Saenz (2017) reflexiona, a modo de introducción, sobre los artículos de Shmitt, Hemsey y de Urrutia y Díaz, para centrarse posteriormente en las ideas educativas de Schafer.

Esta falta de reflexión indica un desconocimiento de la intelectualidad, tanto pedagógica como musical, de la necesidad de integrar este repertorio y los nuevos lenguajes musicales a la escuela, también indica la poca preparación del profesorado para abordar el (escaso) repertorio existente. El mundo académico de la composición puede hacer un aporte a la falta de repertorio referida, pero este debe tener un propósito claro y explícito, tomando en cuenta en cuenta que la labor del profesorado se encuentra muchas veces limitada por su formación y recursos.

2.2 Fuentes Nacionales

La falta de reflexión sobre la música de arte contemporánea y la escuela también se hace patente en nuestro país. Las únicas referencias fueron encontradas en la Revista Musical Chilena. Se recurrió a su archivo digital y fue posible encontrar numerosos escritos y artículos relacionados con la educación musical. Sin embargo los artículos que relacionan la música contemporánea con la educación musical no fueron numerosos, y estos no sobrepasan la década de 1960.

Las principales variables consideradas en los textos son razones para integrar la música de arte contemporánea a la escuela, posibles razones por la que ésta no se ha integrado o para su falta de repertorio, y posibles soluciones para aumentar el repertorio escolar y para la integración del repertorio y la práctica en la escuela.

Las razones de la falta de repertorio son abordadas por Beattie aludiendo a posibles causas, la falta de interés de parte de compositores, ya que estos desean expresar sus ideas sin limitaciones, o en el caso de que hubiera interés en componer para la escuela, para Beattie es necesario profundo conocimiento pedagógico (Beattie, 1946). Este artículo problematiza el quien es el indicado para componer este repertorio. Ligado a una de las conclusiones del anterior capítulo, se podría comparar al repertorio escolar con las piezas de estudio de instrumento. Estas, para verse exitosas y útiles para los intérpretes, deben considerar la técnica propia del instrumento, sus posibilidades y el nivel de a quien esté dirigida la pieza de estudio. Con piezas de repertorio escolar, fuera de considerar el nivel técnico del instrumento, debe considerarse la planta instrumental disponible en

colegios, su registro, una aproximación de las diferencias entre cada nivel y algún conocimiento del currículo pedagógico existente.

A su vez, Cora Bindhoff, destacada pedagoga musical nacional, declara que dentro de la Conferencia bienal de la Asociación nacional de educadores en los EE.UU, “A propósito de la música contemporánea, hice una indicación a los jóvenes compositores norteamericanos, en el sentido de que para nuestros niños existe la necesidad de tender una puente entre la música de ayer y de hoy... se nos responsabiliza a los profesores de educación musical que descuidamos ese aspecto, desgraciadamente el material cantable adecuado caso no existe y son muy pocos los compositores que han prestado su atención a este problema. Mi indicación referida no halló respuesta por parte de los compositores”. (Bindhoff, 1960, nº71).

Bindhoff también visualiza los posibles problemas que la música contemporánea plantea al educador musical , “porque su idioma no entrega al niño los “puntales” clásicos, en los cuales poder afirmarse, y por consiguiente no atrae su interés”. (Bindhoff. 1960 N° 72).

Fuera de identificar los problemas, Bindhoff plantea que es importante que los educandos hagan contacto con música de su tiempo: “lo primordial es que el niño, todos los niños, hagan música, que aprendan a amarla y a gozar de su buena compañía; que con el correr del tiempo hagan suyo el caudal musical de los siglos y que no queden ajenos al lenguaje de la música contemporánea” (Bindhoff, 1960 n72), al igual que Rose-Marie Gretzner al referirse a que los niños “deben crecer escuchando la música de los compositores de su propia época” (Gretzner, 1964). Se habla aquí no sólo de las habilidades de escucha apreciativa y reflexiva que podrían desarrollarse con la música de arte contemporánea, si no que se apela a que los estudiantes tienen el derecho de conocer las músicas de su tiempo, los nuevos lenguajes musicales y todo el espectro de experiencias sonoras que se han llevado a cabo.

A los más jóvenes también alude Orrego-Salas declarando que “el niño y la juventud no corrompida aún por la influencia de una errada orientación educacional, son espíritus abiertos a recibir, prontos a captar el mensaje del arte por encima de todo encapillamiento, libres para aceptar los recursos técnicos empleados por el creador y dejarse arrastrar por estos en virtud de

la fuerza expresiva que encierren. En ellos no existe aquella falsa visión de la disonancia con un sentido pecaminoso (Orrego-Salas, 1964).

Grentzer también se refiere a la supuesta resistencia que niños tendrían a músicas no tonales : “¿Y que decir de los sonidos nuevos que el compositor contemporáneo está produciendo? Refiriéndose a la percusión. Para los niños esta música es el resultante lógico de sus experiencias con instrumentos de percusión en la sala de clase. ...no son para ellos ni tan extraños ni horribles como parecen serlo para muchos adultos” (Grentzer, 1964). Se refiere también en otro artículo a que la “capacidad del niño de interesarse por la música de todos los períodos de la historia, incluyendo la contemporánea, es ilimitada”. (Grentzer, 1964). Misma reflexión de Neves y Hemsy sobre la supuesta complejidad y poco entendimiento que los estudiantes podrían tener de música no tonales. Lo necesario aquí es la guía en la escucha formativa, y en la didáctica empleada para la apreciación y la interpretación de piezas.

La misma autora se refiere a la práctica de lenguajes no tonales : “El uso de (variadas técnicas al tocar instrumentos) estas técnicas frecuentemente crea

tonos inarmónicos que musicalmente son efectivos. Posteriormente, cuando los niños cantan y escuchan música contemporánea su técnica ya no les es extraña” (Grentzer, 1964).

Santelices expresa las conclusiones específicas relacionadas con la educación musical en educación primaria y normal en el Congreso de Profesores de Música celebrado el año 1958, en el tercer punto encontramos “que debe darse oportunidades de escuchar música de todas las épocas y tendencias de acuerdo con el grado de cultura, sin descuidar las manifestaciones autóctonas y la música culta de compositores nacionales” (Santelices, 1959).

Las propuestas de solución a la integración tienen diversos orígenes. En el Segundo Congreso Nacional de Educación Musical, celebrado en diciembre de 1963 se concluyó que “es necesario aprovechar todos los elementos que la comunidad ofrece en beneficio de la asignatura, solicitar a radio programaciones de calidad, al Instituto de Extensión Musical la restauración de conciertos educativos” (Alarcón, 1963), a la vez que se hace un llamado a la Asociación de Compositores de Chile al solicitar “una

mayor preocupación por crear obras de carácter juvenil sencillas destinadas a los conjuntos estudiantiles, corales o instrumentales, y adaptadas a sus posibilidades (Alarcón, 1963). Este encargo a compositores, según lo analizado, debería ser con el mayor de los cuidados, ya que en piezas destinadas a la escuela no sólo se debería considerar la técnica, también se debe tomar en cuenta el como el profesor aplica la pieza o si esta es posible de integrar a los programas escolares. Por esto sería deseable que cualquier pieza destinada al aula se amolde al curriculum existente, ya sea desde el punto de vista del compositor con la toma de conocimiento del currículo del nivel escolar al que la pieza esta orientado, o con la asesoría del profesorado.

Un ejemplo de esto es una bella iniciativa mencionada por Cora Bindhoff, el Proyecto de Música Contemporánea de la Fundación Ford para Humanidades y las Artes. La autora presenta Información sobre el “problema de la música contemporánea en las escuelas y a la manera de poner al niño en contacto directo con el lenguaje musical culto de su época” (Bindhoff, 1966).

El proyecto conecta a jóvenes compositores residentes con escuelas universitarias de pedagogía por medio de seminarios y talleres, y con escuelas primarias y secundarias para el estudio de métodos adecuados de cómo presentar la música contemporánea, creando una especie de Compositor-consultor, que trabaja con estudiantes de pedagogía y con colegios y sus profesores, describiendo experiencias exitosas, como experiencias con música concreta y ejecución de sus propios instrumentos, o la exploración serial dodecafónica.

Detalla que las investigaciones realizadas sugieren que es un hecho que los niños son más receptivos a los nuevos sonidos y sonoridades antes de los 8 años y que, por lo tanto, deben familiarizarse con ellos antes de que su conocimiento se convierta en un proceso intelectual.

Concluye que se hace indispensable un mayor repertorio de composiciones cortas y de sencilla estructura para incorporarlas al actual repertorio de música contemporánea al alcance de escolares de la educación básica, como también “bellas y simples canciones que se expresen en prosa rítmica y en líneas melódicas que contengan la interválica moderna en forma atrayente y

realizable para el niño que se inicia en el conocimiento de la música de su época” (Bindhoff, 1966 n° 96).

Orrego-Salas también propone una alianza entre profesor y compositor, operando no sólo “con reciprocidad de intenciones sino que también con un espíritu abierto hacia la modificación de ciertos aspectos individuales que han contribuido en parte a la caótica situación existente” (Orrego-Salas 1964).

Menciona que al “educador le corresponder sacudirse de sus prejuicios, profundizar sus contactos con el contenido y materia de la música contemporánea y de reactualizar sus conocimientos y técnicas para abordarla con suficiente autoridad”, mientras que al compositor le corresponde revisar “exhaustivamente aquellos procedimientos de escritura musical que lo han arrastrado a expresarse muchas veces en formas que rebasan toda posibilidad de ser abordadas hasta por los más expertos y excepcionales ejecutantes...el educador por su lado tendrá que superar muchos aspectos que inciden en la esfera de su falta de contacto con la obra contemporánea y de su precaria o inexistente formación técnica para abordarla. Con ello podrá zafarse de los prejuicios tan corrientes en su

medio, de que una obra escrita en el lenguaje armónico de nuestro siglo, no se adapta a la capacidad de apreciación del niño o de la juventud, aseveración tan falsa como imposible de apoyar, y que sólo procede de su propia falta de preparación para identificarse con las expresiones artísticas de la época (Orrego-Salas 1964).

Señala que los compositores deben tener contacto profesional y humano directo con la juventud, destacándose en los centros de educación, as como también con los educadores, en forma de cursos de capacitación destinados a las técnicas de la música contemporánea, en forma de mesas redondas y foros consagrados para la confección de un repertorio contemporáneo en el sentido más amplio de este concepto, para el uso en las escuelas.

Aclara también que no se podrá imponer limitación alguna de carácter estético al compositor, se “tendrá que estimular la creación dentro de las tendencias más avanzadas de la música contemporánea y sólo propender a encauzar las obras hacia servir con fidelidad al medio educacional, en

proporción a sus diferentes grados de desarrollo intelectual y capacidad física” (Orrego-Salas, 1964).

Estos argumentos declaran que este repertorio es perfectamente aplicable al aula, que no existe en los estudiantes prejuicios tonales o atonales, o rítmicas irregulares o regulares. En ellos existe una capacidad muchas veces subestimada de lo que pueden comprender o interpretar, y la disonancia no es para ellos un problema. Si se hace patente la necesidad de crear puentes entre el repertorio tradicional tonal y los nuevos lenguajes, principalmente con dos fines: por una parte la necesidad de aceptar y estar en permanente contacto con el repertorio y los nuevos lenguajes de las músicas actuales. Como se ha declarado, los estudiantes tienen el derecho de conocer las músicas de su tiempo, los lenguajes y medios musicales en lo que ha devenido el desarrollo musical. Por otra parte la escucha apreciativa y la interpretación de este repertorio amplía el horizonte sonoro de los estudiantes, lo que permite otra comprensión, no sólo de la música, si que también del mundo que los rodea. La formación de los profesores no los prepara específicamente para interpretar este repertorio, y este tampoco puede ser compuesto a la ligera. Si no se recurre a la relación profesor-

compositor, quien se proponga componer este repertorio deberá ceñirse, en un primer momento, a los programas educativos existentes, y desde este pie forzado crear tomando en cuenta la planta instrumental existente en los colegios y explicitando los mecanismos compositivos para asegurar su correcta aplicación en el aula.

La fecha en que fueron escritos estos artículos, y la falta de estos en la reflexión actual, da cuenta de que tanto a nivel internacional como nacional existe una escasez de reflexión tanto pedagógica como musical sobre los procesos en que se integra la música de arte contemporánea al aula escolar, y sobre los mecanismos compositivos de esta.

Dentro de las fuentes pedagógicas nacionales relevantes también fue consultada la Revista de Educación a cargo del CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas).

Al ser una publicación gubernamental que da cuenta del estado de la educación y sus progresos, es relevante lo que esta informe sobre la educación musical. La revista comparte entre otros : metodologías

educacionales, estudios sobre fomento de lectura, la actividad de las ciencias en las escuelas, fomento de nuevas tecnologías para el aprendizaje aplicadas a distintas asignaturas, biografías de profesores destacado, reseñas de libros a fines a la educación, temas relativos a la convivencia como la inclusión, la migración, el bullying, los comités de orientación y convivencia , los distintos talleres y cambios de currículo.

Fueron revisados los 65 números disponibles de la revista, desde 2006 hasta 2019, n° 322 a N° 378. Se encontraron artículos sobre música y educación en 18 de estos números. Cabe señalar que no fueron encontradas referencias a música y educación en los últimos 10 ejemplares correspondientes a los años 2017, 2018 y 2019.

En estos 18 artículos encontramos profesores que enseñan sus asignaturas (no la asignatura de música) “cantando”, 3 Biografías de profesores de música destacados, comentarios sobre Violeta Parra y Margot Loyola, 1 artículo sobre el Proyecto Artístico escuela Sol de Illimani, y 1 artículo sobre Orquestas juveniles destacadas.

Los artículos más relevantes relacionados con educación musical, son 5 artículos sobre la importancia de la música en la escuela, donde se alude al desarrollo intelectual que entrega la enseñanza musical, el apoyo al desarrollo de otras asignaturas, y el aporte al desarrollo emocional y expresivo.

Estas afirmaciones son compartidas generalmente, más en ningún artículo se hace referencia a elementos específicos de la música. En variados artículos se hace referencia a utilizar nuevas las tecnologías aplicadas a otras asignaturas, y a incorporar e innovar en metodologías educativas, pese a esto no se encontraron artículos relacionados con la música contemporánea y la educación escolar.

2.3 Experiencias y repertorio internacional y nacional

Dentro del repertorio internacional compuesto para su aplicación en la escuela, durante esta investigación sólo fue posible encontrar un ejemplo, el “Álbum de Música y Educación, composiciones actuales para el aula”, consistente en 47 piezas encargadas a 47 compositores y compositoras con

motivo del XX aniversario de la revista Música y educación (1988-2008), editado por Musicalis, España. La presentación declara que “la importancia del álbum radica tanto en la cantidad de las piezas que contiene como en su valor para ser implicadas en una educación musical viva y desprejuiciada”. Reconociendo el valor de este trabajo; el análisis de las piezas, sus objetivos, y la organización de este son un insumos de gran valor para la presente tesis.

La colección presenta 47 piezas, algunas de carácter tonal y otras alejadas de esta. Están organizadas en piezas vocales (17 piezas), piezas de ensamble vocal e instrumental (16 piezas), y piezas instrumentales (14). La escritura varía entre notación tradicional, notación proporcional y notación de carácter intuitivo-gestual, explicadas por su respectivo compositor.

Las piezas vocales contemplan coro a dos voces, a tres voces, coro a dos voces y percusión corporal y coro a dos voces y solista. Las piezas para ensamble vocal e instrumental contemplan voces y ensambles de variados instrumentos como arpa , piano, oboe, guitarra, distintas percusiones

instrumentales y corporal, flauta dulce, metalófono, xilófono y una pieza con percusión *ad libitum*.

Las piezas instrumentales incluyen percusión corporal, xilófono, metalófono, flauta dulce, piezas para piano sólo, piano a cuatro manos, trompeta, violonchelo, violín y una pieza para orquesta de cuerdas.

Cabe destacar siempre que la composición de material nuevo para la escuela siempre será un aporte al repertorio educativo, sean estas piezas de carácter tonal o alejadas de esta proponiendo distintas formas organizativas, de escritura o de lenguaje musical.

Los objetivos de cada pieza quedan al arbitrio del compositor, encontrando sólo 5 piezas en que desde sus instrucciones, es posible advertir un objetivo explícito o tema central didáctico de la pieza, y 1 pieza que declara sus objetivos explícitamente.

La pieza Campanario⁷ presenta indicaciones y sugerencias de preparación que podrían funcionar como objetivos de la pieza, siendo el principal

⁷ Pliego de Andrés, V., Álbum de Música y Educación, editorial Musicalis, Pág. 49.

“estabilizar la sonoridad de Re mixolidio”, siendo esta una melodía con acompañamiento de carácter micropolifónico, al estilo de Ligetti.

La pieza “3 creaciones didácticas”⁸, ofrece en su descripción, los fundamentos de las piezas. En la primera “The Wind”, declara que el “trítono caracteriza el color melódico y armónico del canto y es el signo peculiar de este canon”. Para la segunda pieza, un arreglo de la canción tradicional “A dormir va la Rosa”, se recoge la melodía con una voz solista y realiza un acompañamiento de coro SATB. Para el acompañamiento se realiza un procedimiento que “construye a partir de la superposición de ciclos de diferentes proporciones”, 4 pulsos para el bajo, 6 para tenor 10 para contralto y 7 pulsos para soprano.

La pieza instrumental “Cuestión de matices”⁹, en sus indicaciones describe el objetivo principal de la pieza que es “trabajar la tímbrica, la dinámica la agógica como parámetros relacionados pero independientes”

⁸ *Ibíd.* Pág. 75.

⁹ *Ibíd.* Pág. 117.

La pieza “Coming to Cummings”¹⁰, basada en tres poemas breves de E. E. Cummings declara que debido a sus “rasgos fonéticos, rítmicos y visuales permiten musicalizarlos recurriendo, además del canto, al sprechgesang, la percusión vocal y los recursos fonéticos”.

La pieza “Tres clases de ángeles”¹¹, declara en su texto explicativo que la pieza “trabaja tres intensidades básicas (f, ff, fff), tres tipos de sonidos (secos, resonantes y sonidos largos) distribuidos, a su vez, en tres grupos”.

La única pieza que declara explícitamente sus objetivos es “Los elfos y los pájaros”¹². En su sección explicativa presenta su instrumentación, los procedimientos de lectura e interpretación, y la descripción de la pieza. También declara sus objetivos : habituar a los alumnos a escuchar distintos intervalos y atmósferas pentatónicas, entrar y salir en la música generando diálogos entre los alumnos, aprender diferentes figuraciones rítmicas, mantener una forma de secciones de doce compases sin perderse, adquirir el hábito de la improvisación con motivos cortos.

¹⁰ *Ibíd.* Pág. 139.

¹¹ *Ibíd.* Pág. 143.

¹² *Ibíd.* Pág. 167.

Reconociendo la iniciativa de la publicación y de los 47 compositores involucrados de componer repertorio nuevo para la escuela, es posible aplicar a estas piezas el análisis de las fuentes reflexivas de los capítulos anteriores de la presente tesis. Para garantizar al máximo la aplicabilidad del repertorio este podría atenerse a la planta instrumental más común del país (en el caso de España desconozco cuales serán los instrumentos mas fáciles de encontrar en el aula escolar, en el caso chileno estos serían la flauta dulce, el metalófono y la percusión). Según conclusiones de las diversas fuentes consultadas, en su mayoría el profesorado no cuenta con una formación específica para aplicar o analizar repertorio no tonal, por lo que cualquier especificación puede ayudar al docente a encontrar la mejor forma de abordar cualquier pieza junto con sus alumnos, y categorizar de mejor forma el repertorio disponible para los distintos requerimientos que tengan las distintas unidades, temas, objetivos y clases. Es recomendable que toda pieza tenga un objetivo declarado explícitamente, además del nivel escolar al que se quiere aplicar, y a que características propias del sistema educativo particular se está adscribiendo la pieza, este puede ser el tema de la unidad, de la clase, o alguna característica particular por ejemplo si está

basada en el folclore o posee alguna forma en particular (AB, ABA, Rondó), o si la pieza está basada en algún intervalo en particular, o en texturas específicas. Sería deseable también declarar los indicadores específicos del currículo educativo a los que puede responder la pieza (en nuestro sistema educativo los Objetivos de Aprendizaje, los OA).

Atendida la complejidad de la labor del profesorado y el tipo de formación que tiene, un repertorio escolar, para aumentar al máximo su utilidad, debería especificar : objetivos, material musical usado, declarar explícitamente su integración con el currículo escolar y finalmente enfocar correctamente el nivel técnico al nivel escolar al que está dirigido.

