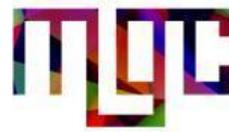




UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE ARTES
ESCUELA DE POSTGRADO



magíster
gestión
cultural

PLAY REEEC: Una Propuesta Metodológica para la Enseñanza Musical Integral aplicada a una Orquesta Infanto Juvenil.

Actividad de Formación Equivalente (AFE) para optar al grado de Magíster en
Gestión Cultural

Jimena Rey Da Dalt

Profesor guía: Tomás Peters Núñez

Santiago de Chile, noviembre de 2022

Resumen Ejecutivo

PLAY REEEC es una propuesta metodológica para la práctica orquestal de niños, niñas y jóvenes, ideada y desarrollada durante la emergencia sanitaria de 2020/2021, que impuso la necesidad de implementar nuevas metodologías de trabajo para la educación. Responde, por una parte, a la necesidad de contar con una propuesta aplicable de manera remota, presencial o mixta, y por otra parte, a la necesidad de permitir un aprendizaje holístico de la música, de manera transversal y democrática, acorde a las transformaciones educativas del siglo XXI. PLAY REEEC se aplicó con la Orquesta Infantil San Damián de Molokai en la comuna de Cerro Navia entre los años 2020 y 2021.

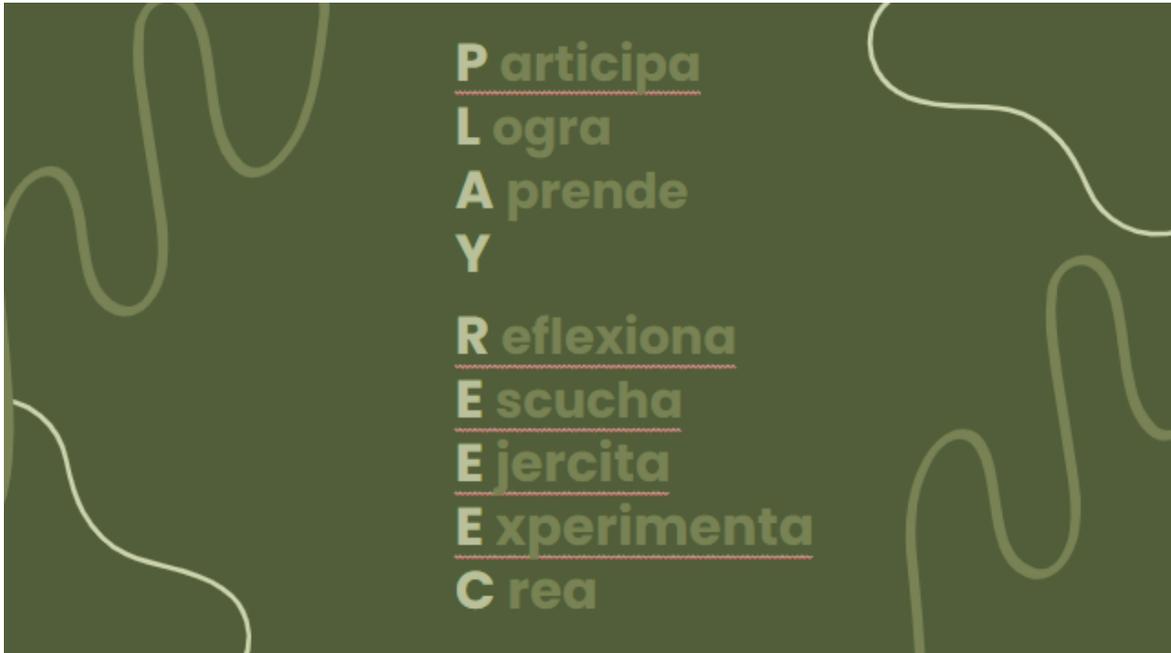
Este es un proyecto desde la gestión cultural, que busca crear redes colaborativas entre distintas disciplinas para generar una propuesta inclusiva, participativa, en la que estudiantes y docentes sean coprotagonistas, y acorde a las nuevas tecnologías y a los gustos de niños, niñas y jóvenes.

La presente AFE sistematiza esta aplicación, describe la metodología PLAY REEEC, y presenta los pasos y recomendaciones para su implementación. Además el trabajo incluye una breve historia del movimiento orquestal universal, en Chile y del movimiento orquestal infanto juvenil, una sección de innovación en educación en Chile, y tres propuestas de innovación en educación musical a nivel internacional.

Se incorporan cuatro instancias evaluativas de la propuesta realizadas por los usuarios, con resultados positivos que avalan que el proyecto sea replicado en otras instituciones de educación musical como orquestas infantiles, salas de clase y talleres musicales. Por último, desde la Gestión Cultural, se dejan recomendaciones para diseñar nuevas estrategias para ampliar la oferta de la propuesta con distintas actividades.

Consideraciones Especiales

Gráfico 1: siglas de la Propuesta



Fuente: Elaboración propia

PLAY REEEEC es el nombre de fantasía de la Propuesta, construido en base a las iniciales de los objetivos de la misma: Participa-Logra-Aprende Y Reflexiona-Escucha- Ejercita-Experimenta-Crea

La Propuesta Metodológica que aquí se presenta surgió en conjunto entre la música, compositora y pedagoga Carmen Lavanchy y la autora de este trabajo. La Prof. Lavanchy además de ser coautora del material original que está plasmado en el documento, colaboró en esta tesis con bibliografía, asesorías y correcciones varias al material. Su rol fue de Profesora Informante.

Agradecimientos

A mi familia: Gustavo, Martina y Renata por su apoyo incondicional

Llinos Martí y Malena Rey por su ayuda invaluable

Tomás Peters por su guía experta

Carmen Lavanchy, ya que sin su aporte no sería posible este trabajo

Índice

1. Introducción	7
2. Planteamiento del Problema y Relevancia de la Propuesta	10
2.1 Planteamiento del Problema	10
2.2 Relevancia de la Propuesta	12
3. Objetivos y Metodología	14
3.1 Objetivos	14
3.2 Metodología	15
4. Antecedentes Contextuales de la Propuesta	17
4.1 Breve Historia de la Orquesta	17
4.1.1 Las primeras orquestas	17
4.1.2 Organización de la Orquesta Actual	19
4.1.3 Mahler y Strauss: la gran orquesta	20
4.2 Las funciones dentro de la orquesta	21
4.2.1 Los intérpretes	21
4.2.2 Cómo está conformada una orquesta sinfónica	23
4.2.3 Otras funciones dentro de la orquesta	26
4.3 Historia de las orquestas en Chile	27
4.3.1 Las primeras Orquestas en Chile	28
4.3.2 Paso del salón familiar a grandes salas de concierto	29
4.3.3 La profesionalización	29
4.3.4 El nuevo milenio	32
4.3.5 Nuevas Orquestas Regionales	33
4.3.6 El movimiento de Orquestas de Cámara Universitarias	34
5. Marco Teórico	35
5.1 Las Orquestas Infantiles y Juveniles	35
5.1.1 Historia del movimiento orquestal juvenil en Chile	35
5.1.2 ¿Qué se requiere para formar una orquesta infanto juvenil?	36
5.1.3 Modelo de Venezuela: El Sistema	38
5.1.4 Modelo FOJI	42
5.1.5 Modelo Fundación Educacional Belén Educa	44
5.1.5.1 Red de Orquestas de la Fundación Belén Educa	45
5.2 Innovación en la educación artística del siglo XXI	47
5.2.1 Metas y Objetivos de la Agenda 2030	49
5.2.2 Educación de calidad en Chile	53
5.2.3 Habilidades tecnológicas del siglo XXI	54
5.2.4 Innovación en la educación artística en Chile	55
5.2.4.1 Los Centros de Creación para NNJ	55
5.2.4.2 Modelo pedagógico CECREA	56

5.2.5 Cuadernos pedagógicos del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio	56
5.2.6 El aporte de las Artes y la Cultura a una educación de calidad	57
5.2.7 Currículum Nacional	60
5.2.8 Crisis sanitaria y priorización curricular	63
5.2.9 Educación especializada y liceos artísticos	63
5.2.10 Características de una educación artística de calidad en la enseñanza formal	64
5.2.11 Conservatorios y Academias	65
Proyecto de AFE	67
6. Marco Conceptual	67
6.1 Modelos para una Educación Musical Integral	69
6.1.1 Keith Swanwick y el patrón del desarrollo musical: un modelo espiral	70
6.1.2 Cecilia Cavalieri	74
6.1.3 Martin Fautley	76
6.2 Principios para una Educación Musical Integral: Carmen Lavanchy	79
7. Diagnóstico	81
7.1 La Orquesta Infantil del Colegio San Damián de Molokai	81
7.2 La Educación en Chile en 2020/2021 en el contexto de Emergencia Sanitaria	83
7.3 Emergencia sanitaria y la Orquesta Infantil del Colegio San Damián de Molokai	85
7.4 Una Propuesta para el Siglo XXI	87
7.5 Enseñanza musical experimental	89
8. DISEÑO DEL PROGRAMA: METODOLOGÍA PLAY REEEC	91
8.1 Aplicación de la Propuesta Metodológica PLAY REEEC	92
Premisas de la Propuesta	92
8.2 Cómo se llevó a la práctica	94
8.3 Ejemplo de aplicación de la metodología: PLAY REEEC en el Proyecto Nguruvilú	96
9. Evaluación del Proyecto	100
9.1 Encuesta a Apoderados	101
9.2 Encuesta a Estudiantes	105
9.3 Autoevaluaciones “Bitácora de Viaje”	110
9.3.1 La primera autoevaluación	111
Análisis de Bitácoras “Nguruvilú”	111
9.3.2 La Segunda Autoevaluación	113
Análisis de Bitácoras de ¡AY LA TAREA!	113
Percepción acerca de Ensayos Presenciales	113
9.4 Focus Group	115
9.5 Síntesis Experiencial	117
10. Recomendaciones para su implementación	119
11. Conclusiones y Recomendaciones	120
Desde la Docencia de la Música	120
Desde la Gestión Cultural	121
Proyecciones	122

Epílogo	123
12. Bibliografía	124
13 Anexos	133
13.1 Autoevaluaciones	133
13.2 Material Encuentros Gran Orquesta Belén	156

1. Introducción

El trabajo que aquí se presenta surge de la experiencia personal de la autora. Comencé a trabajar en organizaciones dedicadas a llevar la práctica orquestal a niños, niñas y jóvenes (en adelante NNJ) hace aproximadamente 14 años. Estas instituciones, que buscan formarlos en dicha disciplina desde la infancia, tienen un doble fin: el primero social y el segundo, como una manera para detectar vocaciones.

Este trabajo con orquestas infantiles difiere de lo que los músicos clásicos de formación estamos acostumbrados, y el camino inicial de muchos de nosotros es intentar aplicar los conocimientos adquiridos en este nuevo formato, lo que no siempre resulta exitoso. Me refiero a que, al ser el enfoque de estas orquestas infantiles tanto en lo social como en lo artístico, la forma de abordar la parte pedagógica no puede ser la misma que la impartida en un conservatorio, cuyo fin es formar intérpretes de alto nivel.

Mi formación de pregrado fue como músico instrumentista, específicamente como intérprete en contrabajo. Fui formada con un entrenamiento muy exigente técnicamente enfocado en abordar el repertorio del contrabajo como instrumento solista, en la música de cámara y el trabajo orquestal. Casi paralelamente comencé a realizar labores docentes en esta misma línea, como Ayudante de la Cátedra de contrabajo del Prof. Omar Arancibia en la Universidad Nacional de Cuyo.

Luego dediqué los primeros años de mi actividad profesional a poner en práctica todos estos conocimientos, primero como integrante de la Orquesta Sinfónica de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza (Argentina), y luego en la Orquesta Sinfónica Nacional de Chile. Y paralelamente a esto, al desarrollo de la música de cámara junto a colegas de ambos organismos.

En los primeros años de trabajo con orquestas infantiles busqué modificar levemente la pedagogía adaptándola al trabajo con NNJ. Pero con el tiempo, las limitaciones de esta estrategia comenzaron a hacerse evidentes y al igual que otros colegas, comencé a sentir la necesidad de explorar otros caminos y familiarizarme con el trabajo de pedagogos que aporten nuevas visiones, más acordes a los objetivos propios del trabajo con infancias y adaptados a las particularidades de la enseñanza en el siglo XXI.

En esta búsqueda, me encontré con autores que fuera de la práctica orquestal, habían escrito desde hace varias décadas sobre nuevas pedagogías en la enseñanza musical, y que a pesar del tiempo no han sido tan difundidas en Chile. Además, paradójicamente son más acordes a las necesidades educativas actuales.