En tanto a las experiencias nacionales no fue encontrado material publicado y editado para repertorio contemporáneo escolar. Sin embargo fueron encontrados 3 ejemplos de experiencias ligadas a la experimentación sonora y una pieza compuesta para su aplicación en el aula escolar incluida en las bases curriculares nacionales.

El año 2013 fue realizada la 9° Conferencia Latinoamericana y 2° Panamericana de la Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME), del 3 al 6 de Septiembre en Santiago Chile con sede en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. Fueron revisados 106 artículos que son de carácter público, en búsqueda de ponencias referidas a la música contemporánea en la escuela, específicamente en Chile. Dos de estos se referían a experiencias de experimentación sonora realizadas en colegios y escuelas, una en Provincia del Chaco, Argentina, y otra en Chile.

La ponencia “Experiencias Creativas en aula de Música a partir de recursos sonoros de los XX y XXI” (Matto, Villalba, Alcaráz) consistió en el desarrollo de experiencias educativas en el contexto de un proyecto de capacitación a profesores de música de todos los niveles, con formato de taller interactivo.

Se basó en la exploración sonora, de escritura., en la experimentación con el concepto de paisajes sonoros (Schafer) y sonorizaciones, a partir de audición de composiciones musicales, como Treno a las víctimas de

Hiroshima de Penderecki, Robando el trueno de Piché, o el Transistor de la Radio de San Narciso de Tim Souster.

También se interpretaron obras vocales contemporáneas, se fomentó la creación de obras vocales e instrumentales, Se realizaron análisis de composiciones de Schoenberg, Webern, Ginastera y de piezas musicales específicas como el Cuarteto para el fin de los tiempos de Oliver Messiaen y Estructuras de Pierre Boulez.

El segundo ejemplo consiste en la ponencia “Grupos Chilenos : inventando sonidos e ideas en el computador con niños, jóvenes y estudiantes” (Concha, Castillo, Araya, Moreno, Correa. 2012)

A raíz de los programas radiales “la composición es juego de niños”, basados en las ideas de Delalande; se decide crear un grupo de experimentación piloto y construcción sonora con medios digitales en forma de taller creativo. Los 4 profesores integrantes estuvieron a cargo de un grupo de niños y jóvenes. Los talleres experimentales buscaron aproximarse al “sonido como materia prima” por medio de medios de la era digital.

Se aplicó de Marzo a Agosto el año 2012 reuniéndose una vez al mes fomentando la improvisación, la creación, la invención o composición musical. Cada profesor tomo el rol de mediador fomentando el uso de medios digitales invitando a los estudiantes a aproximarse sin impedimento al “sonido como materia prima” (Concha, 2012). Los resultados sobrepasaron toda expectativa de los profesores, que llevaron a generar reflexiones profundas sobre las didácticas musicales.

Una tercera experiencia nacional que buscó fomentar la audición y práctica de música contemporánea en la escuela fue el proyecto “Desde fuera del centro”.

El proyecto, desarrollado el año 2013, contó con apoyo del Consejo Nacional de la Cultura y la Artes, la Biblioteca Pública Municipal Hermano Emeterio José en Los Andes y Rayo Ingeniería, la iniciativa del compositor y profesor de inglés Francisco Silva y de la profesora de inglés Camila Roa, con la participación de los compositores Andrés Núñez y Juan Pablo Orrego.

El proyecto consistió (información disponible en desdefueradelcentro.blogspot.com) en:

- La realización de 10 talleres de iniciación a la música contemporánea en la Escuela Básica Rural “Renacer, en la V Región, entre los meses de abril y agosto.

- La creación de tres obras para instrumentos de juguete compuestas por los tres compositores participantes en los mismos meses.

- Tres mini conciertos con las obras compuestas interpretadas por el Ensamble de Música Contemporánea dirigido por Pablo Aranda.

- Un concierto final de las obras en la Biblioteca Municipal de Los Andes donde se exhibió un documental realizado con material filmado del proyecto.

Los talleres de iniciación a la música contemporánea consistieron en actividades y reflexiones con el fin fomentar la escucha apreciativa sobre el

sonido y sus propiedades. Dentro de las actividades tendientes a acercar las nuevas sonoridades a los estudiantes se cuentan juegos de apreciación sonora, experimentación con sonidos e instrumentos musicales y audiciones guiadas de música contemporánea. Se contó con la participación de dos compositores, los cuales realizaron visitas educativas consistentes en conversaciones reflexivas y juegos y actividades para explicar procesos compositivos.

El proyecto pudo repetirse el año 2016 (desdefueradelcentro2.blogspot.com), extendida también a profesores.

En una entrevista publicada por Elige Educar (<https://eligeeducar.cl/traves-la-musica-docta-contemporanea-estos-profesores-potencian-diversas-habilidades>) Francisco Silva declara : “El análisis de estructuras complejas como, por ejemplo, una partitura, podría transferirse a habilidades matemáticas. La escucha atenta y sin prejuicio no solo puede aplicarse a la música, sino que también escuchar con esa misma actitud a otros seres humanos”.

La cuarta referencia será analizada en el capítulo 4 de la presente Tesis, Análisis de Bases Curriculares , por ser uno de los puntos de interés de esta tesis.

La falta de fuentes advertida en los capítulos anteriores de esta tesis se ve reflejada en la escasez de repertorio compuesto específicamente para la escuela. Sólo fue encontrada una publicación a nivel internacional. Con respecto al nivel nacional, si bien se reconocen las experiencias que buscan explorar a nivel sonoro y reflexivo a nivel escolar, estas son sólo 3, y no resultan en piezas escritas replicables para el resto de las instituciones educativas nacionales (a excepción de la única pieza compuesta para el aula que será analizada en el capítulo 4 de esta tesis) .

Comprendidos los argumentos analizados que recomiendan la integración de este tipo de repertorio a la escuela no sólo para su escucha apreciativa sino que también para su interpretación, y atendido el estado actual de escasez de repertorio publicado (tanto a nivel internacional como nacional), se hace patente la necesidad de la creación constante de repertorio nuevo para la escuela. Este repertorio también necesita de un correcto enfoque,

que no se propone limitar la creatividad compositiva, si no que busca extender al máximo la aplicabilidad de cualquier repertorio compuesto para la escuela. Para la composición de una pieza aplicada a la escuela, son necesarias las condiciones anteriormente analizadas. Pero para garantizar que cualquier profesor pueda aplicar cualquier colección de repertorio concebido con una progresión de distintos niveles escolares es imprescindible el análisis de las bases curriculares nacionales.

3 Bases Curriculares Nacionales

Los Planes y Programas presentados por parte del MINEDUC corresponden a una propuesta para ser utilizados por colegios que no hayan confeccionado sus propios programas, o como referente para crear los propios. Estos son diseñados de manera flexible para que puedan adecuarse a las distintas realidades sociales y económicas de las escuelas del país.

Estas bases son una guía que no está diseñada para ser tomada de forma rígida. Sin embargo la realidad del trabajo docente, la carga horaria y de trabajo da como resultado que estos programas sean aplicados de forma íntegra en los colegios municipales y subvencionados del país. Por esto las actividades sugeridas se repiten en muchos de nuestros colegios, aplicándolas al pie de la letra o con pequeñas variaciones. En consecuencia los lineamientos presentes en los planes programas del ministerio son lo que se imparte en la mayoría de las escuelas del país.

Por lo tanto un análisis de estos programas desde el punto de vista del fomento y práctica de la música académica contemporánea entregará información fehaciente de cómo ésta es abordada en nuestro las aulas.

3.1 Bases Curriculares Generales

Antes de analizar las bases generales, conviene contextualizar brevemente las anteriores reformas educacionales. Poblete (2010) realizó un análisis de la asignatura de música dentro de las reformas de 1965, 1981, y la de 1996-1998, contextualizándolas ideológicamente, en su curriculum y en sus propósitos.

La reforma de 1965 buscó principalmente ampliar el acceso a la educación básica, secundaria y universitaria (Cox 1986 cit. por Poblete), se pasa de la formación de profesores normalistas a una formación especializada dentro de otros cambios estructurales. Dentro de la disciplina, se cambia la asignatura de Música y canto por la de Educación Musical, dándole una visión integral de lo musical, dándole una orientación formativa y educadora (Poblete 2010).

Los propósitos (objetivos) de esta reforma se definen para cada nivel y ciclo. El primer ciclo tiene por objetivo la “creación de oportunidades para el goce estético musical”, por medio de una metodología experiencial y lúdica aludiendo al descubrimiento y al predominio del “sentir” y el “hacer” por sobre la teoría (Poblete 2010). EL segundo ciclo busca “fortalecer la sensibilidad de los preadolescentes y adolescentes desarrollando su fantasía, imaginación creadora , apreciación estética, etc., impulsándolos a expresar su mundo interior y a la comprensión del trabajo y la recreación armónicamente combinados”

En la enseñanza media se identifica el propósito general de “contribuir el desarrollo integral de la personalidad del educando, por medio de la experiencia musical”, mientras que el plan diferenciado de música específica que se busca “contribuir a la formación integral de la personalidad del educando a través de la experiencia consciente de la música” (Poblete 2010)

Para el primer ciclo de enseñanza básica, 1º a 4º nivel, se contempla la práctica musical interpretando rondas, canciones, melodías tradicionales y

del folclore, junto a la apreciación musical y la creación. En el segundo ciclo los contenidos son de ámbitos tanto cognitivos como procedimentales, como la clasificación de voces e instrumentos, interpretación de canciones tradicionales, latinoamericanas e internacionales, audiciones dirigidas, improvisación y creación de motivos, construcción de instrumentos musicales con materiales del medio y conocimientos de las profesiones relacionadas con la música.

La enseñanza media se organiza en 4 ejes, lectura musical, creación, audición dirigida, práctica de música vocal e instrumental para solistas y conjuntos. También se contextualiza con conocimiento histórico de estilos, obras y compositores, considerando la formación estética de auditores. Para Poblete la matriz teórica y de análisis musical está apegada a la tradición de la música docta, pero incluye repertorio folclórico y popular.

Los antecedentes de la reforma de 1981 son resumidos por Poblete en tres grandes ámbitos, la intervención de la educación superior, cambios en la gestión del sistema escolar y cambios en el curriculum.

La educación musical sigue como obligatoria durante la enseñanza básica, y se convierte en optativa para la enseñanza media. Para Poblete no es posible encontrar una estructura de continuidad en aprendizajes, ya que no posee ejes que ordenen los contenidos en una secuencia temporal.

Para el primer ciclo se apunta a “lograr un acercamiento a la música, preferentemente sensible, a través de la expresión vocal, instrumental, corporal, y por medio de la audición dirigida de un repertorio adecuado a su etapa de crecimiento y desarrollo y a sus intereses”, propósitos que para Poblete buscan desarrollar experiencias formativas más que musicales basadas en contenidos. Mientras que en el segundo ciclo se incluye el lenguaje musical, la práctica instrumental, la apreciación musical y una relación más estrecha con el folclore nacional y latinoamericano (Poblete 2010). Del análisis de Poblete se desprende la idea de que este programa tiene un marcado énfasis hacia el folclore nacional y latinoamericano, se le da importancia a la enseñanza del Himno Nacional y otros de índole militar, consistente con la orientación nacionalista de la dictadura militar.

La reforma de 1996-1998 se establece por medio de tres principios, la necesidad de actualizar la experiencia curricular en relación a los cambios epocales que está experimentando la sociedad; la necesidad de mejorar la calidad de una experiencia educacional no sólo inequitativa, sino que empobrecida en sus expectativas para el conjunto del a matrícula escolar; y la necesidad de “modernizar” la base valórica de la sociedad, que viene saliendo de 17 años de gran repliegue cultural, y reinstalar en la educación los valores democráticos (Poblete 2010). Esta reforma establece un sistema mixto, donde el Estado establece una selección de competencias, habilidades, destrezas y conocimientos que de deban ser desarrollados pos los establecimientos del país, mientras que reconoce la posibilidad de que estos desarrollen sus propios planes y programas, distinguiendo sus Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.

Las asignaturas son reaplazadas por “sectores de aprendizaje”, donde música forma parte del sector Educación Artística.

Los propósitos generales del sector Educación Artística, son comunes para artes visuales y música. Para el primer ciclo, el propósito es “desarrollar en

el estudiante la capacidad de expresión artística e iniciar la percepción estética del entorno y la apreciación de obras de arte”. En el segundo ciclo el propósito es “desarrollar en el alumno la capacidad de expresión y apreciación artística en relación con diferentes temáticas y lenguajes del arte, así como la comprensión, en un nivel básico, de acontecimientos de la historia del arte”, sólo dentro de la enseñanza media se identifican objetivos específicos musicales (Poblete 2010).

Nuestro sistema educativo actual se articula a través de Objetivos de Aprendizaje (OA) que se aplican a unidades y sesiones particulares. Estos objetivos son definidos en las Bases Curriculares como “los desempeños mínimos que se espera que todos los estudiantes logren en cada asignatura y nivel de enseñanza”. Para el logro de estos objetivos se recomiendan actividades que entregarán los conocimientos específicos. Los conocimientos están ligados a las habilidades y actitudes a desarrollar y que son necesarias para cumplir los objetivos.

En el documento “La Educación Encierra un Tesoro” , desarrollado en el contexto de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI, y

luego publicado por la UNESCO en 1994, Jacques Delors apela a los 4 pilares de la educación : aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

El aprender a conocer comprende todo tipo de conocimientos ligados a la cultura general y a propiciar la profundización en un numero limitado de disciplinas, integra también la posibilidad de aprender a aprender para proyectar la educación a través del tiempo. El aprender a hacer se refiere a la adquisición de competencias que nos capaciten a desarrollarnos en diversas situaciones. El aprender a vivir apela a la necesidad de comprender al otro, y prepararnos para la vida en sociedad. Finalmente el aprender a ser se presenta como el desarrollo de la personalidad y la capacidad de adquirir autonomía, juicio y responsabilidad.

Actualmente estos 4 pilares se entienden y aplican en los OA que articulan los programas de educación. El aprender a vivir se fusiona con el aprender a ser, derivando en una tridimensionalidad de los aprendizajes. Este concepto se enmarca dentro de las llamadas habilidades, conocimientos y actitudes presentes en los programas, entendiéndose los conocimientos

como un Saber, las habilidades como un Saber Hacer, y las actitudes como un Saber Ser.

La tridimensionalidad del aprendizaje apela a los “conocimientos fundamentales para que los jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral, que les permita enfrentar su futuro con todas las herramientas necesarias, y participar de manera activa y responsable en la sociedad.” (Bases curriculares, 2013).

Los Conocimientos, el Saber, “corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones..., se contempla al conocimiento como información (sobre objetos, eventos, fenómenos, procesos, símbolos) y como comprensión; es decir, información integrada en marcos explicativos e interpretativos mayores, que dan base para desarrollar la capacidad de discernimiento y de argumentación” (Bases Curriculares, 2103).

Las Habilidades, el Saber Hacer, son “capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad

puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social (Bases Curriculares, 2013).

Las Actitudes, el Saber Ser, “son disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas. Incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas hacia determinados tipos de conductas o acciones”. (Bases Curriculares, 2013).

Estos tres factores se incorporan a los Objetivos de Aprendizaje Transversales, los que se tienen “un carácter comprensivo general, y apuntan al desarrollo personal, ético, social e intelectual de los estudiantes” (Bases Curriculares, 2013).

Durante la descripción de estas tres dimensiones, en relación a las asignaturas de Música, Artes visuales, Educación Física y Salud, Tecnología y Orientación, las Bases Curriculares se limitan a describir los aportes de estas asignaturas en las Habilidades y Actitudes, como “fuentes irremplazables de motivación para el aprendizaje, la oportunidad de

comunicarse de forma no verbal, expresar su interioridad, el desarrollo en plenitud de la creatividad y de los propios intereses fuera de la clase colectiva” (Bases Curriculares, 2013), pero deja fuera la posibilidad de aporte que tienen estas asignaturas al desarrollo cognitivo e intelectual, sin que esta dimensión sea superior a las dos restantes.

Cada OA tiene a su vez Indicadores de Evaluación, definidos como acciones que dan cuenta de los niveles de aprendizaje que el alumno tiene del objetivo. Por ejemplo el OA 1 de la primera unidad de 1° básico corresponde a:

“Escuchar cualidades del sonido (altura, timbre, intensidad, duración) y elementos del lenguaje musical (pulsos, acentos, patrones, secciones), y representarlos de distintas formas”.

Sus indicadores de evaluación son:

-Reaccionan corporalmente a diversos estímulos (sonido/silencio).

-Describen con sus propias palabras lo escuchado.

-Reconocen y diferencian sonidos de diversas fuentes (la naturaleza y entorno)

-Dibujan los sonidos escuchados.

Estos indicadores posibilitaran que el docente visualice si el aprendizaje se está concretando o no. A su vez los indicadores pueden indicar el nivel de progresividad de un mismo OA durante el año mediante la complejización de algunos o la adición o reemplazo de otros. Por ejemplo, continuando con el ejemplo anterior, durante la tercera unidad de 1 ° básico, el OA 1 continua igual, pero los indicadores se complejizan:

-Reaccionan corporalmente a diversos estímulos (sonido/silencio, *forte/piano*).

-Comentan con sus propias palabras lo escuchado, reconociendo alguna cualidad evidente del sonido.

-Reconocen y diferencian sonidos de diversas fuentes (la voz y objetos sonoros).

-Dibujan los sonidos escuchados, destacando sus cualidades más evidentes.

Desde las bases curriculares se fomenta la integración de distintas asignaturas por medio de los ejemplos de tópicos comunes, destacando por ejemplo la descripción visual en Artes Visuales, o el pensamiento creativo desde las Artes y Lenguaje y Comunicación, o el desarrollo de habilidades motrices desde Educación Física, Artes Visuales y Música. Estos ejemplos demuestran el desconocimiento de lo que las Artes Musicales pueden aportar al desarrollo de los estudiantes. Por ejemplo la resolución de problemas, atribuido casi excepcionalmente a las Matemáticas, perfectamente puede ser abordada a través del contrapunto o la armonía.

Dentro de estas Bases Curriculares se le da mucha importancia al uso y aplicación de las TICs en el aula. Se fomenta la recolección y selección de

información, el uso de software disponibles para la expresión, comunicación y creación, como herramienta de aprendizaje, y su uso responsable y ético.

3.2 Bases Curriculares de la Asignatura de Música

La asignatura de Música se estructura en torno a 3 ejes fundamentales, presentes en todos los niveles y agrupando las habilidades, actitudes y conocimientos, resumidos en los aprendizajes, que la signatura busca desarrollar. Estos son “Escuchar y Apreciar”, “Interpretar y Crear” y Reflexionar y Contextualizar”.

El eje de Escuchar y Apreciar genera la creación de espacios de escucha, a la vez que fomenta la comprensión, el análisis y la expresión de ideas. Desde el escuchar se entiende la escucha activa y guiada por el docente, procurando educar la atención y la interpretación de los estímulos sonoros, mientras que desde el apreciar se busca estimular el goce estético, y la comunicación de ideas y emociones que produce la música.

El eje de Interpretar y Crear hace referencia a la actividad musical desde la experiencia, el interpretar se entenderá como la práctica de cantar o tocar obras por medio de la voz, instrumentos musicales u objetos sonoros, mientras que el crear se entenderá como todo aporte que el alumno pueda realizar en el ámbito sonoro, entendiéndose desde variaciones hasta la composición musical.

Por último el eje de Reflexionar y Contextualizar, abarca la reflexión de los fenómenos musicales y sus contextos. El reflexionar se entenderá como el desarrollo de las habilidades de descubrir y comunicar, a la vez que relacionan los elementos y procedimientos compositivos con sus propósitos expresivos. La contextualización se entenderá como la toma de conciencia, el estudio y la valorización de los distintos contextos en que nacen y se desarrollan distintas músicas, a la vez que se valorizan las propias experiencias musicales.

Estos tres ejes englobarán todos los OA de la asignatura, asignando cada uno de estos a un eje determinado, facilitando para el profesor la orientación de estos.

Junto con esto se destacan un conjunto de Actitudes generales comprendidas en todo el ciclo básico (1° a 6°). Se busca que estas actitudes se fomenten en la asignatura de forma integrada a las habilidades y conocimientos, estas buscan la disposición a desarrollar la curiosidad y disfrutar sonidos y música, a desarrollar confianza en si mismos al interpretar música, a comunicar ideas y sentimientos mediante diversas formas de expresión, a desarrollar la creatividad a participar y colaborar grupalmente, mientras que por otra parte se busca que reconozcan y valoraren diversos estilos y expresiones musicales, y la dimensión espiritual y trascendente del arte y la música para el ser humano.