En el año 2019, estando a cargo de la dirección de una de las orquestas de la red de la Fundación Belén Educa, noté que se lograban mejores resultados en el trabajo orquestal - aún cuando esto significara apartarse sustancialmente del camino tradicional - al aplicar algunas de las recomendaciones de los autores que veremos más adelante: Keith Swanwick (Swanwick, 1979, 1986, 1994, 2000), Cecilia Cavalieri (Cavalieri, 1998), y Martin Fautley

(Fautley, 2010), y de los cuales tomé conocimiento gracias a la pedagoga ya mencionada Carmen Lavanchy.

De forma paralela a mi trabajo como directora con la Orquesta Infantil San Damián de Molokai, comencé mi formación como gestora cultural. Esto fue fundamental para la génesis de este trabajo, que no hubiera sido posible sin el aporte de la gestión cultural, ya que es ella la que prepara el terreno para el surgimiento, primero de las preguntas, luego de la búsqueda de la solución, y finalmente los conocimientos que permiten tejer las redes que harán posible la concreción de las ideas hacia su realización. La visión que aporta la gestión cultural es el motor para la formación de redes humanas interdisciplinarias y para la búsqueda de soluciones creativas, sobre todo haciendo de nexo con saberes de otras áreas. Es la que permitió este aporte de entregar conocimiento original desde la misma gestión hacia el ámbito orquestal y finalmente, hacia la educación musical y artística en general.

Un segundo puntapié para el desarrollo de esta propuesta fue la emergencia sanitaria decretada a comienzos de 2020. Ésta nos obligó a generar nuevas propuestas de trabajo, ya que una de las actividades más castigadas con la ausencia de presencialidad fue el trabajo colectivo que se realiza en las orquestas, tanto infantiles como profesionales. En el trabajo con NNJ, además de la obvia imposibilidad de realizar ensayos simultáneos vía remota, nos vimos enfrentados a dificultades de los y las estudiantes en sus hogares. Hubo que trabajar pese a los inconvenientes de conexión, que obligaron a utilizar distintas formas de comunicación con cada estudiante y sobre todo, hacerse cargo de las dificultades psicosociales que se presentaban con frecuencia en los hogares.

Ese fue el momento en que junto a Carmen Lavanchy elaboramos la base de la propuesta metodológica que aquí se presenta, que implica innovar en la enseñanza de la práctica orquestal de NNJ.

Dicha metodología consiste en brindar a los y las integrantes de las orquestas infanto juveniles una experiencia musical integral: es decir, no sólo centrada en la práctica del instrumento que se les enseña, sino también en la familiarización con otras prácticas musicales, y a través de ello, lograr la comprensión (al nivel de cada uno) de todo el quehacer musical.

2. Planteamiento del Problema y Relevancia de la Propuesta

2.1 Planteamiento del Problema

Reconocer las necesidades y desafíos específicos del trabajo orquestal infanto juvenil requiere comprender los lineamientos de la práctica orquestal general, y las diferencias fundamentales de sus fines con respecto a los del trabajo dedicado a NNJ.

La orquesta es una organización que tiene más de 300 años y está marcada por la tradición y la disciplina. Incluso con la introducción de la música al sistema formal de educación superior, no ha variado tanto: esta larga tradición, respetada, conservada y traspasada de generación en generación de maestros a discípulos, hace que introducir cambios sea difícil. El mismo respeto a la tradición hace que toda innovación sea cuestionada en primera instancia, mirada con recelo luego, y finalmente, retardada su aplicación por la misma inercia institucional, aún cuando los cambios propuestos sean considerados positivamente. La práctica orquestal dedicada a NNJ sigue el mismo destino, y la metodología utilizada ha sido casi invariablemente la misma que se ha aplicado en orquestas tradicionales desde sus comienzos, sin una reformulación que tome en cuenta las necesidades específicas de la población a la que va dirigida. Esta inercia del ámbito orquestal provoca que la llegada de innovaciones se demore mucho en ser siquiera conocida por los profesionales e instituciones dedicados a la práctica orquestal.

Dentro de los vertiginosos cambios que el siglo XXI ha impulsado, se encuentran las teorías y prácticas en innovación en la educación artística. Es fundamental escuchar las voces de expertos para satisfacer los requisitos de NNJ del nuevo siglo. Por ejemplo a nivel nacional, desde el Ministerio de Educación, con la Ley LGE de 2009 (Biblioteca Nacional del Congreso de Chile, 2022) y el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (Gonzalez, 2019) (en adelante, Mincap) con la Caja de Herramientas para la Educación Artística. Desde el ámbito internacional, por ejemplo desde la UNESCO, está a disposición el “Informe Delors” (Delors, 1996). Las recomendaciones son incorporarlas cuanto antes, y en el presente trabajo, estas recomendaciones fueron analizadas e incorporadas.

El problema principal con que nos encontramos actualmente al reflexionar sobre mejoras en la educación musical, es que el aprendizaje de una disciplina debería aplicar un enfoque global y no aspectos parciales, desligados de su totalidad. La música es un fenómeno complejo que implica aspectos sensoriales, afectivos, cognitivos y psicomotores. Para Keith Swanwick, por ejemplo, la música implica conceptos de sonidos, materiales, expresiones, forma y valor (Swanwick, 1994). Como tal, es tan amplia y abarca tantos conceptos y

prácticas, que muchas veces solemos perdernos, o inclinarnos hacia algunos de ellos solamente.

Es así como se nota en la educación musical general que en algunos casos se priorizan ciertos elementos por sobre otros. Por ejemplo, solo la audición, dejando de lado la interpretación y creación, o sólo la interpretación sin considerar la audición y la creación, y menos la reflexión. Otras veces, más frecuentemente en salas de clase, encontramos que la actividad se centra sólo en el canto sin reflexión, o sólo en audición, o el énfasis en el aprendizaje de conocimientos declarativos respecto a la música (definiciones, fechas y nombres de compositores y obras entre otros), etc, lo cual no lleva a una visión y comprensión integral de la música.

En el caso de las orquestas infantiles, se tiende a priorizar la interpretación mecánica con muy poco espacio dedicado a la reflexión y la contextualización. La audición crítica no es desarrollada conscientemente (se tiende a dar por entendida) y la creación es prácticamente inexistente.

Cecilia Cavalieri reflexiona que resulta incoherente que algunos investigadores fragmenten la experiencia musical en elementos separados y los miden a través de distintas pruebas, asumiendo que es posible reconectarlos en un marco válido y comprensible (Cavalieri, 1998).