Las bases reconocen la importancia de la música en el desarrollo de las distintas culturas, en ámbito de la creación de identidad y de la necesidad de trascendencia, y su reconocimiento como forma de conocer, caracterizar e identificar grupos humanos. Se destacan las facultades perceptivas, emocionales y cognitivas que entrega la música. Por esto se fomenta una educación musical inclusiva y participativa, que involucre el trabajo en equipo.

Desde estas definiciones se especifican 6 puntos que se consideran fundamentales para la educación musical actual. Se promueve que “Todo lo que se hace en la clase de música debe ser musical”, entendiendo la música como una experiencia activa, procurando que esta sea la orientación que deberían tener las actividades de la asignatura.

La “integración de los componentes de la música” comprendiendo los elementos del lenguaje musical y los procedimientos compositivos, y su relación con los propósitos expresivos.

Se fomenta la “integración de la música con otros medios de expresión” ya sea literario, visual o corporal.

“El repertorio musical”, dando la oportunidad de interactuar con músicas de variados contextos y culturas, seleccionando los que se ajusten a las posibilidades técnicas de interpretación.

La “profundización y ejercitación” , aludiendo a los tiempos de práctica y ejercitación requerida para la consolidación de los objetivos.

Por último la “conservación y transmisión musical”. En este apartado se especifica que si bien en todas las culturas existen y han existido distintas formas de conservación, ya sea por medio de la transmisión oral y escrita, las bases priorizan las habilidades y conocimientos que permitan comprender, valorar y disfrutar la música. Expuesto esto se declara que “en este contexto, el momento y modo de incorporar la grafía musical tradicional no se estipula explícitamente, dada nuestra realidad educacional”¹³, para finalizar que de igual forma se recomienda que los alumnos tomen contacto con partituras convencionales y no convencionales. Por otra parte en la sección Orientaciones Didácticas, apartado “La Lectoescritura Musical”, se entregan una serie de recomendaciones referidas a la enseñanza de la lectura, sin embargo, luego de revisar las actividades y OA específicos de los nivel de 1° a 4° básico, no se encuentran actividades ni especificaciones referidas a la lectura musical, aun cuando si se entregan partituras de piezas musicales a interpretar.

¹³ Ministerio de Educación, Bases Curriculares Primero a Sexo Básico, Pág. 33.

En la misma sección también destaca el apartado “integración con otras asignaturas”¹³, se proponen sugerencias de actividades para relacionar música con otras asignaturas, como el lenguaje apelando a la sonoridad, frases y ritmos del lenguaje, pudiendo musicalizar cuentos o poesías, de igual forma se incorporan idiomas extranjeros. Se sugiere la vinculación con Artes Visuales sonorizando cuadros o imágenes, o expresando de forma visual diversas músicas o estímulos sonoros, o contextualizar por periodos obras artísticas. Desde la Educación Física a la expresión corporal y a la danza, terminando con la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, apelando a la ubicación geográfica e histórica de expresiones musicales. Curiosamente no se hace mención a la Ciencias.

¹³ *Ibíd.* Pág. 39.

4 Análisis de Bases Curriculares

El conocer y analizar las bases curriculares presentes los programas permitirá conocer de manera apropiada el rol que se le da a la música contemporánea en las escuelas de nuestro país y por lo tanto en nuestro sistema educativo. De este análisis se podrán identificar los aportes y falencias de las actividades sugeridas que se relacionen con la música contemporánea, y la forma en que se usa el repertorio existente tanto para la escucha como para su interpretación. Ligado a esta última, el análisis de las bases posibilitará conocer la cantidad de repertorio existente creado especialmente para su interpretación en la escuela.

Por otra parte se podrá orientar de mejor manera la composición del repertorio que se propone esta tesis, adecuándolos a los objetivos de las unidades para poder generar el nivel de progresividad necesario, su respuesta a los OA de cada unidad y nivel, para facilitar la aplicación del repertorio en el aula y así extender al máximo la utilidad de este repertorio.

Dentro de las bases encontramos primero el nivel al que están referidas. Los niveles están divididos en 4 unidades. Cada unidad comprende el resumen de la unidad, los indicadores relacionados, actitudes relacionadas, las actividades sugeridas, y por último ejemplos de evaluación. Cada base curricular de cada nivel tiene anexos con bibliografía, partituras de actividades, y repertorio sugerido fuera de las actividades.

Se procederá por nivel 1° a 4° básico, identificando los Objetivos de Aprendizaje de cada unidad, resumiendo los contenidos de estas, e identificando las actividades que se relacionen con música contemporánea y educación musical.

4.1 Primer Año Básico

El primer año básico comprende los siguientes Objetivos de Aprendizaje (OA):

OA1 Escuchar cualidades del sonido (altura, timbre, intensidad, duración) y elementos del lenguaje musical (pulso, acentos, patrones, secciones), y representarlos de distintas formas.

OA 2 Expresar sensaciones, emociones e ideas que les sugieren el sonido y la música escuchada, usando diversos medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual).

OA 3 Escuchar música en forma abundante (al menos 20 músicas variadas durante el año) de diversos contextos y culturas poniendo énfasis en: tradición escrita (docta), tradición oral (folclor, música de pueblos originarios), popular (jazz, rock, fusión, etc.).

OA 4 Cantar al unísono y tocar instrumentos de percusión convencionales y no convencionales .

OA 5 Explorar e improvisar ideas musicales con diversos medios sonoros (la voz, instrumentos convencionales y no convencionales, entre otros), usando las cualidades del sonido y elementos del lenguaje musical.

OA 6 Presentar su trabajo musical en gorma individual y grupal, compartiendo con el curso y la comunidad.

OA 7 Identificar y describir experiencias musicales y sonoras en su propia vida.

La Unidad 1, Escuchar y Experimentar, se articula en los OA 1, 2, 3, 4, 5 y 7. En esta primera unidad del primer año de música se espera desarrollar las habilidades de la escucha (del entorno y del repertorio musical), la expresión de ideas y emociones mediante distintos medios, la práctica musical mediante el canto e instrumentos musicales usando la exploración y la improvisación, así como también la toma de conciencia del rol del sonido y la música en su entorno inmediato.

Se espera comenzar a desarrollar la percepción auditiva consciente y la apreciación sonora a partir del entorno cotidiano y de selección de repertorio, así como también la iniciación del desarrollo de habilidades musicales y expresivas desde el propio cuerpo, la voz y objetos.

Los indicadores se orientan a que los estudiantes descubren, reaccionan, diferencian y reconocen sonidos de diversas fuentes (naturaleza y entorno)

y de experiencias musicales de su vida; escuchan atentamente, describen y expresan con sus propias palabras, y visualmente (dibujos, pinturas etc) lo que les sugieren los sonidos y la música; y que Participen en actividades musicales, que acompañen libremente con percusión corporal actividades musicales, que reproduzcan patrones rítmicos, y que canten con naturalidad

En relación a las actividades sugeridas estas se centran principalmente en la escucha atenta por medio del uso de canciones tradicionales, canciones infantiles y la atención al entorno y sus sonidos. En relación a la interpretación esta se centra en la identificación y aplicación de los parámetros del sonido, la imitación y la variación con el uso de percusión corporal, de instrumentos y de objetos comunes. Se plantea las primeras aproximaciones a la escritura musical por medio de actividades donde los estudiantes realizan dibujos de sus audiciones, describiendo lo escuchado.

En relación a la música de arte contemporánea encontramos la actividad 4

¹⁴, donde a partir de la escucha de una pieza corta, se invita a cerrar los ojos,

¹⁴ Ministerio de Educación, Programa de Estudio Música, Primer año básico, Pág. 61.

disponerse a escuchar y “viajar” o imaginar. Posteriormente expresar de forma corporal lo que imaginaron. Dentro de las piezas sugeridas se encuentra *Ein Kinderspiele* del compositor Helmut Lachenmann (1980, 7 piezas breves para piano) y la colección de piezas *Juguetería* del compositor chileno Prospero Bisquiertt.

En esta unidad las 2 piezas de música contemporánea se adscriben a la escucha. No hay ejemplos de interpretación de música contemporánea.

La Unidad 2, Desarrollar la Imaginación Sonora, está estructurada bajo los OA 1, 2, 3, 4, 5 y 7. Se continúa con el desarrollo de la percepción sonora por medio de experiencias musicales y con la exploración e improvisación vocal e instrumental por medio de la aplicación de los parámetros del sonido y los elementos del lenguaje musical.

Los indicadores se mantienen añadiéndose la reflexión de lo escuchado, la identificación de instrumentos, ritmos o melodías conocidas, y expresan preferencias en relación con lo escuchado .

Las actividades se centran en la expresión corporal y sonora, desarrollo de reconocimiento y aplicación de los parámetros del sonido y elementos del lenguaje musical. También se aplica el uso de grafías no convencionales creadas por el profesor, decidiendo con el curso los sonidos relacionados con la escritura.

Para la actividad 13¹⁵, el docente, luego de otras actividades que involucran la voz, se invita a los estudiantes a explorar la posibilidades vocales en búsqueda de sonoridades poco comunes. Esta actividad recomienda la escucha de obras que experimenten las posibilidades de la voz. Se sugiere escuchar un minuto de la *Sequenza III* para voz de Luciano Berio, o la pieza *Stripsody* de Cathy Berberian.

A esta se añade la actividad presente en el ejemplo 2 de evaluación¹⁶, donde escuchan una obra instrumental de corta duración con alguna característica fácil de reconocer, se recomienda una de las piezas de la obra *Seis piezas breves Op. 19b* del compositor chileno Carlos Botto, luego escuchan una

¹⁵ *Ibíd.* Pág. 92.

¹⁶ *Ibíd.* Pág. 94.

conocida y la comparan con la anterior, se recomienda alguna pieza del Álbum para la juventud de Robert Schumann.

En esta unidad las 3 piezas relacionadas con la música contemporánea sólo están relacionadas con la escucha.

La Unidad 3, Expresar corporalmente ideas y emociones a partir de la música, se estructura bajo los OA 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Tiene como fin que se profundice en experiencias que los vinculen con parámetros del sonido, por medio de su escucha y aplicación. Desde el canto, el uso de la percusión o instrumentos no convencionales expresen ideas y emociones con la música. Se sigue experimentado con grafías musicales y acercando a elementos del lenguaje musical. Actitudinalmente se espera que mediante las actividades se fomente el respeto la participación y la cooperación.

Las actividades buscan desarrollar la familiarización de todos los parámetros del sonido aplicados musicalmente, sus contrastes y agógica.

No hay sugerencias de uso de piezas de música contemporánea tanto para la interpretación como para la audición.

La Unidad 4, Profundizar expresión corporal; identificar cualidades de los sonidos, se centra en los 1, 2, 3, 4 y 6.

La última unidad del año se propone como una de síntesis de lo trabajado durante el año. Las actividades continúan con la escucha y expresión tanto corporal como visual mediante descripción y creación de grafías no convencionales, la exploración sonora de objetos comunes aplicando los parámetros del sonido, y la reutilización de material usado anteriormente. No hay sugerencia de piezas de música contemporánea.

Dentro del anexo 3 del programa de 1º básico, repertorio a interpretar sugerido, no hay piezas de música contemporánea. Las actividades del primer año relacionadas con música contemporánea se relacionan con la escucha apreciativa y actividades experienciales. Si bien se contempla el uso de grafías no tradicionales no se especifica bibliografía de notaciones musicales nuevas existentes. No hay piezas solistas ni de ensamble compuestas que puedan replicarse de alguna forma. Las actividades experienciales pueden propiciar un primer paso a la comprensión sonora del

mundo, pero se omiten ejercicios rítmicos y tímbricos que pondrían ser fáciles de leer, por ejemplo solo negras y acentos.

4.2 Segundo Año Básico

Durante el 2º Año básico se repiten los mismos siete OA del año anterior.

La unidad 1, Experimentar sonoridad de objetos e instrumentos musicales, comprende los OA 1, 2, 3, 4, 5 y 7. Busca que los estudiantes conozcan y experimenten la sonoridad de diversos objetos e instrumentos musicales y ejerciten la expresión corporal. En esta unidad se recomienda la audición de trozos breves de música contemporánea para ampliar el imaginario sonoro de los estudiantes, así como también la escucha apreciativa de sonidos de diverso origen.

Dentro de la primera actividad¹⁷ consiste en decir el propio nombre para luego cambiar la altura, la dinámica, la duración y el timbre, continuando

¹⁷ Ministerio de Educación, Programa de Estudio Música, Segundo año básico, Pág. 60.

con cambiar el orden de las sílabas. Se le sugiere al docente que escuchen junto con los estudiantes distintas piezas musicales para aproximarse a la actividad, dentro de estas se encuentra *The Alphabet*, parte de la serie de 6 piezas corales *Nonsese Madrigals* de Gyorgy Ligeti.

En la actividad 7¹⁸ relacionada con la expresión corporal, los estudiantes expresan corporalmente piezas escuchadas siguiendo los cambios en la música. Dentro de las piezas sugeridas se encuentra el preludio N°4 de la obra *Preludios para guitarra* del compositor chileno Gabriel Matthey.

La actividad 11¹⁹ consiste en escucha de extractos de una obra musical contemporánea, se sugieren la Sinfonía *Turangalila* del compositor Olivier Messiaen, o *La consagración de la primavera* de Igor Stravinsky. Luego de esto describen lo escuchado y expresan visualmente la pieza mientras la escuchan nuevamente. Se sugiere propiciar las preguntas de los estudiantes, si estas no se hacen se sugiere preguntar ¿Esto es lo que siempre escuchan en la radio? ¿En qué se parece y en qué se diferencia de una canción de algún cantante de moda?.

¹⁸ *Ibíd.* Pág. 62.

¹⁹ *Ibíd.* Pág. 63.

La actividad 12²⁰ recomienda escuchar música variada, se sugieren 3 piezas de distinto origen (tradicional, popular) entre ellas el primer movimiento de la Sonata para piano N°1, *Lento* de Luciano Berio. La actividad consiste en caminar mientras el profesor sugiere distintos conceptos como “asustados”, “caminar por un suelo de algodón” o “el piso está muy caliente”, a modo de indicación de carácter.

La actividad 13²¹ sugiere escuchar la canción tradicional de Estados Unidos *Bought me a cat* en versión de Aaron Copland, para luego escuchar y comentar.

La Unidad 2, Escuchar e interpretar con intención, contempla los OA 1 al 6. Esta unidad pretende que los estudiantes conozcan intenciones expresivas en las músicas que escuchan e interpretan, relacionándolas con elementos del lenguaje musical. Se espera que exterioricen ideas y emociones mientras que se desarrolla la creatividad musical. Se espera el reconocimiento de secciones de composiciones sencillas .

²⁰ *Ibíd.* Pág. 64.

²¹ *Ibíd.* Pág. 64.

Las actividades se centran en la escucha, la descripción de sensaciones e ideas y la expresión verbal, visual y corporal. También se interpreta música de la tradición folclórica e infantil, y el desarrollo de grafías no convencionales por parte de los estudiantes y el profesor.

La actividad 6²² consiste en escuchar la pieza musical Los Ríos del grupo de música infantil Zapallo y Arroyuelo del compositor chileno René Amengual, se espera que reflexionen sobre la música y su relación con el título.

La Unidad 3, Danza y movimiento corporal OA del 1, 2, 3, 4, 5, y 7. Esta unidad enfatiza el movimiento corporal y la danza, y desarrollar las relaciones de texto y música. Se recomienda la escucha de músicas de otras culturas y de nuestros pueblos originarios.

Las actividades se relacionan con medios audiovisuales, la indagación en los propios gustos y los de su entorno cercano, la escucha apreciativa, la

²² *Ibíd.* Pág. 87.

indagación de los contextos de la música y la expresión corporal, verbal y visual.

No hay sugerencias para la escucha o interpretación de repertorio contemporáneo, pero si existe un ejemplo que hace uso de sonidos concretos en la actividad 12²³. El profesor invita a cerrar los ojos, guardar silencio y escuchar los sonidos que los rodean. Luego comentan los sonidos escuchados, los dibujan y juegan a reproducirlos. Se entrega en la actividad un ejemplo de registro, con dibujos de zapatos de hombre, de mujer, de bocinazo, de viento y de pajaritos. . Posterior a esta actividad se encuentra la pieza musical “Esa Mañana”, de la compositora y flautista chilena Paola Muñoz, consistente en una serie de dibujos y la palabra “*stooop*”. Esta pieza no tiene instrucciones, aunque repite los mismos dibujos del ejemplo anterior, por lo que la actividad podría estar basada en esta pieza musical.

La Unidad 4, Mejorar interpretación musical con elementos expresivos y técnicos, contempla los OA 1, 2, 3, 4, y 6.

²³ *Ibíd.* Pág. 116.

Continúan desarrollando su quehacer musical integrando elementos expresivos y técnicos que contribuyen a mejorar la interpretación. Continuar el trabajo con los timbres experimentando con sonidos de materiales diversos.

En la actividad 1²⁴ Se repite la sugerencia de escuchar un extracto de *Turangalila* de Oliver Messiaen, en relación al instrumento ondas Martenot, centrada en la escucha, la descripción y la expresión visual de lo escuchado.

Dentro del anexo 3, repertorio a interpretar sugerido, no hay piezas de música contemporánea. Nuevamente el enfoque de la aplicación de repertorio contemporáneo es la escucha apreciativa. Este primer paso para la ampliación del mundo sonoro es relevante, ya que posibilita, según la guía de cada profesor, la reflexión sobre lo escuchado y la expresión de lo que les produce la música experimentada, pero no se da el siguiente paso para la interpretación de música con esas sonoridades. Al estar inmerso en el acto de interpretar música el alumno podría comprender de primera fuente la forma, el timbre, las dinámicas y los ritmos de las músicas

²⁴ *Ibíd.* Pág.128.

interpretadas. Más aún si estas son dúos o en ensamble al sumergirse en las texturas y relieves escuchados.

4.3 Tercer Año Básico

El 3° básico comprende los siguientes Objetivos de Aprendizaje (OA):

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.

OA 2 Expresar, mostrando grados crecientes de elaboración, sensaciones, emociones e ideas que les sugiere la música escuchada usando diversos medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual).

OA 3 Escuchar música en forma abundante de diversos contextos y culturas poniendo énfasis en: Tradición escrita (docta), música inspirada en raíces folclóricas de Chile y el mundo, música descriptiva, Tradición oral,

canciones, bailes, festividades, tradiciones de Chile y del mundo; Popular, fusión con raíces folclóricas.

OA 4 Cantar (al unísono y cánones simples, entre otros) y tocar instrumentos de percusión y melódicos (metalófono, flauta dulce u otros).

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.

OA 6 Presentar su trabajo musical al curso y la comunidad, en forma individual y grupal, con compromiso y responsabilidad.

OA 7 Identificar y describir experiencias musicales y sonoras en su propia vida y en la sociedad (celebraciones, reuniones, festividades, situaciones cotidianas, otros).

La Unidad 1, Tradición folclórica de Chile y otros países se orienta con los OA 1, 2, 3, 4, 5 y 7. Se desarrollará la identificación, el descubrimiento y la

vivencia de las características musicales de la música tradicional chilena y de otros países, y que desde ahí desarrollen la propia creatividad, incorporando respeto a la diversidad. Desde la práctica se desarrollará el canto, la percusión corporal y la iniciación en un instrumento melódico (aunque en los dos años anteriores ya se han interpretado instrumentos incluso con el uso de partituras). Se comienza a incorporar el canto a más de una voz con repertorio seleccionado.

Dentro de las actividades se contempla la manipulación de instrumentos musicales para descubrir sonoridades por medio de los parámetros musicales con el uso de conceptos específicos (sonidos graves, agudos, altura, intensidad duración, timbre), la recreación instrumental de sonidos concretos, la escucha de diversas músicas del país, escuchando zonas musicales basándose en la escucha y la descripción y expresión verbal o visual de ideas. También se fomenta la percepción sonora mediante la escucha o la imaginación de sonidos y su expresión oral, escrita o visual; la escucha y observación de interpretaciones de músicas tradicionales del mundo, la expresión corporal y comparación e identificación de elementos

comunes con músicas tradicionales chilenas y el uso de grafías no convencionales.

La actividad 7 ²⁵ consistente en la escucha de marchas, incluye ,entre otras, la pieza La Historia del Soldado de Igor Stravinsky, con el objetivo de identificar elementos rítmicos y tímbricos de este tipo de composiciones, además de incluir la expresión corporal.

La actividad 5 ²⁶, presenta la pieza musical Mi Flauta y Yo de la compositora y flautista chilena Paola Muñoz. Es una pieza para grupo de flautas y 2 narradores. Esta pieza es de carácter descriptivo, mediante una narración se dan instrucciones para crear sonidos con la flauta dulce, acompañan instrucciones claras para la interpretación de los sonidos y dibujos para los niños que relacionan los sonidos con los elementos descritos.