Parte importante de la formación del músico es la familiarización con la notación musical, la habilidad de reconocer, interpretar y traducir a sonidos los símbolos expresados en la partitura. Esta lectoescritura musical muchas veces es tomada como fin y no como medio para hacer música. La lectoescritura no constituye una práctica musical en sí, es el soporte mediante el cual comunicamos la música por escrito. En entrevista durante un ciclo de conferencias, el músico y pedagogo inglés Keith Swanwick señala: “Todo eso es alfabetismo, así no se hable de lenguaje como tal. Una de las cosas más extrañas que hacen los educadores de música cuando empiezan a estudiar, sin importar su edad, es que les dan notación musical. Cuando un niño aprende a hablar y conversar, uno no le da de inmediato un libro para leer. Pero en la música se suele empezar, en especial cuando es música clásica, con los símbolos escritos. La excepción son las comunidades de tradición oral y algunos que enseñan rock o pop. Ellos empiezan con lo que oyen y van imitando.” (Gutiérrez, 2016).

Con el objetivo de lograr una formación musical integral, sería deseable desarrollar, a pesar del poco tiempo del que se dispone, una exploración, aunque no sea tan profunda, de todos los aspectos en que se nos presenta la música. Según Hargreaves, “muchos teóricos plantean que la enseñanza musical debería cubrir mucho más que solamente aprender ciertas habilidades prácticas específicas. Entre los objetivos más amplios, deberían incluirse

la comprensión y la apreciación de las cualidades artísticas de la música” (Hargreaves, 1986, página 216). La expresión artística, y por ende la musical, es una actividad compleja que implica muchos aspectos. El tiempo adscrito a la Educación Musical es muy limitado, y esto sucede no sólo en Chile sino que mundialmente. Por ello, se hace muy difícil brindar a estudiantes una sólida formación que les permita asimilar los muchos beneficios que el contacto con esta disciplina permite.

Para profundizar en propuestas de soluciones a la problemática planteada, se analizaron los trabajos de tres músicos y pedagogos mencionados anteriormente, los cuales fueron seleccionados por sus aportes a la innovación educativa en la música y por aplicar la educación desde el enfoque de derechos. El enfoque de derechos en la educación desde la primera infancia, es impulsado por el Estado de Chile, y si bien son ejes fundamentales de las Políticas Públicas del Ministerio de Educación y del MINCAP, hasta la fecha son escasas las organizaciones dedicadas a la educación orquestal de NNJ que lo aplican.

2.2 Relevancia de la Propuesta

Parte del aporte de este trabajo es el haber traducido del inglés fragmentos de las publicaciones de estos tres músicos y pedagogos, ya que la mayoría no se encuentra publicado en castellano. Los tres poseen una larga trayectoria impulsando conceptos, pedagogías, ideas, directrices y sugerencias fundamentadas para aplicar la educación musical integral dentro de establecimientos escolares y conjuntos infantiles, a través de publicaciones, conferencias, charlas y seminarios incluso en Latinoamérica, pero la mayor parte de sus libros y artículos sigue estando disponible solamente en inglés.

La decisión de incluir en el presente trabajo una sección dedicada a reseñar la Historia de la Orquesta, su conformación, su funcionamiento, y la Historia de las Orquestas en Chile, se fundamenta en que es necesario conocer el contexto en el que surgieron las primeras orquestas y las dificultades sociales y económicas que enfrentaron desde sus inicios, para entender las dificultades que encontramos hoy en el trabajo orquestal. Por ejemplo, la historia del movimiento orquestal en Chile sufrió mucha inestabilidad antes de que el Estado se involucrara en su financiamiento (Guarda Carrasco, 2012). Parte de esta historia tiene como protagonista a Jorge Peña Hen, gestor cultural pionero en Latinoamérica en la enseñanza orquestal de NNJ, a quien no puede dejar de mencionarse por su entrega e impronta como educador y músico traspasando las fronteras de Chile (Pollitzer, 2020).

Además de la práctica orquestal general, es necesario explicar el contexto y prácticas de las orquestas de NNJ chilenos. Para ello es útil estudiar el modelo del Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, el surgimiento del movimiento de orquestas infanto juvenil en Chile, y es necesario mencionar también el rol de la Fundación

de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile (FOJI), que es una institución fundamental para el desarrollo de la educación artística en Chile - muchos de los grandes músicos chilenos contemporáneos han adquirido su formación en estas orquestas infantiles y juveniles.

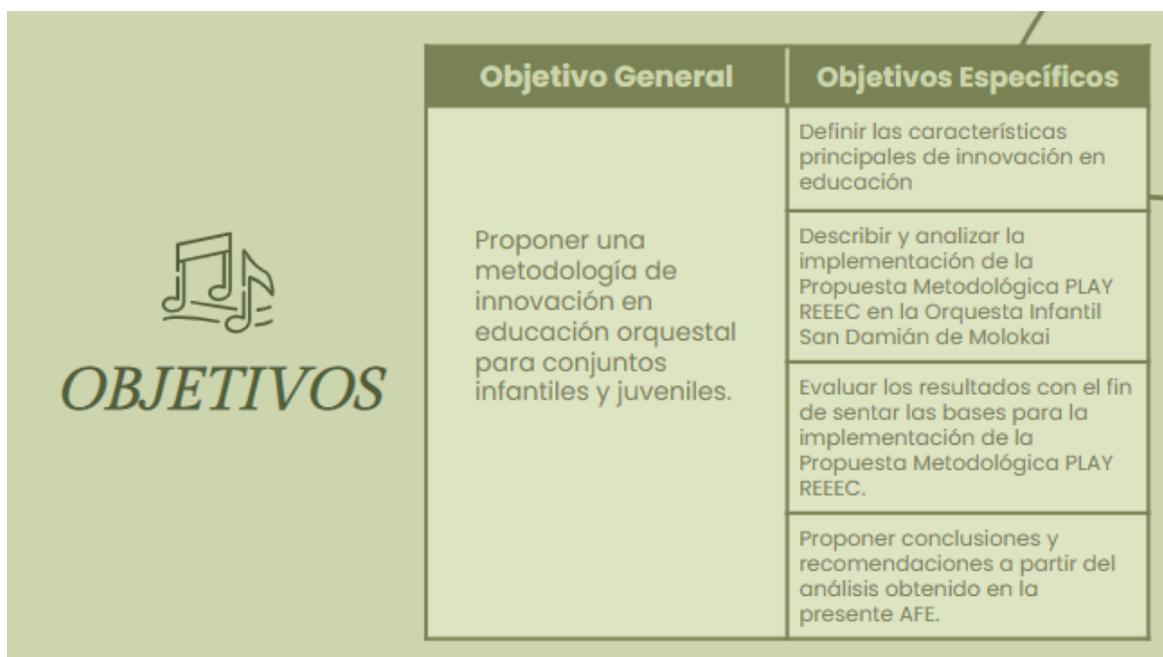
La propuesta metodológica que aquí se presenta, no se restringe a la actividad con orquestas de NNJ sino que puede ser aplicada a distintos ámbitos de la educación musical o artística, con las adaptaciones propias de cada realidad. Lo importante es nunca perder de vista que al educar o al introducir a los jóvenes al mundo de la música, no estamos en primer lugar buscando formar futuros intérpretes (eso sólo se verá con el tiempo), sino futuros ciudadanos conscientes y con la capacidad de observar el mundo que los rodea de forma crítica, buscando soluciones creativas a los desafíos que se les propongan.