²⁵ Ministerio de Educación, Programa de Estudio Música, Tercer año básico, Pág. 64.

²⁶ *Ibíd.* Pág. 72.

La Unidad 2, La música en la vida diaria, se articula bajo los OA 1, 2, 3, 4, 5 y 7. Se desarrolla sobre los principios de la unidad anterior haciendo énfasis en la función que tiene la música en la vida diaria. Se propiciara la participación o la toma de conocimiento de acontecimientos sociales, ceremonias, rituales y festividades locales e internacionales del mundo tradicional, urbano y de los pueblos originarios. Se enuncia explícitamente la necesidad de conocer, cantar y tocar repertorio con la forma A-B-A.

Las actividades de la unidad buscan desarrollar la descripción, la expresión verbal, visual y corporal, incluyendo conceptos musicales. Se crean lazos entre música y cosmogonía mapuche, mitología de otras culturas y festividades religiosas y sociales locales.

En esta unidad no hay sugerencias de uso de repertorio musical contemporáneo.

La Unidad 3, Interpretación y creación, comprende los OA 2, 3, 4, 5 y 8. Esta unidad profundiza en la interpretación y la creación. Se espera que experimenten más cantidad y variedad de repertorio, desarrollando técnica vocal e instrumental. Se fomentará la autoescucha y la autoevaluación. Se

propiciará que conozcan música para teatro y cine, y la interpretación de repertorio folclórico chileno.

Las actividades de la unidad buscan que se conozca la relación entre música, teatro y cine, viendo escenas de películas y obras de teatro, recreando y aplicando los conceptos aprendidos a creaciones usando sonidos concretos y vocales. También se refuerza la descripción, la expresión verbal y la representación corporal relacionada con lo escuchado. En esta unidad muchas actividades contemplan repertorio anterior. Se hace uso de conceptos musicales, como por ejemplo la escucha y práctica de repertorio con la forma A-B-A.

Contextualizado dentro de la forma A-B-A, la actividad 8 ²⁷(Pág. 115), *Okyo* de Natasha Nikeprelevic, puede entenderse como un contacto con sonoridades poco comunes (dúo vocal donde una voz canta un pedal grave y la otra voz realiza armónicos silbados). La actividad se orienta a la forma A-B-A, sin embargo el video correspondiente a la pieza, mediante un link de youtube, corresponde a una edición de tres instantes distintos de un

²⁷ *Ibíd.* Pág. 115.

concierto del dúo, como declara la descripción de este en la página de Internet, y no a una pieza musical con la forma A-B-A.

La actividad 10 ²⁸ (Pág. 123), consiste en escuchar y concientizar modos de comunicación de animales del país, se elijen sonidos analizan sus parámetros, y buscan un modo de graficarlo y de interpretarlo en un instrumento. Para esta actividad se sugiere enriquecerla por medio de la escucha de extractos de Pájaros Exóticos de Oliver Messiaen para piano, 2 clarinetes, xilófono, percusión y orquesta de viento.

La última unidad 4, Cuentos musicales y villancicos; mitos y tradiciones mapuches, contempla los OA 2, 3, 4, 5, 6 y 8. Es una unidad de revisión y continuación de las anteriores. Se espera que continúe el desarrollo de la autoevaluación, la apreciación de músicas internacionales y la integración con otras asignaturas.

²⁸ *Ibíd.* Pág. 123.

La actividad 3²⁹ (Pág. 135) consiste en la escucha de alguna pieza de música contemporánea, se sugieren *The grey mouse* de *Opus Zoo* de Luciano Berio, para quinteto de vientos, un extracto de las piezas de música electrónica *Gesang der Jünglinge* de Karlheinz Stockhausen o *Sueño de un niño* del compositor chileno Juan Amenábar. Luego de escucharlas se les pide a los estudiantes que identifiquen aspectos musicales para describirlas, por medio de preguntas como: ¿podrían cantar esta música? ¿podrían seguir el pulso de esta música? ¿qué instrumentos reconocen? ¿en qué situación podrían usar esta música? ¿hay cambios de intensidad? ¿se evidencia cuándo va a terminar la obra? ¿cómo?

La actividad 8³⁰ (pag. 136) se consiste en la audición de alguna de las piezas de la obra *Friso Araucano*, para voz y orquesta del compositor chileno Carlos Isamit. Luego de escucharla la comparan con música mapuche, identificando elementos musicales comunes y contrastantes, para luego crear una coreografía o un escrito ilustrado.

Dentro del anexo 3, repertorio a interpretar sugerido, no hay piezas de música contemporánea. El grueso de las actividades que involucran

²⁹ *Ibíd.* Pág. 135.

³⁰ *Ibíd.* Pág. 136.

repertorio contemporáneo siguen enfocándose en la escucha apreciativa. Cabe rescatar la actividad 10 de la Unidad 3, que busca tratar de replicar por medio de una escritura intuitiva la pieza Pájaros Exóticos de Oliver Messiaen, para luego replicarla. El acto de transcribir el gesto sonoro a una escritura propia puede afianzar la concepción que tengan los alumnos sobre los parámetros del sonido, haciéndolos concientes de la totalidad de estos al momento de realizar la escritura. Según la guía del profesor el estudiante debería sintetizar en su nueva escritura el ritmo, el timbre, la altura la dinámica y el “gesto” musical, al tiempo que está podría ser reinterpretada por otro estudiante. Sin embargo esto se deja al arbitrio del profesor, que muchas veces (según lo analizado en esta tesis), no ha sido formado específicamente en grafías no convencionales.

En este año se encuentra la única pieza compuesta para el aula presente en las bases curriculares: la pieza “Mi Flauta y Yo” de la compositora Paola Muñoz.

La pieza se especifica “para 2 narradores y muchas flautas dulces que hagan sonidos de lluvia, viento, ranitas, pajaritos y canciones”. Se describe 4

grupos de niños que harán sonidos de lluvia, viento, ranitas y una melodía. 3 de los sonidos tienen instrucciones de interpretación : para la lluvia se indica mantener tapado el agujero posterior con el pulgar, mientras soplan la flauta y tapan aleatoriamente los demás agujeros de la flauta; para el sonido de viento se indica tapan la ventada de la flauta y soplar usando poco aire, también se indica que si soplan un poco más fuerte o levantan levemente el dedo que tapa la ventana obtendrán más alturas de viento; por último para el sonido de ranitas se indica envolver con la mano derecha la ventana de la flauta dejando que pase aire, mientras que al soplar se debe hacer el sonido *rrrrr (frullato)*. El sonido de pajaritos no es descrito fomentando la experimentación sonora recomendando “¡Descúbranlos ustedes!”.

Se cuenta una historia de una niño de 8 años (edad de niños entre 3º y 4º básico) llamado Arandu, a quien su padre le regala una flauta dulce. Se describe el paisaje en épocas de lluvias en que vive Arandu, haciendo uso de escritura por medio de dibujos, indicando la cantidad de sonidos requeridos. Los sonidos comienzan uno a uno a interactuar, creando una textura sonora fragmentada y descriptiva, llamativa para los alumnos.

Arandu va descubriendo estos sonidos día a día, tal como lo hacen los estudiantes. En un momento de la pieza Arandu toca una melodía, se recomienda que los estudiantes o un grupo de estos toquen una melodía que conozcan.

Esta pieza contempla la experimentación sonora no desde una actividad libre, si no que dentro de un contexto de pieza musical, donde hay tiempos de narración y tiempos para interpretar el instrumento. Para cada sonido hay instrucciones claras y posibilidades de variación de los distintos parámetros, a la vez que acompaña una escritura simple pero que simboliza la dinámica deseada de forma proporcional, así como la densidad de texturas.



Imagen 1. Escritura de lluvia, Mi Flauta y Yo, Paola Muñoz.

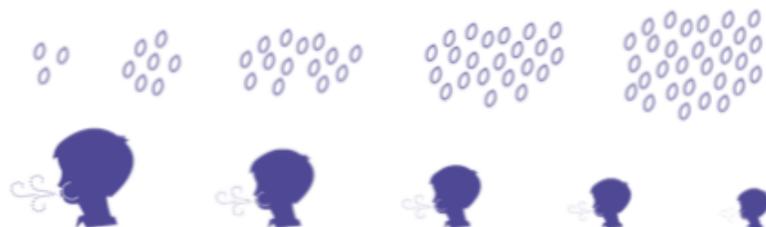


Imagen 2. Escritura de lluvia y viento.

Esta pieza cuenta con las conclusiones desprendidas del análisis de fuentes y repertorio disponible. Está completamente descrita, tiene instrucciones claras para el profesor y estudiantes, al ser una pieza de carácter intuitivo tiene una escritura fácil de interpretar para los alumnos, y no los subestima al invitarlos a explorar nuevas sonoridades. Al estar integrada dentro del currículo también se adscribe a un nivel, unidad y tema en particular, por lo que se facilita su aplicación por parte del profesor, y usa uno de los instrumentos más comunes de encontrar en las escuelas del país, la flauta dulce.

4.4 Cuarto Año Básico

Para El 4º año básico los OA son los mismos del año anterior, con una variación en el repertorio recomendado para el OA 3.

La Unidad 1, Profundizar relación con los instrumentos musicales aplica los OA 1, 2, 3, 4 y 7. Esta unidad se considera una presentación de los temas del año, siguiendo con la escucha apreciativa y el desarrollo de las habilidades interpretativas vocales e instrumentales. Se continúa desarrollando la capacidad interpretativa de los instrumentos musicales melódicos, también se contempla la práctica de instrumentos armónicos. Se incorpora más audición y práctica de música popular.

Dentro de las actividades no hay sugerencias de música contemporánea.

La Unidad 2, Profundizar el proceso creativo e interpretativo, se articula bajo los OA 2, 3, 4, 5, y 8. Se continúa desarrollando la interpretación por medio de cánones vocales y piezas instrumentales a dos voces y se profundiza en el proceso creativo por medio de la experimentación con

diferentes sonoridades, patrones rítmicos, melódicos, la creación de ambientaciones sonoras, y el contacto con procesos de creación e improvisación musical. Se continúa desarrollando la escucha apreciativa y la capacidad de expresar verbal, visual, corporal y literaria las ideas, por medio de abundantes de músicas de todos los géneros y estilos. En esta unidad no hay piezas musicales contemporáneas como sugerencia de actividades.

La Unidad 3, Hacer música en grupo, en forma colaborativa y no competitiva, comprende los OA 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 6. Se espera que los estudiantes identifiquen conceptualmente elementos del lenguaje musical, pudiendo aplicarlos creativamente. Se refuerza el concepto de hacer música en grupo. Se ocupará un repertorio variado que incluya la música popular.

En la actividad 3³¹ (Pág. 107), se realiza un paseo audiovisual por la historia. La actividad consiste en relacionar una pintura con una pieza musical de la misma época, buscando elementos en común entre y

³¹ Ministerio de Educación, Programa de Estudio Música, Cuarto año básico, Pág. 107.

representativos de estas dos formas de arte. Dentro de los cuadros y piezas recomendadas se presenta *Composition* del pintor chileno Roberto y la pieza musical *Coreútica* para viola y cinta (violitas grabadas) del compositor chileno Gabriel Brncic.

La actividad Experimentando y creando³², constituye un interesante ejemplo de escucha activa y apreciativa proveniente de la experiencia por medio de sonidos concretos. La actividad consiste en la entrega de hojas de papel de parte del profesor hacia los alumnos. La idea es que los estudiantes experimenten con la sonoridad del papel, primero personalmente, buscando la mayor cantidad de sonidos. Luego cada uno elige un sonido y lo presenta al curso, y es agrupado por sonoridades creando una simbología para ese sonido específico. Posteriormente se elige a un estudiante para que sea el Director del grupo, este señala los símbolos para que los estudiantes realicen el gesto correspondiente en el papel, indicando señales para variar la intensidad, creando una orquesta de papel. Se recomienda crear más de una de estas obras y ponerle título.

³² *Ibíd.* Pág. 118.

La última unidad del año, Unidad 4 Realizar presentaciones demostrando dominio de un instrumento, se aplica bajo los OA 2, 3, 4, 6 y 8. Se espera que los estudiantes sean capaces de realizar presentaciones dentro y fuera de aula, que tengan dominio de al menos un instrumento musical y que hayan tenido la experiencia interpretativa de conjunto instrumental.

Dentro de esta unidad no hay actividades que contemplen el uso de música contemporánea.

Dentro del anexo 3, repertorio a interpretar sugerido, no hay ejemplos piezas de música contemporánea. En este año se reduce en gran cantidad la aplicación de repertorio contemporáneo. Sólo una pieza es aplicada a la escucha apreciativa. Y una actividad de tipo experiencial (orquesta de papel) que podría desarrollarse aún más, pero se deja al conocimiento del profesor su aplicación.

4.5 Conclusiones del análisis de las Bases Curriculares

De la lectura y análisis de las bases curriculares de la asignatura de música correspondientes a los niveles de 1° a 4° básico es posible afirmar que:

1 – La orientación de las piezas de música contemporánea sugeridas para los niveles de 1° a 4° básico se centran en los ejes de “Escuchar y Apremiar” y de “Reflexionar y Contextualizar”.

2 – Las piezas propuestas a interpretar vocalmente o con instrumentos musicales corresponden mayoritariamente a la tradición barroco-clásico-romántica, al folclore, a la tradición musical infantil, a composiciones tonales orientadas a niños y a la música popular. Sólo una de las piezas musicales sugeridas para interpretar musicalmente es una composición relacionada con música contemporánea.

Fue posible enumerar 20 ejemplos del repertorio musical contemporáneo nacional e internacional dentro de las bases curriculares de los niveles de 1° a 4° básico. Estas piezas musicales son integradas a los ejes de “Escuchar y

Apreciar” y “Reflexionar y Contextualizar”, y son integradas en actividades por medio de la escucha dirigida y apreciativa. Desde ya se puede decir que el número de piezas del siglo XX y XXI a los que son expuestos los estudiantes es relativamente bajo, habiendo unidades donde no existen sugerencias de repertorio contemporáneo (en 4º año existe sólo una sugerencia).

Relacionado a los ejes de escucha y de reflexión, las bases expresan para los niveles de 1º y 2º básico, que por medio de la escucha se desarrolle la discriminación y diferenciación de los parámetros musicales y de conceptos musicales como pulso y acentos, a la vez que se fomenta la reflexión y la expresión de ideas de forma verbal, visual o corporal. En relación al eje de Interpretar y crear, se espera que los alumnos canten y se usen instrumentos musicales a la vez que se fomenta la exploración e improvisación sonora aplicando los parámetros de sonido y los elementos del lenguaje musical.

Al analizar a las actividades de estos niveles que incluyen música de arte contemporánea, los ejemplos presentes se orientan al desarrollo de la

imaginación, la expresión corporal, la comparación de contrastes entre músicas y la reflexión entre la música escuchada y su título. Mientras que las actividades (3) que podrían ligarse a la interpretación consisten en la exploración de posibilidades de la voz, y la aplicación de los parámetros musicales a la declamación del propio nombre desarmando sus sílabas, y la escucha, organización y notación de sonidos concretos.

Para los niveles de 3º y 4º los ejes ligados a la escucha y la reflexión se repiten los objetivos pero añadiendo conceptos musicales como variación, secciones A-AB-ABA, mientras que el eje de interpretación repite la idea de cantar y usar instrumentos musicales ahora ejemplificándolos con metalófonos y flautas dulces, recomendando el uso de cánones y la creación de ideas musicales.

Los 6 ejemplos de actividades presentes en estos niveles buscan utilizar la escucha identificando elementos rítmicos expresivos (1), ejemplificar secciones (2), la identificación de parámetros musicales (3), identificación de melodía, pulso, instrumentación, cambios de intensidad y contextos de uso de piezas de música electrónica (4), comparación entre músicas de

pueblos originarios y su estilización desde la música de arte identificando contrastes y elementos comunes (5), y la contextualización y relación entre artes visuales y música por medio de pinturas y piezas musicales que sean contemporáneas temporalmente (6). En relación a la interpretación se identifican dos actividades, por medio de hojas de papel se exploran sus sonoridades aplicando los parámetros del sonido, y una pieza musical, la única presente en estos niveles, compuesta específicamente para su uso en la escuela.

El repertorio musical contemporáneo encontrado es utilizado totalmente para la escucha apreciativa, o como ejemplo para reproducir sonoridades parecidas. Las instancias de interpretación musical se centran en música tonal de diversos orígenes, mientras que la experimentación de sonoridades instrumentales es mínima.

Incluso el repertorio tonal sugerido mantiene contradicciones con respecto a la enseñanza de lectura musical y de conceptos musicales, ya que hay mucho repertorio propuesto escrito en partituras pero ninguna indicación de enseñanza de lectura musical.

Las bases de otras asignaturas pueden llegar a ser bastante específicas en relación a los objetivos y contenidos, sin embargo las correspondientes a educación musical son demasiado generales, describiendo situaciones relacionadas con lo actitudinal, expresivo o emocional, dejando al arbitrio de profesor los conceptos musicales específicos necesarios para interpretar música, en ningún momento se hace referencia conceptos musicales como negra, corchea, o nombre de notas, que si bien no corresponde a la única de las dimensiones de este arte si es una absolutamente necesaria.

Si bien existen actividades que buscan por medio de la experiencia la identificación y expresión de diversas sonoridades, éstas en su mayoría se centran en la experiencia sonora provenientes de objetos (sonidos de carácter concreto). Sólo una interpretando instrumentos musicales. Estas actividades buscan desarrollar más la escucha apreciativa que la interpretación musical.

Del análisis de las fuentes y repertorio nacional e internacional se puede afirmar que la interpretación de un repertorio contemporáneo compuesto según las especificaciones señaladas anteriormente, puede aportar a la

formación musical a un nivel general formativo de los estudiantes. Por el lado musical un repertorio creado con el cuidado pedagógico necesario puede aportar tomar una mayor conciencia de los parámetros del sonido, desarrollando la escucha apreciativa convirtiéndolos en auditores activos de las músicas que los rodean y a tender puentes entre la música tonal y las nuevas creaciones musicales que tienen el derecho de ser guiados a conocer. Por otra parte también puede aportar a expandir el mundo sonoro de los educandos, aplicando la habilidad de escuchar apreciativamente no sólo a la música si no que a la comprensión de la palabra, a otras culturas o a la opinión ajena, donde el mundo sea percibido de otra forma, a desafiarlos en la interpretación, lectura, apreciación y trabajo grupal coordinado según su nivel cognitivo.

De este análisis se hace patente también la falta de este repertorio y de la reflexión académica tanto pedagógica como artística, tanto a nivel internacional como nacional y gubernamental.

5 Repertorio propuesto para 1° a 4° Básico - Análisis

El análisis de las fuentes que visibilizan las posibles causas del limitado uso del repertorio existente en el aula, junto con las que reflexionan a favor del hecho de incluir la música de arte contemporánea y la escasez de este repertorio, presentan argumentos suficientes para atender a la necesidad de creación de música nueva para el aula. Del análisis del repertorio existente junto con las recomendaciones para la creación de este, derivadas de la investigación de fuentes, fue posible extraer el conjunto de factores que posibilitan que una composición destinada al aula resulte aplicable en la mayoría de las condiciones. Por último, del análisis de las bases escolares fue posible dilucidar que es lo que una colección de piezas para la escuela puede aportar al currículo nacional y la forma en que este debe presentarse : los contenidos, la progresión de aprendizaje para los contenidos y los OA de cada nivel y unidad.

El repertorio se piensa como un complemento al total de la música escuchada e interpretada en clases. Revisadas las piezas incluidas en los programas, y los objetivos que estos se proponen, se consideró que una

colección de piezas que contemplen variadas dinámicas, timbres y sonoridades (no sólo las de la tradición clásico-romántica), puede complementar los programas y ayudar a lograr sus objetivos. Se espera que junto con los ejercicios de escucha apreciativa que buscan concientizar sobre los parámetros del sonido, y las actividades de expresión verbal, corporal y escrita, estas piezas logren que los estudiantes experimenten interpretando música, los parámetros, acentos, formas y texturas asimilándolas a la música que escuchan. Desde el hacer y de la experiencia puede integrarse de mejor manera lo que ya se ha experimentado escuchando, al tiempo que se refuerza la propia concepción de la habilidad de ejecución y de escucha. Por esto se han incluido piezas que contienen elementos de la tradición folclórica, en busca de que los estudiantes los reconozcan, y comprendan su uso fuera de una pieza de la tradición. Dentro de esta colección se integran en su mayoría piezas a dúo, trío y cuarteto, que pueden aplicarse a estudiantes individuales o a grupos de estudiantes (un dúo puede hacerse con dos estudiantes o dividiendo el curso en dos mitades). Este trabajo busca propiciar el trabajo grupal e individual, adquiriendo la conciencia de que la voz propia es una parte del todo, a la vez que hace necesario que el estudiante ponga toda su disposición en no

sólo escuchar su propia voz, si no que en el resultado total de las diferentes texturas resultantes.