Desde la gestión cultural es necesario impulsar y fomentar la innovación en educación artística que, como veremos más adelante, será la base de la preparación a las nuevas generaciones para el complejo y revolucionario mundo que les tocará habitar, cuyas implicancias no podemos imaginar en el presente. Por ello es que resulta relevante que, desde la gestión, se articule una propuesta metodológica que permita llevar los nuevos conceptos en educación al modelo de enseñanza orquestal, así como artístico musical en general.

3. Objetivos y Metodología

3.1 Objetivos

Gráfico 2: Objetivos de la AFE



Objetivo General	Objetivos Específicos
Proponer una metodología de innovación en educación orquestal para conjuntos infantiles y juveniles.	Definir las características principales de innovación en educación
	Describir y analizar la implementación de la Propuesta Metodológica PLAY REEEC en la Orquesta Infantil San Damián de Molokai
	Evaluar los resultados con el fin de sentar las bases para la implementación de la Propuesta Metodológica PLAY REEEC.
	Proponer conclusiones y recomendaciones a partir del análisis obtenido en la presente AFE.

Fuente: Elaboración propia

Objetivo general

Proponer una metodología de innovación en educación orquestal para conjuntos infantiles y juveniles.

Objetivos específicos

1. Definir las características principales de innovación en educación.
2. Describir y analizar la implementación de la Propuesta Metodológica PLAY REEEC en la Orquesta Infantil San Damián de Molokai.
3. Evaluar los resultados con el fin de sentar las bases para la implementación de la Propuesta Metodológica PLAY REEEC.
4. Proponer conclusiones y recomendaciones a partir del análisis obtenido en la presente AFE.

3.2 Metodología

Se realizó un análisis cualitativo mediante la reflexión y análisis crítico sobre la experiencia de implementación de la Propuesta Metodológica PLAY REEEC en la Orquesta San Damián de Molokai. El mismo posibilita la revisión de su implementación, con el fin de sistematizar la propuesta. Dicha sistematización incluye los aprendizajes de la experiencia, para facilitar la implementación de futuros proyectos con la propuesta metodológica.

Se trabajó en las siguientes fases:

1. Recolección de fuentes secundarias acerca del contexto de Orquestas Sinfónicas: historia del surgimiento de las orquestas en Europa, historia de las orquestas en Chile, historia del movimiento orquestal infanto juvenil en Chile.
2. Recolección de fuentes secundarias sobre los conceptos principales de innovación en educación implementados en experiencias internacionales y en Chile.
3. Recolección de fuentes secundarias de acuerdo al Marco Legal y el contexto de educación artística en Chile.
4. Descripción de los pasos de implementación de la propuesta metodológica PLAY REEEC en la Orquesta Infantil San Damián de Molokai de Cerro Navia en 2020/2021.
5. Sistematización de los instrumentos evaluativos aplicados en el proceso de implementación de la propuesta metodológica PLAY REEEC. Se realizó una evaluación cuantitativa por medio de una encuesta a apoderados y alumnos en la etapa final del proceso. Se aplicaron dos autoevaluaciones a las y los alumnos durante la última etapa del proyecto (grabación) y al finalizar el mismo (evaluación cualitativa). Se realizó un focus group con las profesoras al finalizar el proceso (evaluación cualitativa).
6. Análisis de los resultados para proyecciones y conclusiones.

Gráfico 3: Metodología de la AFE



Fuente: Elaboración propia

4. Antecedentes Contextuales de la Propuesta

4.1 Breve Historia de la Orquesta

Desde la Gestión Cultural y desde la práctica orquestal han surgido pocos trabajos académicos que aborden la historia y funcionamiento de una orquesta sinfónica, y por eso es relevante comenzar realizando una breve reseña de la historia y evolución de este conjunto musical tan complejo y fascinante. Entender la formación y funcionamiento de una orquesta sinfónica no es fácil, incluso a los mismos músicos que luego seremos sus integrantes nos lleva un buen tiempo comprender a fondo el porqué de muchas cosas. Por eso es importante explicar aunque sea brevemente todo este conocimiento específico, dedicado a los lectores que no son músicos, ya que en este trabajo se hablará principalmente de Gestión Cultural y de Educación Musical pero aplicado a una orquesta infantil.

Denominamos “Orquesta Sinfónica” al conjunto orquestal de gran tamaño, y lo conforman entre 80 y 100 músicos. Esta agrupación ha sufrido una evolución desde sus orígenes hasta la actualidad (Reyes, 2016).

La historia de la orquesta se remonta al principio del siglo XVI, pero se cristaliza e institucionaliza en la forma que reconocemos hoy a principios del siglo XVIII. Antes de esto, los conjuntos eran muy variables, una colección de intérpretes al azar, a menudo formados por los músicos disponibles en la localidad (Guarda Carrasco, 2012).

4.1.1 Las primeras orquestas

Las primeras orquestas surgen en el siglo XVI, durante el periodo Barroco, como conjuntos muy variables, y con reuniones circunstanciales (Reyes, 2016). Además la manera de composición y escritura musical de la época permitía variaciones: las composiciones muchas veces no especificaban un instrumento en particular, por lo que podían variar mucho según la ocasión, y sobre todo de acuerdo a la disponibilidad de presupuestos, intérpretes, al gusto del compositor y el patrocinador de la orquesta (El Atril, 2022).

Las primeras orquestas más estables datan de mediados del siglo XVIII, a comienzos del Clasicismo (El Atril, 2022). Mientras la nobleza europea iba asentándose en lugares específicos, comenzó a contratar músicos de manera estable para formar conjuntos que amenizaran las veladas o musicalizaran los eventos del palacio. Inicialmente cada conjunto tuvo su propia formación, que dependía del gusto personal de su patrocinador o el

compositor y director. Era habitual en palacios de gran prestigio tener a un músico que estaba a cargo de todos los eventos musicales de la residencia. Habitaba junto a su familia en las dependencias, y era considerado entre los empleados de alto rango. Era el encargado de contratar músicos, comprar instrumentos, y realizar todas las gestiones relacionadas a la música en el palacio. Joseph Haydn y varios otros músicos famosos cumplieron estas labores (Guarda Carrasco, 2012).

De la misma manera y al mismo tiempo, surgen también músicos viajeros, que van “de gira” por todos estos centros musicales privados. Son los primeros músicos independientes, entre los que destaca el joven Mozart. Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) se negó a trabajar en relación de dependencia, y fue un precursor que abrió el camino de los músicos “*free lance*” teniendo como modo de subsistencia el cobro de honorarios por ofrecer conciertos como solista o director, componer obras musicales a pedido, y realizar estas giras por los grandes salones de palacios. No fue fácil para él ni para otros, pero este hecho marca un nuevo camino (Guarda Carrasco, 2012).

Estas giras fueron el motor de la estandarización de los conjuntos musicales, llevando tendencias a las agrupaciones. Una de las primeras en ser aceptadas fue la conformación a base de cuerdas, que con el correr de los años se definió en violines, violas, violonchelos y contrabajos. Los vientos se fueron incorporando progresivamente a este esquema a medida que se consolidaron como familias de instrumentos. Hacia 1750 aproximadamente, las orquestas estaban compuestas por: instrumentos de cuerda, de madera (oboes, fagotes), de trompas y trompetas, dos timbales y clavecín (El Atril, 2022).

El creador de la orquesta bajo la forma en que la conocemos actualmente fue Joseph Haydn (1732-1809):

- cuerdas, 2 flautas
- oboes y/o clarinetes
- fagotes
- trompas trompetas
- 2 o 3 trombones
- 2 timbales

Ludwig van Beethoven (1770-1827) dio un papel más importante a los instrumentos de viento metal y a los timbales, que hasta ese momento tenían roles menos protagónicos o a veces accesorios, y con esto queda la base de la orquesta actual.

Un antecedente relevante y decisivo fue el surgimiento de la Orquesta de la *Gewandhaus* de Leipzig, en 1781 (Gewandhausorchester Leipzig, 2022). Fue el fruto de procesos históricos y sociales que se estaban viviendo, la Ilustración y el surgimiento, con la revolución francesa, de la burguesía como “tercer estrato social”, todos procesos sociales que

impulsaron cambios en el quehacer cultural. La necesidad de nuevas formas de expresión, nuevas formas musicales, nuevas sonoridades, y mejores condiciones de trabajo para los músicos, se tradujo en la salida de la música orquestal del ámbito exclusivo de la nobleza. La *Gewandhaus* fue la primera orquesta importante en hacerlo, ya que estaba conformada por comerciantes y daba conciertos abiertos a todo público. Este esquema resultó exitoso y fue rápidamente replicado por otras ciudades de tradición musical en Europa (Moubarak, 2022)

Esto generó el primer modelo de orquesta, *Filarmónica*. Como lo define su nombre, compuesta por aficionados entusiastas, en contraposición de la *Sinfónica*, estatal y financiada por los gobiernos. Cabe señalar que esta clasificación fue desapareciendo hacia fines del siglo XIX, y en la actualidad ya no se aplica. Hoy en día son títulos que diferencian el nombre de los conjuntos orquestales pero no los definen (Guarda Carrasco, 2012).

4.1.2 Organización de la Orquesta Actual

Podemos fechar el surgimiento de la institución orquestal tal como la conocemos hoy alrededor de 1840. Los conjuntos se fueron estandarizando y fueron financiados por municipios, estados o patrocinadores privados. Surge la figura del Director/Intérprete, que al principio compartía esta función con el primer violín o concertino, y luego estas dos funciones se fueron especializando. La organización de la orquesta se separó en diferentes familias de instrumentos, los ejecutantes configuraron un grupo cada vez más numeroso, y los instrumentos se desarrollaron permitiendo una escritura cada vez más compleja. La *Gewandhaus* que nombramos más arriba, al asumir Mendelssohn en 1835 su titularidad, llegó a contar con 180 miembros (Guarda Carrasco, 2012). Entonces se hizo necesario establecer criterios de interpretación que unificaran la visión ejecutora individual de cada uno de los músicos y mantuviera la cohesión. Así es como el director se convierte en el intérprete de la idea del compositor plasmada en la partitura. Se construyen salas de conciertos preparadas para los grandes conjuntos, y las presentaciones toman un carácter regular en forma de temporadas (Reyes, 2016).

A comienzos del siglo XIX, Berlioz, y posteriormente Richard Wagner (1813-1883) y Richard Strauss (1864-1949), imponen nuevas exigencias técnicas al conjunto, lo que da origen al virtuosismo de directores e instrumentistas. Esto fue haciendo que se contrataran intérpretes de manera estable, y se organizaran en secciones con jefes de fila y directores residentes. Todo esto llevó a la profesionalización de los conjuntos y a la búsqueda de un sonido propio y una identidad artística (Fundación Juan March, 2022).

Alrededor de 1881 surgen casi simultáneamente las orquestas de *Concertgebouw* en Amsterdam, la Filarmónica de Berlín y la Sinfónica de Boston. Esta última fue pionera,

financiada íntegramente por el millonario Henry L. Higginson, que impone siete condiciones para su funcionamiento:

1. Sueldos fijos
2. Dedicación exclusiva
3. Bajos precios de entradas para el público
4. Estabilidad laboral
5. Conciertos semanales
6. Músicos de alto nivel
7. Independencia artística del director (Moubarak, 2022).

A partir de allí nuevos y mejores conjuntos fueron surgiendo, los cuales, al ir adquiriendo un mejor nivel artístico y técnico, y mejores condiciones laborales, fueron diferenciándose entre ellas por el proyecto estético que las guiaba en su búsqueda de identidad y sonido propio.