A la intención de buscar complementar los programas con piezas que evidencien los parámetros musicales, y la de propiciar el trabajo colectivo, esta colección también se propone como un puente entre el mundo sonoro al que los estudiantes ya están habituados, y el de las músicas compuestas desde el siglo XX hasta hoy, que alejadas de la tonalidad encierra sonoridades que aún les son extrañas y desconocidas, ya sea por desconocimiento de este o por la falta de guía en ese mundo. Para que la escucha de estas piezas no sea un golpe repentino a lo que ya están habituados, si no que sea una presentación de otras sonoridades posibles a las que ya conocen, se han aplicado a estas piezas juegos de hoquetus, apoyaturas de acordes con disposiciones cerradas evidenciando disonancias en contextos tonales, micropolifonía con melodías distinguibles, piezas con modulaciones repentinas o a tonos lejanos o melodías que combinan la tonalidad con contextos no tonales.

Se ha atendido a la progresión técnica presente en las bases, tanto de lectura como de memorización de los estudiantes. En un principio las piezas presentan patrones rítmico-melódicos fáciles de recordar, notas contiguas o intervalos regulares, posibilitando que la interpretación no entorpezca la escucha apreciativa de la pieza. A su vez, se reconoce la capacidad de los estudiantes sin subestimarlos, por lo que también se les presentan desafíos acorde a su capacidad, inmersos en juegos de *Hoquetus* esperando la guía del profesor en su dirección y práctica.

El repertorio ha sido compuesto para los instrumentos más comunes en las salas de clases, con la intención de que este pueda ser aplicado en la mayoría de los establecimientos y condiciones del país. La instrumentación de este comprende percusiones, metalófono y flauta dulce.

Las percusiones están destinadas para percusión corporal (palmas, pies), y percusiones no especificadas, interpretadas por distintos estudiantes o un mismo estudiante según esté indicado. Los instrumentos de percusión no están especificados, para dar flexibilidad según lo disponible en cada escuela. Es deseable que no se ocupen platillos o percusiones demasiado

resonantes, se recomiendan claves, woodblock, güiros, bongo, congas, caja, bombo etc. Si no existe posibilidad de ocupar percusiones distintas para las piezas que lo contemplan, puede usarse la percusión corporal o distintos elementos presentes en la sala que se puedan diferenciar tímbricamente.

Las piezas para metalófono han sido compuestas teniendo en cuenta el registro del instrumento de tipo escolar presente en la mayoría de la escuelas (dos octavas desde Sol). Estas pueden interpretarse en cualquier otro instrumento de percusión de teclado (marimbas. Xilófonos etc), que estén dentro del registro, también son posibles de interpretar en pianos o teclados electrónicos en el caso de no contar con ninguna opción. La articulación de este instrumento a nivel escolar es bastante limitada, por lo que se considera solo el golpe natural que este de.

Las piezas para flauta dulce siguen las recomendaciones de las bases curriculares, por lo que están presentes en los niveles de 3º y 4º básico. Las primeras piezas contemplan un ámbito de quinta desde la nota fa4 a do4, por la dificultad de controlar el soplido en el registro grave. Posteriormente se expande el registro a do3 y do4, completando la primera octava de la

flauta. Se incluye en estas piezas las notas fa#4, sol#4, la#4 y do#4. Estas notas no son difíciles de tocar ya que consisten en combinaciones de agujeros tapados y destapados. No están incluidas otras notas con alteraciones, consideradas estas un nivel de dificultad para cursos superiores, por consistir en agujeros tapados a la mitad, ni la octava siguiente del instrumento, que tapa a la mitad el agujero posterior y requiere un soplido más fuerte. La articulación de la flauta dulce está indicada en las piezas, consistente en sonidos en *staccato* y frases ligadas. El repertorio de Flauta también posibilita, en el caso de contar con los instrumentos, su ejecución en instrumentos que estén dentro del registro, como melódica, saxofón soprano, contralto o tenor, oboe, clarinete, flauta travesa, quena u otro afín. En el caso de no contar con flauta dulce, debido a su registro la piezas también pueden ser interpretadas en metalófono, aunque la articulación y los sonidos largos no serán igualmente percibidos.

Algunas piezas contemplan acompañamiento del profesor. Este puede interpretarse en piano (su escritura original), o en guitarra u otro instrumento armónico. Para esto se incluye el nombre del acorde escrito cuando corresponda.

Para incentivar a una escucha apreciativa y a una interpretación apreciativa, se ha decidido incluir el parámetro de la espacialidad del sonido en algunas de estas piezas usando las recomendaciones de la pieza u otras que el profesor crea aplicables. Este parámetro, si bien ha sido usado por diversos compositores durante el desarrollo de la música (Escuela polifónica Veneciana, Xenakis) no ha sido totalmente integrado concientemente. La escucha atenta mientras se interpreta posibilita la toma de conciencia de un parámetro del sonido no muy usado en el arte musical, que realza la experiencia de escucha e interpretación apreciativa, a su vez las piezas grupales fomentan el trabajo en grupo y la habilidad de escucha y espera, ya que todas las partes independientes funcionan como una sola, dándole un matiz más de atención a los estudiantes que las interpreten.

Las piezas compuestas responden directamente al análisis de las bases curriculares. El repertorio responde a los OA de cada nivel, más que a las Unidades particulares, para dar flexibilidad al docente y no amarrar piezas particulares a determinadas unidades. Así, una pieza que responda a los OA vinculados a la escucha de contraste y secciones, también podrá ser aplicada

a la expresión corporal, al trabajo grupal o a sonoridades de carácter folclórico.

5.1 Primer año

Las 4 unidades del primer año propician la escucha atenta y la experimentación a través de la expresión verbal, corporal y de instrumentos musicales. Los OA de este año son 7. Los OA 1, 3, 4, 5 y 6, que se refieren a la apreciación, la escucha, la ejecución de instrumentos y la exploración son aplicables directamente a las piezas compuestas para este año. Los OA 2 y 7, referidos a la expresión de ideas también pueden aplicarse a las piezas bajo la guía del profesor.

Las percusiones responden a dar una primera aproximación a los parámetros musicales, remarcando contrastes dinámicos, usando en su mayoría ritmo de negra, asimilando un pulso constante, contemplando de dos a tres niveles dinámicos, hasta 4 en la última pieza.

La pieza 1 consiste en percusión constante de negras con las palmas o con percusión a elección. El objetivo de la pieza es tomar contacto con el contraste dinámico por medio del uso de acentos.

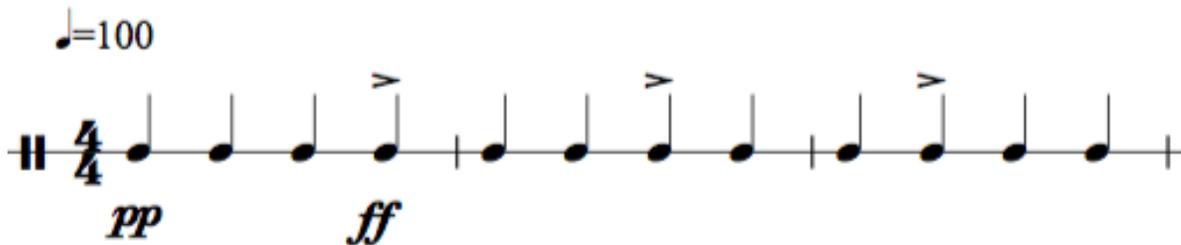


Imagen 3. Pieza 1

La segunda pieza en 3/4 contempla el uso de regulador de *pp* a *ff* , por medio de palmas o percusión a elección.

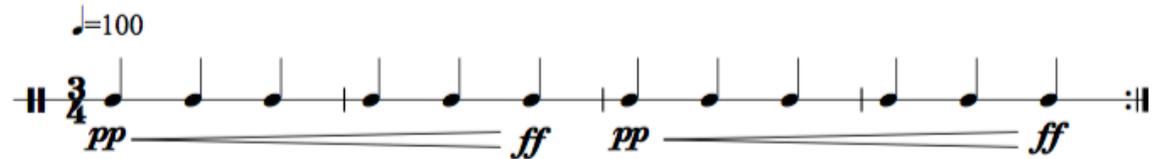


Imagen 4. Pieza 2

La pieza 3 agrega un nivel más de dinámica, desde *pp*, *mf* y *ff*.



Imagen 5. Pieza 3

La pieza 4 consiste en percusión corporal, usando dos líneas independientes para palmas y para pies. Sólo contempla negras pero se configura con un pequeño desafío para el primer año. Debido a que aumenta un poco la dificultad al disociar palmas de pies, se ha escogido ocupar sólo dos niveles de dinámicas: *f* y *p*.

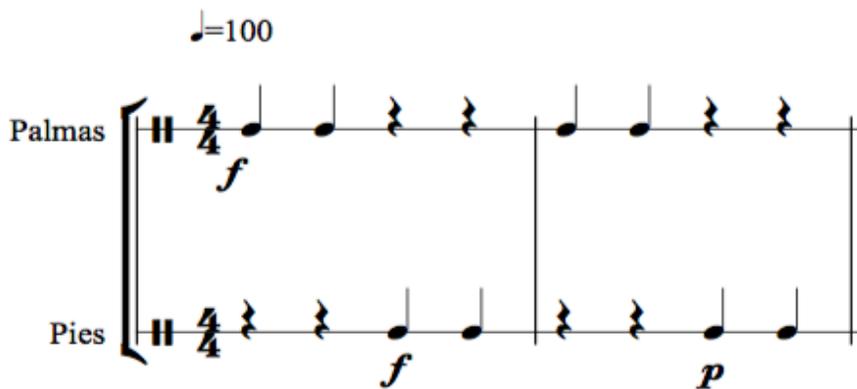


Imagen 6. Pieza 4.

La pieza para percusión 5 contempla un dúo de percusiones, se recomienda dos percusiones distintas con la idea de generar dos bloques distinguibles.

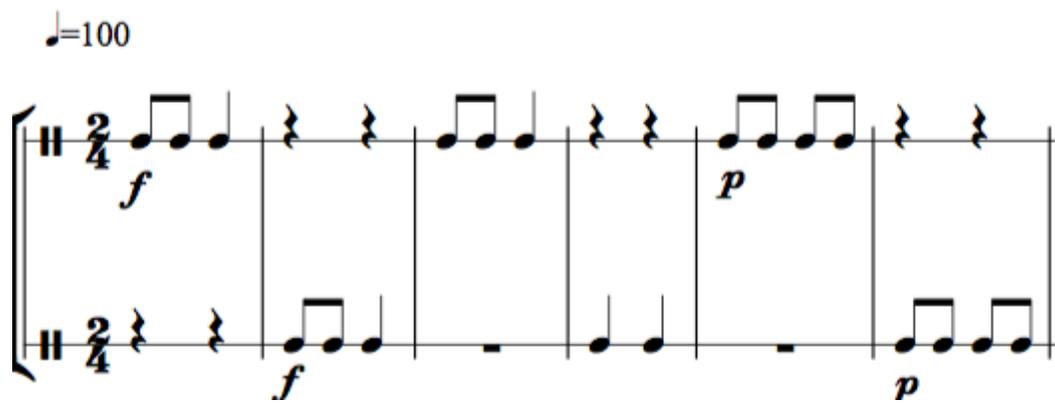


Imagen 7. Pieza 5

En este caso al ser sólo dos bloques, la espacialización obvia es de derecha-izquierda, aunque también puede dividirse el curso en un grupo al frente y un grupo atrás. La pieza contempla 4 niveles dinámicos: *pp*, *p*, *f* y *ff*. Bajo la dirección atenta y expresiva del profesor los estudiantes podrán aplicar las 4 variaciones dinámicas.

Se han compuesto 4 piezas para metalófono con acompañamiento del profesor al piano. Las piezas contemplan teclas sin alteraciones, o sólo teclas con alteraciones, generando patrones fáciles de recordar. Se incluyen más ritmos fuera de la negra. Si bien la capacidad de lectura musical puede no ser la óptima en un primer año básico, no se deben pasar por alto las capacidades de memoria de los estudiantes, y la guía en el estudio y dirección del profesor. Las melodías son de carácter modal y están compuestas con el uso de patrones y ámbitos fáciles de recordar, por lo que perfectamente pueden ser interpretadas sin saber leer música, sin perjuicio de que la lectura musical pueda enseñarse. El acompañamiento es relativamente sencillo, susceptible de hacer una versión para guitarra si es que no se cuenta con piano. Las piezas 10 y 12 son dúos para metalófono.

La pieza 6 para metalófono responde a la identificación de patrones y de secciones, aplicando la forma ABA.

La primera frase tiene un ámbito de sexta de do a sol en su antecedente y de mi a la en el consecuente, la segunda frase se basa en el consecuente de la primera, transportando a sol (sol-re), generando una sonoridad mixolidia

con un acompañamiento que contrasta con el primero. La pieza finaliza con la primera frase musical.



Imagen 8. Pieza 6, primera frase.



Imagen 9. Pieza 6, segunda frase.

La pieza 7 se basa en el modo frigio, las variaciones sobre motivos, la forma ABA y tiene al tritono inmerso en su melodía. Un buen ejercicio sería que los estudiantes cantaran la melodía además de interpretarla, para integrar la sonoridad del tritono mientras tocan.



Imagen 10. Pieza 7, motivos y tritono



Imagen 11. Pieza 7.

La pieza 8 para metalófono responde a la repetición de patrones melódicos y a sus variaciones por medio de una forma asimilable al Rondó. Corresponde a una frase transportada dos veces, con leves variaciones en su final. El resultado es una melodía con el mismo ritmo desde distintas alturas, generando tres colores distintos en sus secciones, bajo una melodía fácil de tocar y transportar.



Imagen 12. Pieza 8, frase 1.



Imagen 13. Pieza 8, frase 2.



Imagen 14. Pieza 8, frase 3.

La Pieza 9 para metalófono contempla dos niveles de dinámica y un regulador de *p* a *f*. La melodía usa sólo notas con alteraciones, que en el piano y en el metalófono están agrupadas visualmente. Está compuesta en su mayoría con notas contiguas facilitando su memorización.



Imagen 15. Pieza 9, teclas negras.

Las piezas 10 es un dúo de metalófono, consistente en un acompañamiento de *ostinato* en su mayor parte, que ayuda a memorizar la voz, y una melodía que usa sólo notas sostenidas. En algunos pasajes las voces en conjunto crean la melodía por medio del cruzamiento de voces.



Imagen 16. Pieza 10, dúo usando *ostinato*.

La pieza 11 es un dúo donde las voces se mueven con el mismo ritmo la mayor parte del tiempo. Las melodías estas compuestas de notas cercanas, para facilitar su memorización. Ambas voces usan notas naturales y sostenidas, pero estas están limitadas a la cercanía física y visual del teclado.



Imagen 17. Pieza 11, dúo de metalófono.



Imagen 18. Pieza 11, detalle de cercanía de notas naturales y sostenidas.

5.2 Segundo año

Los OA del segundo año repiten los de primer año, por lo que los propósitos de las piezas son los mismos, aunque se complejiza un poco rítmicamente y a nivel de ensamble. Las unidades de este año buscan experimentación con sonidos, mejorar la escucha y la interpretación, desarrollar la expresión corporal y mejorar la interpretación musical.

La pieza de percusión 12 es para dos percusiones distintas. Incluye 4 niveles de dinámica, reguladores, el uso de blancas, negras y corcheas. Esta pieza es susceptible de espacializar en dos grupos de derecha-izquierda o

frente-atrás. Uno de los objetivos de esa pieza es visibilizar auditivamente la imitación, la pregunta-respuesta, la repetición y la variación.

♩=120

The image shows a musical score for two staves in 2/4 time. The tempo is marked as ♩=120. The top staff begins with a rest, followed by a half note on G4, a half note on A4, a whole note on B4, a whole note on C5, a half note on B4, a half note on A4, and a whole note on G4. The bottom staff begins with a half note on G3, a half note on A3, a whole note on B3, a whole note on C4, a half note on B3, a half note on A3, and a whole note on G3. Dynamic markings *ff* and *pp* are placed under the first and fourth measures of each staff, respectively. The piece concludes with a double bar line and repeat dots.

Imagen 19. Pieza 12

Las piezas 13 y 14 para 3 percusiones busca, por medio de la interpretación y escucha atenta, generar interés auditivo y lúdico por medio de la espacialización y contrastes dinámicos súbitos. La pieza integra 3 grupos de percusiones, que pueden distribuirse en izquierda-centro-derecha.

♩=130

The image shows a musical score for three staves in 3/4 time. The tempo is marked as ♩=130. Each staff begins with a half note on G3, followed by a quarter note on A3, a quarter note on B3, a half note on C4, a quarter note on B3, a quarter note on A3, and a half note on G3. Dynamic markings *f* and *p* are placed under the first and fifth measures of each staff, respectively. The piece concludes with a double bar line and repeat dots.

Imagen 20. Percusión 13

Las piezas 15, 16 y 17 son para solista, palmas y pies de un mismo estudiante. Contiene dos niveles de dinámicas (f y p), y negras y corcheas. La primera de las piezas a modo de preparación no divide el pulso entre manos y pies, las dos restantes sí.

♩=120

Palmas

Pies

Detailed description: This musical score is for piece 15, written for Palmas and Pies in 2/4 time with a tempo of 120. The Palmas part consists of five measures: the first measure has a dynamic of *f* and contains two eighth notes; the second measure has a dynamic of *p* and contains two eighth notes; the third measure has a dynamic of *f* and contains two eighth notes; the fourth measure has a dynamic of *p* and contains two eighth notes; the fifth measure has a dynamic of *f* and contains two eighth notes. The Pies part consists of five measures: the first measure has a dynamic of *f* and contains two eighth notes; the second measure has a dynamic of *p* and contains two eighth notes; the third measure has a dynamic of *f* and contains two eighth notes; the fourth measure has a dynamic of *p* and contains two eighth notes; the fifth measure has a dynamic of *f* and contains two eighth notes.

Imagen 21. Pieza 15.

♩=80

Palmas

Pies

Detailed description: This musical score is for piece 16, written for Palmas and Pies in 2/4 time with a tempo of 80. The Palmas part consists of four measures: the first measure has a dynamic of *pp* and contains two eighth notes; the second measure has a dynamic of *pp* and contains two eighth notes; the third measure has a dynamic of *ff* and contains two eighth notes; the fourth measure has a dynamic of *ff* and contains two eighth notes. The Pies part consists of four measures: the first measure has a dynamic of *pp* and contains two eighth notes; the second measure has a dynamic of *pp* and contains two eighth notes; the third measure has a dynamic of *ff* and contains two eighth notes; the fourth measure has a dynamic of *ff* and contains two eighth notes.

Imagen 22. pieza 16.

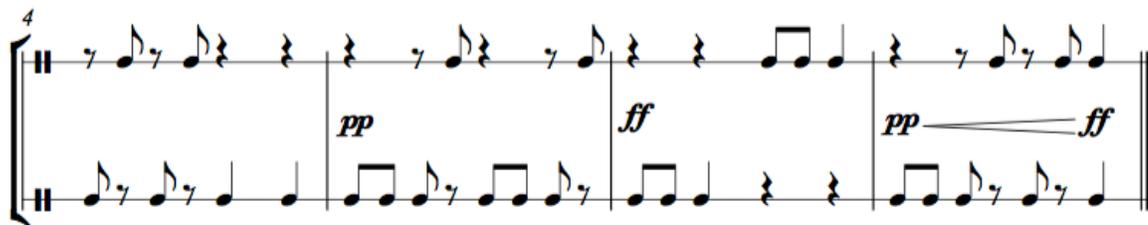


Imagen 23 pieza 17.

Las piezas 18 y 19 presentan un siguiente nivel de dificultad. También son para solista, pero ahora se dividen dos las líneas de manos, siendo para mano derecha, mano izquierda y pies (que puede ser un pie o ambos pies como un bloque).