Al sentirse progresivamente liberada, la orquesta aumentó su potencia y su registro. La suma de instrumentos diversos añadió mayor complejidad a la partitura, que, si en una etapa anterior podía contar con un número discreto de pautas -alrededor de unas doce- que debían leerse verticalmente, en la orquesta moderna puede dar cabida a un número extraordinario que puede llegar a 40 o más pentagramas simultáneos. La nueva potencia de los numerosos instrumentos de metal exigió un nuevo equilibrio de toda la masa instrumental, de modo que el número de las cuerdas debió aumentar para que pudiera llegar a compensar el peso de los de viento. Este factor aumentó considerablemente el tamaño de las orquestas (Reyes, 2016).

4.1.3 Mahler y Strauss: la gran orquesta

Con Gustav Mahler (1860-1911) y Richard Strauss (1864-1949) asistimos al apogeo de la gran orquesta, un apogeo que representó la culminación de un proceso y la apertura conceptual -particularmente en Mahler- hacia el futuro. Ambos músicos sintetizaron en su obra todas las innovaciones de la música europea del siglo XIX apoyándose en argumentos literarios que permitían integrar el sensitivo y maravilloso timbre de la voz en la orquesta. Sobre la base de los desdoblamientos por familias instrumentales y un acrecentamiento del grupo de metales que se correspondía con una gran profusión de instrumentos de percusión, ambos compositores abordaron enormes orquestas. (El Atril, 2022).

La música del siglo XX experimentó con nuevas sonoridades, y cada compositor planteó un universo sonoro nuevo, con sus propias reglas. Sin embargo y por razones prácticas, los conjuntos orquestales mantuvieron la organización y número de integrantes de las orquestas planteadas por Hector Berlioz (1803-1869), contratándose de manera esporádica los

instrumentistas necesarios para interpretar una obra en particular. Estas razones prácticas incluyen, por una parte, motivos económicos: el costo de mantención de una Orquesta Sinfónica de gran tamaño es bastante elevado, y al ser estatal es cuestionado frecuentemente. Por otra parte, por razones de programación no se justifica tener contrato fijo para instrumentos que participarán de la programación una o dos veces al año.

4.2 Las funciones dentro de la orquesta

4.2.1 Los intérpretes

Cada integrante de la orquesta es un músico especializado en descifrar y llevar al ámbito sonoro el texto musical de su partitura, una partitura que contiene sólo la música que interpreta su instrumento, ya que con tanta instrumentación resulta engorroso tener la totalidad de la partitura general. Ésta última es poseída por el director de la orquesta. Es un dato importante, ya que de esta manera la información que maneja cada intérprete es parcial, y sólo el director tiene la visión global de lo que escribió el compositor.

El intérprete permite dar vida a la escritura musical más allá de lo textual: toca lo que está escrito sin apartarse de las indicaciones del compositor, pero dentro de su expertise potencia la interpretación por medio de su expresividad, basándose para ello en la estética del periodo del compositor, ya que está entrenado para ello desde el conservatorio. La capacidad de lograr la interpretación musical es un complejo entramado en el que influyen varios factores tales como la técnica instrumental, el desarrollo psicomotriz del ejecutante, su concepción del mundo sonoro y sus habilidades para la comunicación musical (Reyes, 2016).

Esta es la parte del quehacer orquestal relacionada específicamente al trabajo individual, pero la esencia del desafío del trabajo orquestal está en saber adaptarse y colaborar con el trabajo en equipo del conjunto. Así, considerando que la orquesta es una sola identidad sonora formada por gran cantidad de ejecutantes, la habilidad de tocar en ensamble, de escuchar e integrarse con todas las secciones instrumentales, de asumir en el momento indicado, en el papel precisamente asignado en la partitura para transitar entre las diferentes voces de la orquestación así como la capacidad de seguir las indicaciones de la batuta del director, son una labor constante de disciplina y trabajo conjunto para llegar a la correcta interpretación de una obra musical.

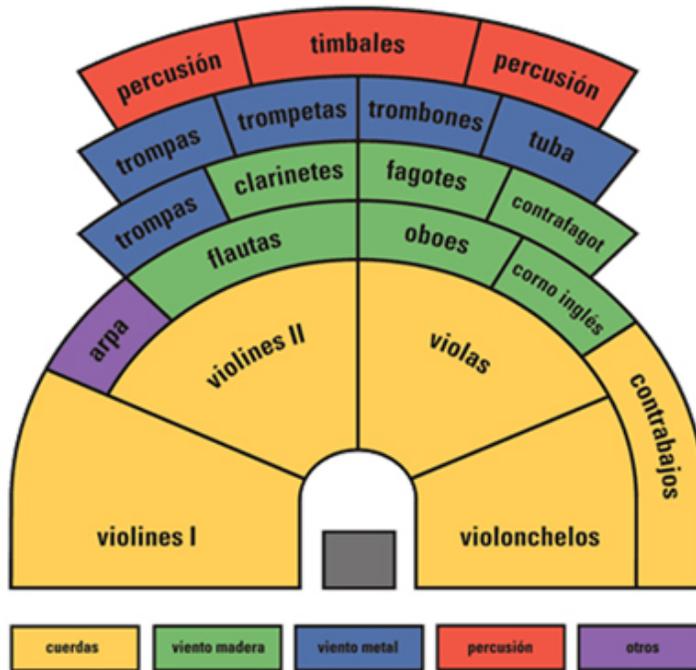
En nuestros días distinguimos (El Atril, 2022):

Orquestas de Cuerda	Violines I y II Violas Violonchelos Contrabajos
Orquestas Sinfónicas	Cuerdas Vientos: madera y metal Percusión
Bandas Instrumentales o Sinfónicas	Vientos de metal Saxofones Percusión 1 contrabajo (opcional)
Orquestas de Cámara	Cuerdas Algunos vientos (el nombre se refiere a pequeños conjuntos, que se presentan en espacios más reducidos)

Ya hemos hablado de la figura del director, pero hay muchas más funciones que se cumplen al interior de esta gran máquina que llamamos orquesta, y cada vez más, a medida que el organismo ha ido creciendo y especializándose.