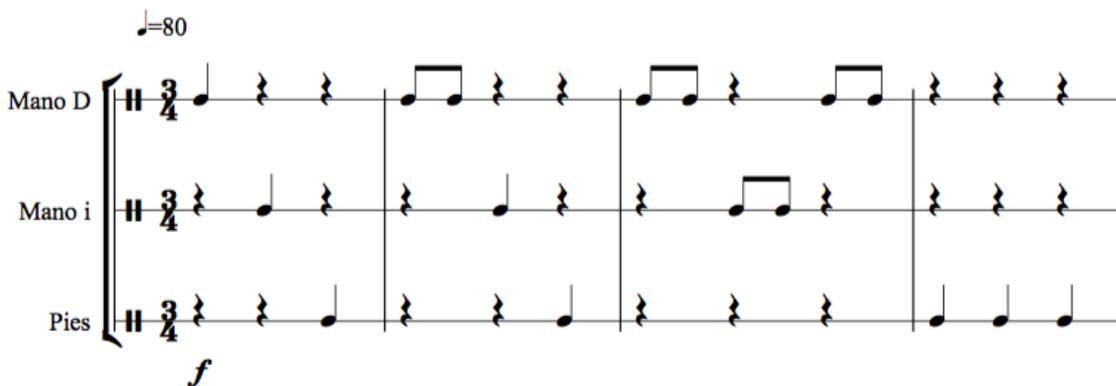


Imagen 24. Percusión 18.

♩=80

Mano D

Mano i

Pies

f *p* *f* *p*

Imagen 25. Percusión 19.

Se ha contemplado un grupo de 3 dúos para metalófono, con la particularidad de una voz sólo toca teclas con alteraciones, mientras de la segunda voz toca sólo notas naturales.

El dúo 20 para metalófono se compone de un juego de hoquetus, donde la melodía resultante se forma intercalando notas entre las dos voces, además de pasajes donde ambas van al mismo ritmo.

♩=100

p *f*

p *f*

Imagen 26. Pieza 20, hoquetus.



Imagen 27. Pieza 10.

La pieza 21 se compone de una melodía por medio de un hoquetus, comienza como un juego de pregunta respuesta, para derivar en una construcción melódica en conjunto. Aplica dinámicas de *p*, *f*, y un regulador de *pp* a *f*.



Imagen 28. Pieza 21, pregunta respuesta.



Imagen 29. Pieza 21.

La pieza 22 tiene una textura armónica, y su ritmo recuerda a una tonada



Imagen 30. Pieza 22.

Se ha decidido aplicar la técnica de hoquetus ya que este presenta una oportunidad lúdica y desafiante para los estudiantes, al tiempo que propicia de una mejor manera el trabajo colaborativo, ya que la melodía resultante es el producto de la coordinación entre las partes, lo que puede afianzar la conciencia del propio trabajo, y entregar tolerancia a la frustración al escuchar un resultado efectivo por medio de la colaboración entre las voces.

La pieza para metalófono 23 tiene por objetivo escuchar e interpretar contrastes dinámicos, usando dinámicas súbitas y acentos. Se ha usado una melodía que aunque tiene notas con y sin alteraciones estas son fáciles de recordar, por ejemplo en la primera frase, las notas la# y si natural (voz 1)

están visiblemente una al lado de otra en el instrumento, al igual que solb y fa natural (voz 2).



Imagen 31. Pieza 23, contrastes por medio de acentos.

El dúo 24 presenta una melodía acompañada por un *ostinato*, el primero con la tercera do-mi y la nota re, el segundo con la tercera re –fa#, seguido por la nota mi. La melodía no tiene un centro tonal definido, pero es fácil de tocar por lo que puede recordarse, y tiene giros reconocibles y recordables.





Imagen 33. Pieza 24.

La pieza 25 es un trío de carácter armónico, donde las voces tienen el mismo ritmo. No tiene un centro tonal definido, pero las notas interpretadas por los estudiantes son cercanas entre sí, por segundas mayores y menores, siendo el más lejano una tercera en dos de las voces.



Imagen 34. Trío de metalófonos.

5.3 Tercer año

Los OA de los años anteriores progresan añadiendo complejidad y contenidos. Por ejemplo el OA 1 añade ahora explícitamente secciones AB- ABA, otros ejemplos de repertorio a escuchar en el OA 3, el uso de cánones para el OA 4 (dentro de este se observa una discrepancia al especificar el uso de percusiones e instrumentos musicales ya integrados en el OA de los años anteriores al llamarlos “instrumentos convencionales”).

Las piezas de este año son directamente aplicables a los OA 1, 3, 4 y 6, relativos a la escucha apreciativa (1 y 3), a la interpretación (4 y 6). Los OA 2 y 7 relacionados con la expresión de ideas sobre lo escuchado o interpretado también son posibles de aplicar con la guía del profesor. Si bien El OA 5, relacionado con la improvisación y la creación de ideas musicales, no fue integrado explícitamente en esta piezas, también se puede aplicar tomando como guía alguna de las piezas, improvisando sobre estas o creado otras desde las originales.

La pieza de percusión 26, para 3 percusiones distintas, tiene por objetivo la escucha del silencio y la creación de contrastes dinámicos por medio de la confrontación de dinámicas súbitas de *pp* y *ff* y del uso de reguladores. También se propone afiatar un el trabajo en grupo por medio de un ensamble. Es posible de espacializar en 3 niveles.

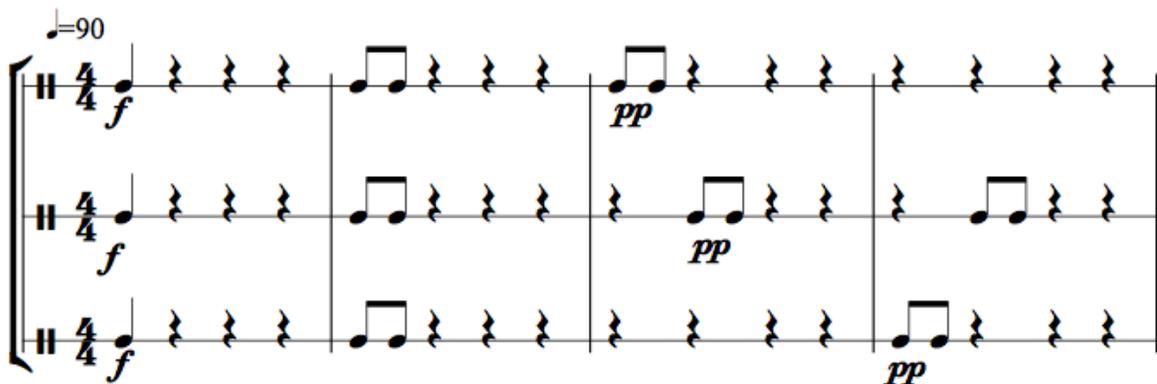


Imagen 35. Pieza 26.

La pieza 27 es un canon rítmico, que incluye negras, corcheas y semicorcheas. Se incluyeron 4 niveles de dinámicas contrastantes y reguladores.

♩=50



Imagen 36. Percusión 27, canon rítmico.

La pieza 28 es un dúo de percusiones usando ritmos de la tradición folclórica (tonada y Cueca).



Imagen 37. Dúo de percusiones con elementos de la tonada, pieza 28.

La pieza 29 usa dos percusiones distintas e incluye 4 niveles de dinámicas y reguladores, haciendo uso de contrastes entre voces de *pp* y *ff*. Se incluye en la voz 2 un tremolo rítmico, por lo que debe usarse algún instrumento de

percusión con baquetas, o en caso de no poseer ninguno, las manos sobre el banco logran el mismo efecto.



Imagen 38. Percusión 29.

La pieza 30 es para solista. Tiene por objetivo desarrollar la percusión corporal usando ambas manos y ambos pies.

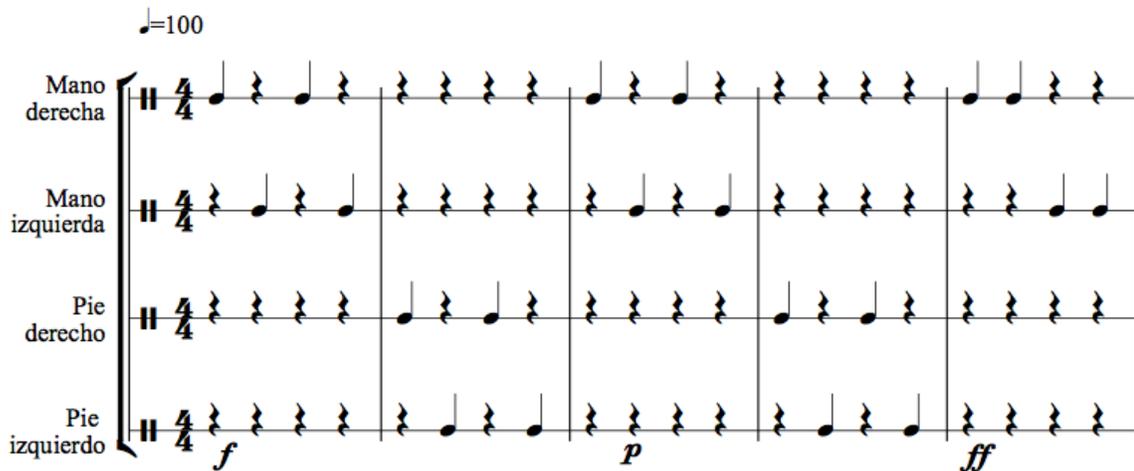


Imagen 39. Percusión 30 para solista.

La pieza 31 es un dúo de metalófono compuesto como melodía acompañada.

The image shows a musical score for two metallophones. The top system is labeled 'Metalófono 1' and 'Metalófono 2'. The tempo is marked as ♩=90. The key signature has one sharp (F#). Metalófono 1 plays a melody starting on G4, moving to A4, B4, and then a series of notes with sharps. Metalófono 2 plays a bass line with notes on the lower staff, including naturals and sharps. Dynamics include *mf* and *p*.

Imagen 40. Dúo de melodía acompañada.

La pieza 32 es un dúo donde por medio de un hoquetus se crean arpeggios con distintas sonoridades sin un centro tonal definido. Esta compuesto para que cada voz toque 3 notas contiguas, naturales y con alteraciones, procedimiento que las hace fáciles de recordar, a la vez que la suma de las voces crea arpeggios figurados.

Musical score for Duo 32, featuring two metallophones. The score is in 2/4 time with a tempo of 80. It consists of two systems of two staves each. The first system is labeled "Metalófono 1" and "Metalófono 2". The second system is labeled "5". Dynamics include forte (*f*) and piano (*p*).

Imagen 41. Dúo 32.

El dúo 33 se compone de un hoquetus que crea arpeggios ascendentes. Cada voz tocara sólo notas naturales o con alteraciones, trocando es sólo tres compases. La construcción de arpeggios ascendentes se quiebra a modo de contraste, teniendo una forma A-B-A'

Musical score for Duo 33, showing two staves with ascending arpeggios. The score is in 2/4 time and consists of two systems of two staves each.

Imagen 42. Dúo 33.



Imagen 43. Dúo 33. Sección B contraste rítmico.

La pieza 34 de metalófono es un canon con aire de tonada bajo la forma ABA.



Imagen 44. Canon con aire de tonada, pieza para dúo de metalófonos.

La pieza 35 de metalófono es un cuarteto que contiene distintas texturas armónicas. Tanto las voces están agrupadas rítmicamente en 2 grupos: voz 1 y 2, y voz 3 y 4. Es posible de espacializar en 4 grupos.

♩=60

f

f

f

f

Imagen 45. Pieza 35.

La pieza 36 es para trío de flautas dulces, y busca introducir a los estudiantes a la textura micropolifónica, por medio de intercalación de notas cercanas en dinámicas bajas de carácter disonante.



Imagen 46. Trío micropolifónico de flautas dulces. Pieza 36.

La pieza 37 es un cuarteto para flautas, que tiene por objetivo presentar disonancias en contextos tonales. Se compone de acordes de tres voces, a los que luego de su ataque se le agrega una cuarta voz contigua a una de las voces.

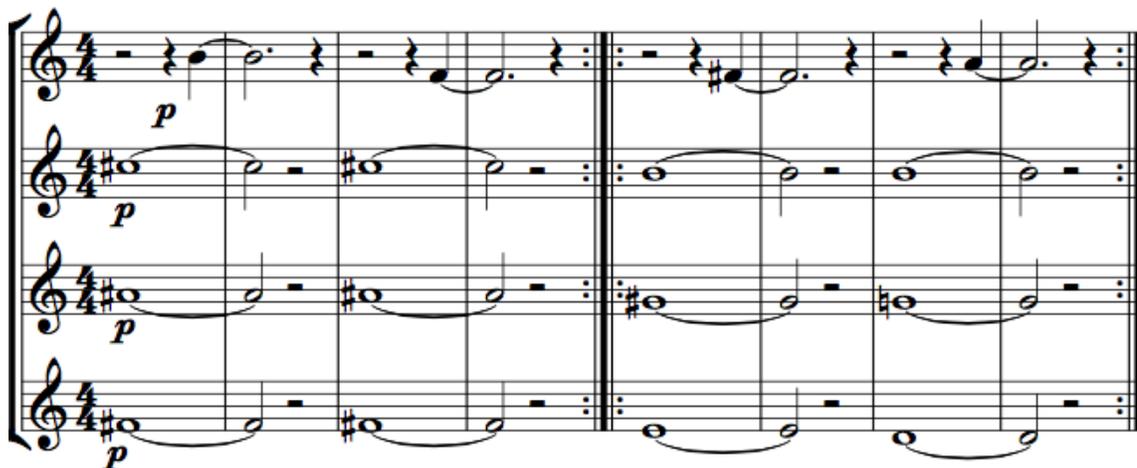


Imagen 47. Cuarteto de flautas dulces.

La pieza 38 es un trío armónico para flautas, con uso de disonancias cercanas.



Imagen 48. Trío de flautas 38.

La pieza 39 es un dúo de flautas con contrastes en las articulaciones, ligadas y en *staccato*



Imagen 49. Dúo 39.

La pieza 40 es un trío de flautas que contrasta notas cortas en staccato y acordes largos con disonancias, e instantes de silencios que posibilitan escucha y reflexión de lo interpretado.

Musical score for Flute Trio 40, measures 1-4. The score is in 2/4 time and consists of three staves. The first two measures show a pattern of staccato eighth notes followed by a half note. The first two staves have dynamics *mf* and *p*, while the third staff has *p* and *mf*. The last two measures show a pattern of staccato eighth notes followed by a half note. The first two staves have dynamics *mf* and *p*, while the third staff has *mf* and *p*.

Imagen 50. Trío de flautas 40.

Musical score for Flute Trio 40, measures 25-34. The score is in 2/4 time and consists of three staves. The first two staves have dynamics *p* and *p*, while the third staff has *p*. The score shows a pattern of staccato eighth notes followed by a half note. The first two staves have dynamics *p* and *p*, while the third staff has *p*.

Imagen 51. Trío de flautas 40.

5.4 Cuarto año

Los OA del cuarto año se repiten respecto al tercero. La primera unidad busca profundizar en la ejecución de instrumento, la unidad dos repite el objetivo anterior y añade profundizar en el proceso creativo, la unidad 3 se basa en hacer música en grupo de forma colaborativa y la unida 4 finaliza con presentaciones de lo aprendido.

La pieza 41 es para 4 percusiones y busca escuchar e interpretar apreciativamente la espacialidad del sonido, por eso la pieza está pensada para 4 grupos (o 4 estudiantes), usando el mismo instrumento de percusión, sin timbres distintos. Estos pueden ser claves, woodbloks o palmas. Se espera que los estudiantes distingan el “recorrido” del sonido en la sala, sintiéndolo mas próximo o más lejano.

♩=150

Clave 1

Clave 2

Clave 3

Clave 4

Imagen 52. Percusión 41, con posibilidades de espacialización.

La pieza 42 de percusión es para 4 percusiones distintas y busca familiarizar a los estudiantes a métricas poco irregulares, en este caso 5/8, por medio de ritmos de fácil interpretación. También se espera que escuchen los contrastes dinámicos que crean relieves entre todas las voces.

♩=150

Percusión 1

Percusión 2

Percusión 3

Percusión 4

Imagen 53. Cuarteto de percusiones en 5/8. Pieza 42.

La pieza 43 corresponde a un dúo para metalófono. Esta compuesto con dos elementos: mientras una voz realiza un arpeggio ascendente por terceras, la otra voz toca motivos que aumentas el número de notas en forma progresiva. Ambas voces intercalan el arpeggio, por lo que ambas realizan el mismo trabajo final. La pieza no esta compuesta como una voz acompañada por la otra, si no que las dos voces se unen resultando en una melodía acompañada entrelazada entre ambas. La progresión de la voz que no esta realizando el arpeggio va desde blancas, una frase de dos negras, una frase de 4 negras, y corcheas.



Imagen 54. Dúo de metalófonos, pieza 43.

La pieza 44 es un trío de metalófono. Comienzan dos de sus voces creando una melodía de carácter armónico con un centro tonal inestable. Para su repetición se agrega una tercera voz en el bajo, que recoge la melodía de la voz superior, pero en lugar de tener una célula rítmica largo-corta, el bajo la invierte a corto-larga, creando un contrapunto rítmico.



Imagen 55. Trío 44.



Imagen 56. Trío 44. Detalle de entrada de las voz bajo.

El último dúo para metalófonos de la colección, pieza 45, presenta una melodía acompañada por un *ostinato*. La pieza puede repetirse y hacer un trocado de voces.



Imagen 57. Trío 45, melodía acompañada.

Las piezas para Flauta dulce adquieren más dificultad para este año, comprendida en más ritmos, articulaciones y notas con alteraciones, siempre contemplando desafiar a los estudiantes en sus capacidades con la ayuda y guía del profesor. Están compuestas en dúos y tríos para afianzar la habilidad de trabajo en grupo y poseen armonías llamativas poco comunes para los estudiantes.

La pieza 46 esta en 5/8, comprende articulaciones ligadas y en staccato, mostrando contrastes dinámicos por medio de una textura armónica.



Imagen 58. Pieza 46, dúo para flautas en 5/8.

El dúo 47 utiliza una polirritmia de 3 contra 2. En un principio puede pensarse demasiado compleja, pero basta la guía del profesor en el estudio para establecer la “sensación” del dosillo de negras en un compás ternario, además del ritmo resultante. La melodía resultante es un contrapunto donde las dos voces se entrelazan, para dar origen a una melodía acompañada compartida.

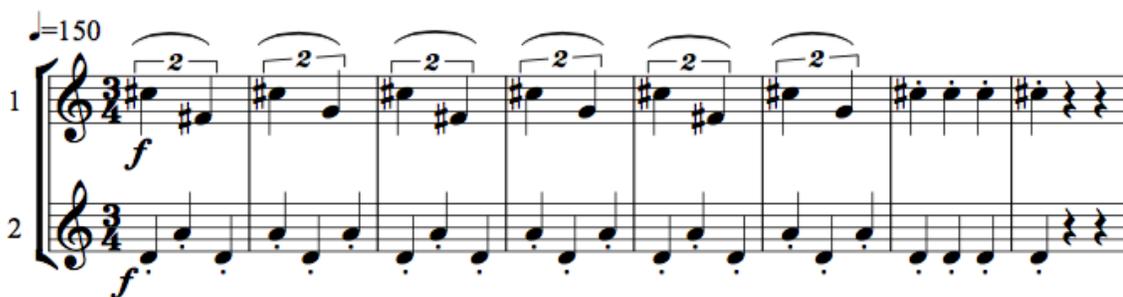


Imagen 59. Dúo de flauta dulce con polirritmia. Pieza 47.

El dúo 48 comprende articulaciones ligadas y en staccato y enfatiza contrastes dinámicos.



The image shows a musical score for a duo in 3/4 time. It consists of two staves. The tempo is marked as quarter note = 200. Both staves begin with a forte (*f*) dynamic. The music features a mix of legato and staccato articulations. The upper staff has a melodic line with slurs and staccato notes, while the lower staff provides a harmonic accompaniment with similar articulations.

Imagen 60. Dúo 48.

La pieza 49 es un trío para flauta dulce. Es de carácter armónico y tiene elementos de la tonada.



The image shows a musical score for a trio for three flutes in 3/4 time. It consists of three staves. The tempo is marked as quarter note = 100. The music is characterized by harmonic elements and includes dynamic markings of mezzo-forte (*mf*) and piano (*p*). The first two staves have melodic lines with slurs and staccato notes, while the third staff provides a rhythmic accompaniment with slurs and staccato notes.

Imagen 61. Trío para flautas dulces con elementos de la tonada. Pieza 49.



Imagen 61. Trío para flautas dulces con elementos de la tonada. Pieza 49.

La pieza 50 es un trío para flauta. El principal objetivo de la pieza es mostrar una textura micropolifónica a los estudiantes. Cada respiración puede hacerse al terminar cada nota redonda.



Imagen 62. Trío micropolifónico para flautas dulces. Pieza 50.

6 Conclusiones

De esta investigación fue posible concluir que tomar contacto temprano con repertorio contemporáneo puede acrecentar la habilidad de la escucha apreciativa de nuestros estudiantes, no solo a través de la audición si no que también por medio de la interpretación de repertorio compuesto para el aula. El estar inmersos en la interpretación de repertorio que contenga contrastes dinámicos, tímbricos, rítmicos, melódicos y armónicos hace que comprendan mucho mejor lo que escuchan, transformándolos en auditores activos de las músicas que los rodean. El estar en contacto con todo tipo de sonoridades, ya sean tonales o alejadas de la tonalidad, los prepara para apreciar cualquier tipo de repertorio, y no rechazar de plano cualquier sonido que les sea ajeno. Esto puede prepararles de mejor manera tanto para el momento de escuchar las nuevas músicas de su tiempo, como a distintas culturas musicales. El hecho de conocer y apreciar distintos lenguajes musicales de la cultura occidental, puede ampliar el horizonte, no sólo musical, si no que sonoro de los estudiantes, lo que puede hacer que en una futura experiencia con lenguajes musicales ajenos a la propia cultura, estos no sean considerados a priori como “primitivos”, “no musicales” o

“inexpresivos”. Exponer a tempranamente los jóvenes a diversas sonoridades y lenguajes sonoros, promueve la posibilidad de apreciar músicas de distintas fuentes, aún de culturas que no tienen relación alguna con los lenguajes tonales, posibilitando la aceptación y tolerancia y evitando la formación de prejuicios de lo que “debería ser música”. Incluso su relación con escuchar diversas músicas, lenguajes u otras personas puede cambiar. El desarrollar las actitudes necesarias para escuchar apreciativamente influye en el resto de su esfera social, no sólo en la asignatura de música.

Los lenguajes musicales del siglo XX y XI liberaron al sonido del concepto de “nota”, posibilitando al timbre hacer su aparición como un material musical más, o incluso llegando a ser el material principal, lo que Hemsy cree ser fácilmente aplicable al aula y llama “ el carácter más sensorial y directo, aquellos que surgen al profundizar el sonido”. Las Bases Educativas contienen muchas actividades basadas en los principios del paisaje sonoro de Murray Schafer, donde “escuchar el sonido” es la acción predominante de la actividad

También fue posible comprobar la escasez de fuentes que analizan la pertinencia de la integración de la música de arte contemporánea a la escuela, esto comparado con la cantidad de material y repertorio referido a la música en la escuela o métodos de lectura e interpretación musical. En relación al repertorio y las bases curriculares, se observa una falta de este seleccionado para su interpretación en la escuela. Se cuentan 20 ejemplos de piezas contemporáneas desarrolladas para la escucha apreciativa y sólo una pieza compuesta especialmente para su interpretación en el aula. Esto debido a el desconocimiento del repertorio existente para este fin, o a la falta de repertorio compuesto específicamente para la escuela.

Del estudio de la única colección de repertorio similar encontrado, y del análisis de las bases curriculares, se concluyo que un repertorio creado especialmente para la escuela, debe dar a conocer explícitamente sus objetivos. Al ser material de carácter pedagógico, y atendiendo a la poca especificidad formativa del profesorado en relación a la música de arte contemporánea, también es recomendable guiar al profesor en las principales características del material musical usado. Por último, para maximizar la utilidad de cualquier repertorio pensado para la escuela es

imprescindible atenerse al currículo escolar, a los principales Objetivos de Aprendizaje de cada Unidad y Nivel.

De esta investigación es posible concluir que la necesidad de repertorio contemporáneo para la escuela es urgente. Existe muy poco material reflexivo y también muy poco repertorio para estos fines. Por eso espero poder aportar a la educación musical con la creación de esta colección, ceñida a los currículos nacionales y a las principales conclusiones de esta investigación, y que busca mostrar a los estudiantes nuevas sonoridades musicales. Quisiera que esta colección no sea la única y recomiendo a la Universidad de Chile, como entidad al servicio de la educación pública, la creación de repertorio similar en los años venideros. Dentro de esta investigación se comprobó que ninguna universidad que imparte la carrera de Pedagogía en Musical crea y publica repertorio nuevo para la escuela. ¿qué podría resultar de una publicación anual o bianual donde cada estudiante de la carrera de composición aportara con una pieza para el aula?. Dejo abierta esta invitación a quien la sienta propia, y quiera aportar al repertorio musical escolar.

7 Bibliografía

Alarcón, R., & Gayán, E. (1963). Segundo Congreso Nacional de Educación Musical. Diciembre, 1963.. *Revista Musical Chilena*, 17(86), p. 73-92. Consultado de

<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13186/13460>

Bindhoff de Sigren, C. (1960). El Kindergarten Musical y su aporte a la música. *Revista Musical Chilena*, 14(72), p.99-104. Consultado de

<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/14622/14939>

Bindhoff de Sigren, C. (1960). Educación musical: Conferencia bienal de la Asociación Nacional de Educadores, en los EE.UU. *Revista Musical Chilena*, 14(71), p. 113-117. Consultado de

<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/14081/14386>

Bindhoff de Sigren, C. (1966). Las orientaciones técnicas de la educación musical actual.. *Revista Musical Chilena*, 20(96), p. 7-21. Consultado de <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13976/14275>

Beattie W., J. (1946). El compositor, el educador y la música para niños.. *Revista Musical Chilena*, 2(16), p. 10-13. Consultado de <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/11274/11613>

CPEIP (2206 - 2019) Revista de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, n° 322 a N° 378, Chile.

Cureses, M. (1998) La Música Contemporánea en la Educación Secundaria. Aula Abierta N° 71.

Grentzer Spivacke, R. (1964). Métodos y materiales en la Educación Musical Contemporánea. *Revista Musical Chilena*, 18(87-88), p. 31-36. Consultado de

<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13611/13877>

Hemsey, V. (1995). didáctica de la música contemporánea en la escuela.
Revista Música y Educación, año VII, N° 24, Madrid, España.

Hemsey, V. (2000) La enseñanza musical en el siglo XX.
Revista Musical Chilena, Año LVIII, Enero-Junio, 2004, N°201, pp74-81

Ministerio de Educación (2013) Bases Curriculares, Educación Musical,
Primero a Sexto Básico.

Ministerio de Educación (2012) Programa de Estudio, Educación Musical,
Primer año Básico.

Ministerio de Educación (2012) Programa de Estudio, Educación Musical,
Segundo año Básico.

Ministerio de Educación (2012) Programa de Estudio, Educación Musical, Tercer año Básico.

Ministerio de Educación (2012) Programa de Estudio, Educación Musical, Cuarto año Básico.

Neves, J. (1974). Música Contemporánea y Educación Artística. Publicado originalmente en portugués en la revista *Educação Musical*, N° 1 , Río de Janeiro. VII – 1974. Traducción de Coriún Aharonián.

Orrego-Salas, J. (1964). Rol de la Educación Musical en las relaciones entre la creación artística y el público.. *Revista Musical Chilena*, 18(87-88), p. 46-56. Consultado de

<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13615/13881>

Poblete Lagos, C. (2010). Enseñanza musical en Chile: continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998). *Revista Musical Chilena*, 64(214), 12 - 35. Consultado de <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/10569/10647>

Pliego de Andrés, V (2008) Álbum de Música y Educación, Editorial Musicalis, Madrid, España.

Riesco, S. (2015) La Música Contemporánea en la formación del profesor de educación musical latinoamericana: una aproximación. *Heurística* N° 18, enero-diciembre, Universidad de Los Andes, Venezuela.

Santelices, C. (1959). Educación Musical: La música en la educación primaria y normal.. *Revista Musical Chilena*, 13(65), p. 111-116. Consultado de <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/12855/13142>

Saenz, I. (2017) En defensa de la música contemporánea en el aula, Espacio Sonoro N° 43, Septiembre

Schmitt, T. (1998) La Música contemporánea en la educación, ideas sobre la aplicación de nuevos conceptos en la enseñanza. Eufonía, Didáctica de la música N 13, octubre 1998.

Shaffer, M. (1965) El Compositor en el Aula. Ricordi, Argentina.

Shaffer, M. (1967) Limpieza de Oídos. Ricordi. Argentina.

Shaffer, M. (1992) Hacia una Educación Sonora. Arcana Editions. Canadá.

Urrutia, A. ; Díaz, M. (2013). Educación y Música Contemporánea: encuentros y desencuentros entre compositores y docentes. Revista da ABEM. Londrina, v. 21, N° 30, 11-14, enero - junio.

Repertorio para Escuelas

1º Año Básico

OA 1, 3, 4, 5 y 6

**OA 2 y 7 pueden aplicarse a las piezas bajo la guía del
profesor**

1º Percusión 1

Palmas o percusión

$\text{♩} = 100$

$\frac{4}{4}$

pp *ff* *ff*

Simile

5

9

1º Percusión 2

♩=100

Palmas o percusión

pp *ff* *pp* *ff*

5

pp *ff* *pp* *ff*

13

pp *ff* *pp* *ff* *pp*

1º Percusión 3

♩=100

Palmas o
percusión

|| $\frac{3}{4}$ *pp* *mf* *ff* *pp*

5 *mf* *ff* *mf* *pp*

9 *ff* *pp* *ff* *mf*

13 *ff* *pp* *ff*

16 *mf* *pp* rit.

1º Percusión 4

♩=100

Claves

Palmas o percusión

f *p* *p* *f*

f *p* *f* *f*

5

f *p* *p* *f*

p *p* *p* *p*

9

p *p* *p* *f*

f *p* *f* *p*

1º Percusión 5

♩=100

Claves

Palmas o percusión

f *p*

f *p*

9

ff *pp* *f* *pp*

ff *pp* *f* *pp*

1º Metalófono 6

A-B-A

♩=100

Metalófono

p *mf*

1. 2.

Piano

p *mf*

1. 2.

6

f

f

8

p

p

Ped. Ped. Ped.

11

rit.

The musical score consists of two systems. The first system (measures 11-13) features a single melodic line in the upper staff and a piano accompaniment in the lower staff. The melodic line consists of eighth notes, with a thick black bar above the notes in measures 11 and 13. The piano accompaniment has chords in the right hand and single notes in the left hand. A *rit.* marking is placed above the first two staves. The second system (measures 14-16) continues the piano accompaniment with similar chordal and note patterns. The piece concludes with a double bar line at the end of measure 16.

1º Metalófono 7

Modo Frigio A-B-A

Metalófono $\text{♩} = 70$
p

Piano $\text{♩} = 70$
p

Ped. Ped. Ped.

Detailed description: This system contains the first four measures of the piece. The Metalófono part is in 4/4 time, starting with a quarter note G4, followed by eighth notes A4-B4, a quarter note C5, and a half note B4. The Piano accompaniment features a steady eighth-note bass line in the left hand and block chords in the right hand. Pedal markings are placed under the first, second, and third measures.

5 *mf* *f* *rit.*

mf *rit.*

Ped. Ped. Ped. Ped. Ped.

Detailed description: This system contains measures 5 through 9. The Metalófono part begins with a half note G4, followed by eighth notes A4-B4, a quarter note C5, and a half note B4. The Piano accompaniment continues with block chords and a bass line. Dynamic markings include *mf*, *f*, and *rit.* (ritardando). Pedal markings are present under measures 5, 6, 7, 8, and 9.

10 *a tempo* *p*

a tempo *p*

Ped. Ped. Ped.

Detailed description: This system contains measures 10 through 14. The Metalófono part repeats the first four measures of the piece. The Piano accompaniment also repeats the first four measures. Dynamic markings include *a tempo* and *p*. Pedal markings are present under measures 10, 11, and 12.

14

Musical score for measures 14-17. The score is written for a single instrument, likely a piano, using a grand staff with three staves: a treble clef staff at the top, a grand staff in the middle, and a bass clef staff at the bottom. The treble staff contains a melodic line with eighth and quarter notes. The grand staff contains block chords in both the treble and bass registers. The bass staff contains a steady eighth-note accompaniment. Pedal markings, labeled "Ped.", are placed below the bass staff, with brackets indicating the duration of the pedal effect across measures 14-15, 15-16, and 16-17.

1º Metalófono 8

Patrones

Metalófono $\text{♩} = 80$
mp

Piano $\text{♩} = 80$
f

Ped. _____ Ped. _____

5 *f*

9 *mp*

13

Musical score for measures 13-16. The upper staff (treble clef) begins with a piano (*pp*) dynamic marking. It contains a melodic line with eighth and quarter notes, ending with a whole note. The lower staff (grand staff) provides harmonic accompaniment with chords in both the treble and bass clefs.

17

Musical score for measures 17-20. The upper staff (treble clef) begins with a mezzo-piano (*mp*) dynamic marking. It contains a melodic line with eighth and quarter notes, ending with a whole note. The lower staff (grand staff) provides harmonic accompaniment with chords in both the treble and bass clefs.

1º Metalófono 9

♩=60

Metalófono

f

Piano

♩=60

f

5

p

p

9

p

12

f

f

16

Musical score for measures 16-21. The score is in treble and bass clefs with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The melody in the treble clef consists of eighth and quarter notes. The piano accompaniment in the bass clef consists of chords in the right hand and single notes in the left hand.

22

rit.

Musical score for measures 22-27. The score is in treble and bass clefs with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The melody in the treble clef starts with a piano (*p*) dynamic and includes rests. The piano accompaniment in the bass clef consists of chords in the right hand and single notes in the left hand. A *rit.* (ritardando) marking is present above the piano part. The system concludes with a double bar line.

1 ° Metalófono 10

Metalófono 1

Metalófono 2

$\text{♩} = 80$

mf

mf

6

p

p

10

f

f

14

mf

mf

1 ° Metalófono 11

♩ = 60

Metalófono 1

Metalófono 2

mf p

mf p

5

f p

f p

9

rit.

mf

rit.

mf

mf

mf

13 a tempo

f p f

a tempo

f p f

f p f

a tempo

f p f

2º Año Básico

OA 1, 3, 4, 5 y 6

**OA 2 y 7 pueden aplicarse a las piezas bajo la guía del
profesor**

2º Percusión 12

♩=120

Percusión 1

Percusión 2

ff

pp

ff

pp

9

f

p

f

p

15

p

ff

pp

ff

pp

21

f

pp

f

ff

2º Percusión 13

♩=130

Percusión 1

Percusión 2

Percusión 3

f *p* *f* *p* *f* *p*

7

ff *pp* *ff* *pp* *ff* *pp*

13

rit.

f *ff* *pp* *p* *ff* *rit.*

f *ff* *pp* *p* *ff* *rit.*

f *ff* *pp* *p* *ff* *rit.*

2º Percusión 15

♩=120

Palmas

Pies

f *p* *f*

6

p

10

f *rit.* *p*

2º Percusión 16

♩=80

Palmas

Pies

pp *ff*

5

pp *ff*

9

pp *ff* *pp*

accel. *accel.*

2º Percusión 17

♩=90

Palmas

Pies

ff *pp* *ff*

4

pp *ff* *pp* *ff*

2º Percusión 18

♩=80

Mano D

Mano i

Pies

f

5

p

9

rit. - - - - -

ff *pp* *ff*

2º Percusión 19

♩=80

Mano D

Mano i

Pies

f *p* *f*

7

p *ff* *pp* *p*

13

accel. - - - - -

accel. - - - - -

accel. - - - - -

f *ff* *pp* *ff*

2º Metalófono 20

Metalófono 1

Metalófono 2

$\text{♩} = 100$

p *f* *p* *f*

5

p *p*

7

f *pp* *f* *pp*

10

f

14

2º Metalófono 21

Metalófono 1

Metalófono 2

$\text{♩} = 150$

f

f

5

p

p

9

p

p

13

f

f

17

pp

f

pp

f

20

Musical notation for measures 20-23. The system consists of two staves. The upper staff has a treble clef and contains a whole rest in measure 20, followed by quarter notes G#4, A4, B4, and C5 in measures 21, 22, and 23. The lower staff has a treble clef and contains quarter notes G3, A3, B3, and C4 in measures 20, 21, 22, and 23.

24

Musical notation for measures 24-27. The system consists of two staves. The upper staff has a treble clef and contains quarter notes G#4, A4, B4, and C5 in measures 24, 25, 26, and 27. The lower staff has a treble clef and contains quarter notes G3, A3, B3, and C4 in measures 24, 25, 26, and 27. The system concludes with a double bar line.

2 ° Metalófono 22

Metalófono 1

Metalófono 2

$\text{♩} = 90$

f *p* *rit.*

7 *a tempo*

f

a tempo

f

10 *rit.*

p

rit.

13 *a tempo*

mf

a tempo

mf

19

f

f

This system contains measures 19, 20, and 21. It is written for two staves in a grand staff. The key signature has one sharp (F#). The music is marked with a forte (*f*) dynamic. Measure 19 features a half note F# in the right hand and a half note F in the left hand. Measure 20 has a half note G# in the right hand and a half note G in the left hand. Measure 21 has a half note A# in the right hand and a half note A in the left hand. The system concludes with a whole note chord consisting of F# in the right hand and F in the left hand.

22

This system contains measures 22, 23, 24, and 25. It is written for two staves in a grand staff. The key signature has one sharp (F#). The music consists of eighth notes in both hands. In measure 22, the right hand has G# and A, while the left hand has G and A. In measure 23, the right hand has A and B, while the left hand has A and B. In measure 24, the right hand has B and C#, while the left hand has B and C. In measure 25, the right hand has C# and D, while the left hand has C and D. The system concludes with a whole note chord consisting of F# in the right hand and F in the left hand.

26

p

p

This system contains measures 26, 27, 28, and 29. It is written for two staves in a grand staff. The key signature has one sharp (F#). The music is marked with a piano (*p*) dynamic. In measure 26, the right hand has G# and A, while the left hand has G and A. In measure 27, the right hand has A and B, while the left hand has A and B. In measure 28, the right hand has B and C#, while the left hand has B and C. In measure 29, the right hand has C# and D, while the left hand has C and D. The system concludes with a whole note chord consisting of F# in the right hand and F in the left hand.

2º Metalófono 23

Metalófono 1

Metalófono 2

$\text{♩} = 60$

p

p

3

f

f

5

ff

pp

ff

pp

7

ff

ff

9

p

p

2 ° Metalófono 24

Metalófono 1

Metalófono 2

$\text{♩} = 150$

mf

5

mf

10

mf

14

p

p

19

mf

mf

2 ° Metalófono 25

♩=150

Metalófono 1 *p*

Metalófono 2 *p*

Metalófono 3 *p*

5

f

f

f

9

p

p

p

13

17

23

27

3° Año Básico

OA 1, 3, 4 y 6

**OA 2 y 7 pueden aplicarse a las piezas bajo la guía del
profesor**

3º Percusión 26

Silencio

♩=90

Percusión 1

Percusión 2

Percusión 3

f *pp* *f* *pp* *f* *pp*

5

ff *pp* *ff* *pp* *ff* *pp*

9

ff *pp* *ff* *pp* *ff* *pp*

14

Musical score for measures 14-18. The score is written for three staves. Measure 14 starts with a forte (*ff*) dynamic. Measure 15 begins with a pianissimo (*pp*) dynamic. The dynamics alternate between *ff* and *pp* in a staggered fashion across the staves. Measure 18 ends with a forte (*ff*) dynamic.

19

Musical score for measures 19-22. The score is written for three staves. Measure 19 starts with a pianissimo (*pp*) dynamic. Measure 20 begins with a forte (*ff*) dynamic. The dynamics alternate between *pp* and *ff* in a staggered fashion across the staves. Measure 22 ends with a pianissimo (*pp*) dynamic.

23

Musical score for measures 23-26. The score is written for three staves. Measure 23 starts with a forte (*ff*) dynamic. Measure 24 begins with a pianissimo (*pp*) dynamic. The dynamics alternate between *ff* and *pp* in a staggered fashion across the staves. Measure 26 ends with a forte (*ff*) dynamic. The tempo markings *rit.* and *a tempo* are present above the staves.

27

Musical score for measures 27-30. The score is written for three staves. Measure 27 starts with a pianissimo (*pp*) dynamic. Measure 28 begins with a forte (*ff*) dynamic. The dynamics alternate between *pp* and *ff* in a staggered fashion across the staves. Measure 30 ends with a forte (*ff*) dynamic.

3º Percusión 27

Canon

♩.=50

Percusión 1 $\frac{4}{4}$ *p* *f*

Percusión 2 $\frac{4}{4}$ *p* *f*

4 *pp* *pp*

6 *f* *f*

8 *pp* *ff* *pp* *ff*

3º Percusión 28

Tonada

♩=50

Percusión 1

Percusión 2

f

f

5

p

p

10

pp

pp

14

rit.

a tempo

ff

pp

rit.

a tempo

ff

pp

3º Percusión 29

♩=50

Percusión 1

Percusión 2

ppp

5

pp *f*

ff *pp* *f*

9

mf *pp*

mf *pp* *ff*

13

ff *f*

pp *f* *pp*

16

ff *pp*

19

ff *pp* *rit.*

3º Percusión 30

♩=100

Mano derecha

Mano izquierda

Pie derecho

Pie izquierdo

f *p* *ff*

6

pp *ff*

12

p *f* *pp*

18

rit. *rit.* *rit.* *rit.*

ff

3 ° Metalófono 31

♩=90

Metalófono 1

Metalófono 2

mf

mf

9

p

p

mf

mf

17

f

f

25

rit.

p

p

pp ————— *f*

pp ————— *f*

rit.

33 *a tempo*

mf

a tempo

mf

3 ° Metalófono 32

$\text{♩} = 80$

Metalófono 1

Metalófono 2

f *p* *f* *p*

5

f *p* *f* *p*

9

f *p* *f* *p*

13

p *f* *p* *f*

17

f

f

Musical score for measures 17 and 18. The music is in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The first staff (treble clef) contains a melody of quarter notes: F#4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5. The second staff (bass clef) contains a melody of quarter notes: F#3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F#4. Both staves have a dynamic marking of *f* (forte). The piece ends with a double bar line.

19

pp

pp

Musical score for measures 19, 20, 21, and 22. The music is in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The first staff (treble clef) contains a melody of eighth notes: F#4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5. The second staff (bass clef) contains a melody of eighth notes: F#3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F#4. Both staves have a dynamic marking of *pp* (pianissimo). The piece ends with a double bar line.

3 ° Metalófono 33

$\text{♩} = 120$

Metalófono 1

Metalófono 2

p

p

5

p

9

f

f

p

13

pp

p

mf

f

pp

p

mf

f

20

ff

p

ff

p

3° Metalófono 34

Tonada canon

♩ = 60

Metalófono 1

Metalófono 2

f *p* *f* *p*

5

f *p* *ff* *f* *p* *ff*

9

p *ff* *p* *ff*

13

ff *ff* *p*

17

Musical score for measures 17-20. The score is written for two staves. The first staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The second staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). Measure 17: First staff has a whole rest; second staff has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Measure 18: First staff has a whole rest; second staff has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Measure 19: First staff has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5; second staff has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Measure 20: First staff has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5; second staff has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Dynamics: *f* in the first measure of the second staff, *f* in the first measure of the first staff, and *p* in the first measure of the first staff.

21

Musical score for measures 21-25. The score is written for two staves. The first staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The second staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). Measure 21: First staff has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5; second staff has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Measure 22: First staff has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5; second staff has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Measure 23: First staff has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5; second staff has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Measure 24: First staff has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5; second staff has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Measure 25: First staff has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5; second staff has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Dynamics: *f* in the first measure of the first staff, *f* in the first measure of the second staff, *p* in the first measure of the first staff, *ff* in the first measure of the second staff, *p* in the first measure of the first staff, and *ff* in the first measure of the second staff.

3º Metalófono 35

♩.=60

Metalófono 1

Metalófono 2

Metalófono 3

Metalófono 4

Detailed description: This system contains the first four measures of the piece. It features four staves, each labeled 'Metalófono' followed by a number. The music is in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). The tempo is indicated as quarter note = 60. All four parts start with a forte (*f*) dynamic. Metalófono 1 and 2 play a rhythmic pattern of quarter notes and rests. Metalófonos 3 and 4 play a similar pattern but with a different melodic contour, including a sharp sign (#) on the notes.

5

Detailed description: This system contains measures 5 through 8. The dynamics for all four parts change to piano (*p*). The rhythmic and melodic patterns continue from the previous system, maintaining the same instrumental roles and key signature.

9

Detailed description: This system contains measures 9 through 12. The dynamics for all four parts change back to forte (*f*). The rhythmic and melodic patterns continue, concluding the piece with a double bar line at the end of measure 12.

13

Musical score for measures 13-16. The score consists of four staves. The first two staves are in treble clef, and the last two are in bass clef. The key signature has one flat (B-flat). The first two staves begin with a piano (*p*) dynamic and transition to fortissimo (*ff*) in measure 15. The third and fourth staves begin with a piano (*p*) dynamic and transition to fortissimo (*ff*) in measure 15. The music features quarter notes and rests.

17

Musical score for measures 17-20. The score consists of four staves. The first two staves are in treble clef, and the last two are in bass clef. The key signature has two sharps (F# and C#). The first two staves begin with a forte (*f*) dynamic. The third and fourth staves begin with a forte (*f*) dynamic. The music features quarter notes and rests.

21

Musical score for measures 21-24. The score consists of four staves. The first two staves are in treble clef, and the last two are in bass clef. The key signature has two sharps (F# and C#). The first two staves begin with a forte (*f*) dynamic. The third and fourth staves begin with a forte (*f*) dynamic. The music features quarter notes and rests.

3º Flauta dulce 36

Micropolifonía

♩=70

Flauta dulce 1

Flauta dulce 2

Flauta dulce 3

The first system of the score consists of three staves, each labeled 'Flauta dulce 1', 'Flauta dulce 2', and 'Flauta dulce 3' respectively. The music is in 6/4 time and begins with a tempo marking of quarter note = 70. Each staff starts with a dynamic marking of *p* (piano). The first staff features a melodic line with a half note followed by a dotted half note, both with slurs and accents. The second and third staves provide a rhythmic accompaniment with quarter notes and rests.

5

The second system of the score continues the piece from measure 5 to 8. It maintains the same three-staff structure. The first staff continues its melodic pattern with slurs and accents. The second and third staves continue their rhythmic accompaniment.

9

The third system of the score continues from measure 9 to 12. The first staff's melodic line is completed with slurs and accents. The second and third staves continue their rhythmic accompaniment.

13

pp mf

pp mf

pp mf

Detailed description: This system contains measures 13 through 17. It features three staves of music. The first two staves are in treble clef, and the third is in bass clef. The music consists of dotted half notes and quarter notes, with some notes beamed together. Phrasing slurs are present over the first two notes of each measure. The dynamic markings are *pp* (pianissimo) for measures 13-15 and *mf* (mezzo-forte) for measures 16-17. The piece concludes with a double bar line and repeat dots at the end of measure 17.

18

p

p

p

Detailed description: This system contains measures 18 through 21. It features three staves of music. The first two staves are in treble clef, and the third is in bass clef. The music consists of dotted half notes and quarter notes, with some notes beamed together. Phrasing slurs are present over the first two notes of each measure. The dynamic marking is *p* (piano) for all measures. The piece concludes with a double bar line and repeat dots at the end of measure 21.

3° Flauta dulce 37

♩=80

Flauta dulce 1

Flauta dulce 2

Flauta dulce 3

Flauta dulce 4

p

p

p

p

9

mf

mf

mf

mf

mf

mf

mf

mf

15

p

p

p

p

p

p

p

p

19

Musical score for measures 19-21, consisting of four staves. The notation includes various rhythmic values and rests across the staves.

22

Musical score for measures 22-27, consisting of four staves. Dynamics markings *f* and *mf* are present. The notation includes slurs and rests.

28

Musical score for measures 28-31, consisting of four staves. Dynamics markings *pp* and *f* are present, along with crescendo markings (trapezoidal shapes). The notation includes slurs and rests.

221

3° Flauta dulce 38

♩ = 80

Flauta dulce 1

pp *mf*

Flauta dulce 2

pp *mf*

Flauta dulce 3

pp *mf*

9

p *p* *p*

17

21

Musical score for measures 21-24. The score consists of three staves. The first staff has a treble clef and a dynamic marking of *mf*. The second staff has a treble clef and a dynamic marking of *mf*. The third staff has a bass clef and a dynamic marking of *mf*. The music features dotted half notes and quarter notes with stems, and rests. The dynamics change to *f* in measure 23.

25

Musical score for measures 25-28. The score consists of three staves. The first staff has a treble clef and a dynamic marking of *p*. The second staff has a treble clef and a dynamic marking of *p*. The third staff has a bass clef and a dynamic marking of *p*. The music features dotted half notes with stems and quarter notes with stems, and rests. The dynamics change to *pp* in measure 26.

3° Flauta dulce 39

Flauta dulce 1

Flauta dulce 2

$\text{♩} = 80$

f *p*

f *p*

5

f *p*

f *p*

9

mf *mf*

mf *mf*

13

rit. *a tempo*

p *mf* *f*

rit. *a tempo*

p *mf* *f*

3° Flauta dulce 40

$\text{♩} = 80$

Flauta dulce 1
mf *p* *mf* *p*

Flauta dulce 2
mf *p* *mf* *p*

Flauta dulce 3
mf *p* *mf* *p*

9

pp
pp
pp

17

f
f
f

21

25

Musical score for measures 25-33. The score is written for three staves in treble clef. The key signature has one sharp (F#). The music is marked with a piano (*p*) dynamic. The notation includes quarter notes, eighth notes, and half notes, with some notes beamed together. There are several rests throughout the passage.

34

Musical score for measures 34-41. The score is written for three staves in treble clef. The key signature has one sharp (F#). The music is marked with a mezzo-forte (*mf*) and piano (*p*) dynamic. The notation includes quarter notes, eighth notes, and half notes, with some notes beamed together. There are several rests throughout the passage.

42

Musical score for measures 42-49. The score is written for three staves in treble clef. The key signature has one sharp (F#). The music is marked with a pianissimo (*pp*) dynamic. The notation includes quarter notes, eighth notes, and half notes, with some notes beamed together. There are several rests throughout the passage.

4° Año Básico

OA 1, 3, 4 y 6

OA 2 y 7 son posibles de aplicar con la guía del profesor

4º Percusión 41

♩=150

Musical score for Claves 1-4, measures 1-5. The score is written for four staves, each representing a different clave. The tempo is marked as ♩=150. The dynamics are *f* (forte) and *p* (piano). The notation includes quarter notes and eighth notes with accents.

Clave	M1	M2	M3	M4	M5
Clave 1	<i>f</i>		<i>p</i>		
Clave 2		<i>f</i>		<i>p</i>	
Clave 3			<i>f</i>		<i>f</i>
Clave 4			<i>f</i>		<i>p</i>

Musical score for Claves 1-4, measures 6-10. The score is written for four staves. The dynamics are *pp* (pianissimo). The notation includes quarter notes and eighth notes with accents.

Clave	M6	M7	M8	M9	M10
Clave 1				<i>pp</i>	
Clave 2				<i>pp</i>	
Clave 3					<i>pp</i>
Clave 4					<i>pp</i>

Musical score for Claves 1-4, measures 11-15. The score is written for four staves. The dynamics are *ff* (fortissimo) and *pp* (pianissimo). The notation includes quarter notes and eighth notes with accents.

Clave	M11	M12	M13	M14	M15
Clave 1		<i>ff</i>		<i>pp</i>	<i>ff</i>
Clave 2	<i>ff</i>	<i>ff</i>		<i>pp</i>	<i>ff</i>
Clave 3	<i>ff</i>		<i>f</i>	<i>pp</i>	
Clave 4			<i>f</i>	<i>pp</i>	

18

Musical score for measures 18-23. The score is written for four staves. The dynamics are as follows:

- Measure 18: *ff* (bottom two staves)
- Measure 19: *f* (top two staves), *f* (bottom two staves)
- Measure 20: *p* (top two staves), *p* (bottom two staves)
- Measure 21: *pp* (top two staves), *pp* (bottom two staves)
- Measure 22: *pp* (top two staves), *pp* (bottom two staves)
- Measure 23: *ff* (top two staves), *ff* (bottom two staves)

24

Musical score for measures 24-28. The score is written for four staves. The dynamics are as follows:

- Measure 24: *pp* (top two staves), *pp* (bottom two staves)
- Measure 25: *pp* (top two staves), *pp* (bottom two staves)
- Measure 26: *pp* (top two staves), *pp* (bottom two staves)
- Measure 27: *pp* (top two staves), *pp* (bottom two staves)
- Measure 28: *pp* (top two staves), *pp* (bottom two staves)

29

Musical score for measures 29-33. The score is written for four staves. The dynamics are as follows:

- Measure 29: *accel.* (above all staves)
- Measure 30: *accel.* (above all staves)
- Measure 31: *accel.* (above all staves)
- Measure 32: *accel.* (above all staves)
- Measure 33: *accel.* (above all staves)

4º Percusión 42

♩=150

Musical score for Percusión 1-4, measures 1-4. The score is written for four percussion parts. The time signature is 5/8. The tempo is marked as ♩=150. The dynamics are *f* (forte) for Percusión 1 and Percusión 4, and *p* (piano) for Percusión 2 and Percusión 3. The notation includes eighth notes, quarter notes, and rests.

Musical score for Percusión 1-4, measures 5-8. The score is written for four percussion parts. The time signature is 5/8. The dynamics are *p* (piano) for Percusión 1 and Percusión 4. The notation includes eighth notes, quarter notes, and rests.

Musical score for Percusión 1-4, measures 9-12. The score is written for four percussion parts. The time signature is 5/8. The dynamics are *f* (forte) for Percusión 1 and Percusión 4, and *ff* (fortissimo) for Percusión 2 and Percusión 3. The notation includes eighth notes, quarter notes, and rests.

13

Musical score for measures 13-18. The score consists of four staves. Each staff begins with a piano key signature symbol. The notes are quarter notes with stems pointing up. The dynamics are: *p* (piano) in measure 13, *pp* (pianissimo) in measure 14, and *f* (forte) in measure 15. The pattern repeats in measures 16, 17, and 18.

23

Musical score for measures 23-28. The score consists of four staves. The notes are quarter notes with stems pointing up. The dynamics are: *ff* (fortissimo) in measure 23, *ff* in measure 24, *ff* in measure 25, and *ff* in measure 26. The pattern repeats in measures 27 and 28.

29

Musical score for measures 29-34. The score consists of four staves. The notes are eighth notes with stems pointing up, grouped in pairs. The pattern repeats in measures 29, 30, 31, 32, 33, and 34.

33 *accel.*

pp *ff*

pp *ff*

pp *ff*

pp *ff*

4º Metalófono 43

Metalófono 1

Metalófono 2

$\text{♩} = 70$

mp

mp

7

f

f

11

p

p

15

f

f

19

p

p

23

Musical notation for measures 23-26. The system consists of two staves. The upper staff contains a melodic line with eighth notes and quarter notes, featuring a key signature of one sharp (F#). The lower staff contains a bass line with quarter notes and half notes, providing harmonic support.

27

Musical notation for measures 27-30. The system consists of two staves. The upper staff begins with a dynamic marking of *f* (forte). The lower staff begins with a dynamic marking of *f* (forte). The music continues with eighth and quarter notes in both staves.

31

Musical notation for measures 31-34. The system consists of two staves. The upper staff begins with a dynamic marking of *p* (piano). The lower staff begins with a dynamic marking of *p* (piano). The music continues with eighth and quarter notes in both staves.

35

Musical notation for measures 35-38. The system consists of two staves. The upper staff begins with a dynamic marking of *f* (forte). The lower staff begins with a dynamic marking of *f* (forte). The music continues with eighth and quarter notes in both staves.

39

rit.

Musical notation for measures 39-42. The system consists of two staves. The upper staff begins with a dynamic marking of *pp* (pianissimo) and a *rit.* (ritardando) marking. The lower staff begins with a dynamic marking of *pp* (pianissimo) and a *rit.* (ritardando) marking. The music concludes with a double bar line at the end of measure 42.

4 ° Metalófono 44

♩ = 60

Metalófono 1 *f*

Metalófono 2 *f*

Metalófono 3

5

p *f*

9

13

p *f*

4 ° Metalófono 45

Metalófono 1

Metalófono 2

Metalófono 3

$\text{♩} = 150$

p

p

5

mf

p

13

f

21

pp

mf

pp

pp

Musical score for three staves, measures 29-35. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The first staff (treble clef) contains the melody, starting with a half note F# in measure 29, followed by quarter notes G# and A in measure 30, a half note B in measure 31, and quarter notes C# and D in measure 32. Measure 33 features a half note E, followed by quarter notes F# and G# in measure 34, and a half note A in measure 35. The second staff (treble clef) provides a harmonic accompaniment with quarter notes: G# (29), A (30), B (31), C# (32), D (33), E (34), and F# (35). The third staff (treble clef) provides a rhythmic accompaniment with quarter notes: G# (29), A (30), B (31), C# (32), D (33), E (34), and F# (35). Dynamics are indicated as *f* (forte) in measure 29 and *p* (piano) in measure 32. The piece concludes with a double bar line at the end of measure 35.

4º Flauta dulce 46

Flauta dulce 1

Flauta dulce 2

$\text{♩} = 200$

f *p* *f* *p*

7

f *p* *f* *f* *p* *f*

13

p *f* *p* *f*

19

pp *p* *pp* *p*

25

rit.

ff *ff* *p* *rit.*

29 *a tempo*

f

a tempo

f

4º Flauta dulce 47

♩=150

Flauta dulce 1 *f*

Flauta dulce 2 *f*

9

p

17

f

f

25

p

p

33

f

f

41

p

p

49

f *p* *f*

f *p* *f*

57

rit.

rit.

rit.

4º Flauta dulce 48

Flauta dulce 1
Flauta dulce 2

$\text{♩} = 200$

f

f

9

pp

pp

17

rit. - - - - -

f

rit. - - - - -

ff

25 *a tempo*

f

a tempo

f

31

rit. - - - - -

p

pp

rit. - - - - -

p

pp

4° Flauta dulce 49

Tonada

♩=80

Flauta dulce 1

Flauta dulce 2

Flauta dulce 3

mf *p* *mf* *p* *mf* *p*

9

f *f* *f*

13

p *p* *p* *mf* *mf* *mf*

21

Musical score for measures 21-26. The score consists of three staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 3/4. It contains six measures of music, each starting with a half note followed by a quarter rest. The notes are G4, A4, B4, C5, B4, and A4. The dynamic marking *pp* is placed below the first measure. The middle and bottom staves are in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 3/4. They contain six measures of music, each starting with a half note followed by a quarter rest. The notes are G4, A4, B4, C5, B4, and A4. The dynamic marking *pp* is placed below the first measure of each staff. The piece concludes with a double bar line and a fermata over the final note in each staff.

27

Musical score for measures 27-30. The score consists of three staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 3/4. It contains four measures of music. The first measure has a half note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The second measure has a half note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4. The third measure has a half note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The fourth measure has a half note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4. The dynamic marking *f* is placed below the first measure. The middle and bottom staves are in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 3/4. They contain four measures of music. The first measure has a half note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The second measure has a half note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4. The third measure has a half note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The fourth measure has a half note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4. The dynamic marking *f* is placed below the first measure of each staff. The piece concludes with a double bar line and a fermata over the final note in each staff.

31

Musical score for measures 31-34. The score consists of three staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 3/4. It contains four measures of music. The first measure has a half note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The second measure has a half note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4. The third measure has a half note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The fourth measure has a half note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4. The dynamic marking *p* is placed below the first measure. The middle and bottom staves are in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 3/4. They contain four measures of music. The first measure has a half note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The second measure has a half note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4. The third measure has a half note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The fourth measure has a half note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4. The dynamic marking *p* is placed below the first measure of each staff. The piece concludes with a double bar line and a fermata over the final note in each staff. The text *rit.* is written above the fourth measure of each staff.

4º Flauta dulce 50

Micropolifonía

$\text{♩} = 80$

Flauta dulce 1

Flauta dulce 2

Flauta dulce 3

9

18

26

The musical score is written for three flutes and piano. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The tempo is marked as quarter note = 80. The flute parts play a sequence of notes: Flauta dulce 1 plays G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4; Flauta dulce 2 plays A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4; Flauta dulce 3 plays G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The piano accompaniment consists of chords: C4 (p), D4 (pp), E4 (p), F#4 (pp), G4 (p), A4 (pp), B4 (p), C5 (pp). Dynamics are indicated by *p*, *f*, *pp*, and *f*. Hairpins are used to indicate crescendos and decrescendos. The score is divided into four systems, with measures 9, 18, and 26 marked at the beginning of each system.

30

Musical score for three staves, measures 30-37. The top staff is in treble clef, the middle in treble clef with a key signature of one sharp (F#), and the bottom in bass clef. Dynamics are marked *f* and *p*.

Measure	Staff 1 (Treble)	Staff 2 (Treble, F#)	Staff 3 (Bass)
30	<i>f</i> C4	<i>f</i> F#4	<i>f</i> C3
31	C4	F#4	C3
32	D4	F#4	C3
33	E4	F#4	D#3
34	<i>p</i> F4	<i>p</i> F#4	<i>p</i> E3
35	F4	F#4	E3
36	G4	F#4	E3
37	A4	F#4	F#3