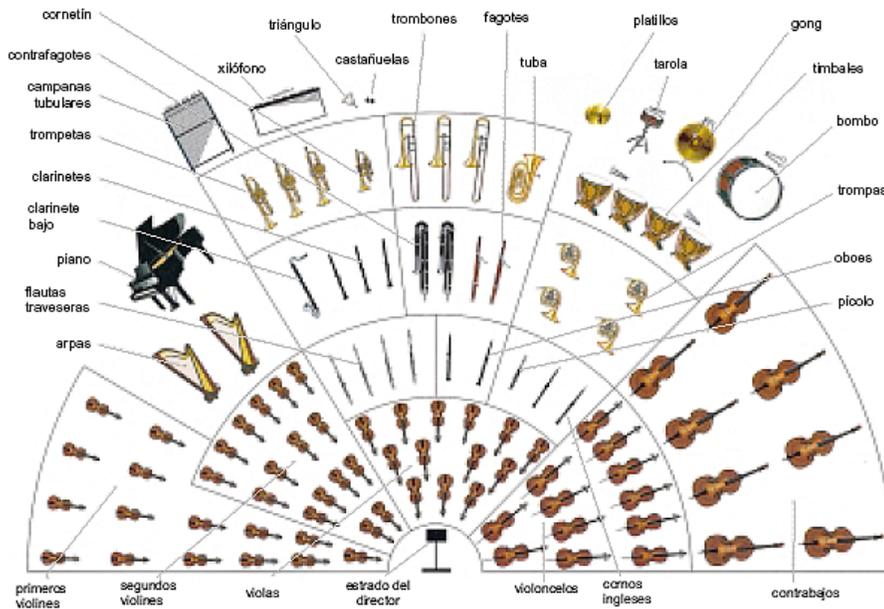
4.2.2 Cómo está conformada una orquesta sinfónica

Gráfico 4: disposición de cada instrumento dentro de la orquesta



Fuente: Danza Ballet

Gráfico 5: Imagen y disposición de cada instrumento en la orquesta



Fuente: El Atril

Como dijimos anteriormente, la base histórica de una orquesta sinfónica surgió con las cuerdas principalmente, luego se fueron incorporando instrumentos de viento/madera, viento/metall y percusión.

Todas estas familias se organizan según su tesitura, es decir, el registro o rango de altura de sonido que producen, de agudo a grave. De esta forma tenemos las siguientes familias:

Cuerdas

Vientos: maderas y metales

Percusión (Fundación Juan March, 2022)

Dentro de las cuerdas tenemos (como dijimos anteriormente, ordenados de agudo a grave):

Violines I
Violines II
Violas
Violonchelos
Contrabajos

Los violines II, si bien son el mismo instrumento, asumen una parte un poco más grave que los primeros, y funciones más de acompañamiento que melodía.

Siguiendo el mismo criterio, organizamos a los vientos.

Los vientos de madera toman este nombre del material de construcción de sus instrumentos. Cabe señalar que la flauta travesa originalmente era de madera, y luego por motivos sonoros y constructivos comenzó a fabricarse de metal, pero sigue perteneciendo a la familia de las maderas. Cada uno de los instrumentos de la familia de las maderas tiene a su vez uno o dos instrumentos afines, similares al principal pero con una sonoridad particular, y que requieren un grado de especialización de sus ejecutantes.

Instrumento de viento madera	Instrumento afin
Flauta	Flautín o piccolo
Oboe	Corno inglés
Clarinete	Clarinete piccolo y clarinete bajo
Fagot	Contrafagot

Los metales se organizan de la misma manera:

Trompeta
Corno o trompa
Trombón (instrumento afin: trombón bajo)
Tuba

Percusión:

Es una sección conformada por múltiples instrumentos. Según el Prof. Gustavo Pastenes, “El instrumento solista y más habitual, de acuerdo a las composiciones, es el Timbal, o Timbales Sinfónicos. Estos instrumentos de percusión con parche o membrana, se pueden afinar, por lo que se puede escuchar en ellos notas específicas. En los otros instrumentos lo que se escucha son colores, altos, medios o graves.

Los Timbales Sinfónicos pueden ser entre dos y cuatro, con afinaciones distintas y móviles.

Según los requerimientos de cada partitura se utilizan los siguientes instrumentos:

- Tambor
- Triángulo
- Gran Cassa o Bombo
- Tam tam o Gong.
- Pandero o Tambourine.
- Teclados: vibráfono, glockenspiel, marimba y xilofón.

Teclados: estos instrumentos de percusión están compuestos por un teclado similar a un piano, las cuales se percuten con diferentes tipos de baquetas que permitirán variadas sonoridades en el instrumento. Estos instrumentos también producen sonidos afinados.

Los instrumentos mencionados son los que se utilizan con más frecuencia, pero según las características de cada obra musical y el gusto del compositor se les suma una gran variedad de instrumentos de percusión, que son los que dan brillo y variedad al color orquestal.”

(Prof. Gustavo Pastenes, percusionista de la Orquesta Sinfónica Nacional de Chile, comunicación personal, 16 de octubre de 2022)

Dentro de la orquesta hay también dos instrumentos solistas, que pertenecen a la familia de cuerdas en parte, ya que a diferencia de las anteriores (cuerda frotada) son:

- el piano (cuerda percutida)
- arpa (cuerda pulsada)

4.2.3 Otras funciones dentro de la orquesta

A medida que las orquestas crecen en tamaño aumenta la complejidad de su funcionamiento, por lo que a su planta se van sumando funciones extra musicales, muy necesarias para apoyar las labores artísticas. Varían en número y funciones, de acuerdo a cada institución y a su presupuesto, pero las más frecuentes son (Reyes, 2016):

Inspector	Persona encargada de velar por que todos los músicos cumplan los horarios de ensayo, los cuales son sumamente estrictos. Colaborar si alguno tiene un inconveniente, ya sea personal o profesional, durante el desempeño de sus funciones.
Jefe Técnico o Jefe de Escenario	Persona que vela por que todos los elementos técnicos dentro del escenario sean los correctos y estén en la posición indicada para el desarrollo de ensayos y conciertos, esto es: sillas, atriles, tarimas, iluminación, temperatura, etc.

Técnicos	Personal de apoyo de escenario
Archivista o Bibliotecario	Persona que administra, ordena y distribuye las partituras, ya sea en los atriles antes de ensayos y conciertos, como las copias de estudio para los músicos.
Otros	Iluminador, sonidista, audiovisual.
Personal administrativo	Es variable de acuerdo a cada institución, pero hay muchas labores relacionadas a la disciplina, tales como contabilidad, publicidad y marketing, periodistas, asesorías pedagógicas, etc.

En Chile esto funciona en las orquestas profesionales, no así en los conjuntos infantiles y juveniles, salvo la FOJI, la cual tiene todas estas funciones a disposición de sus orquestas.

“Los demás conjuntos dedicados a la práctica musical de NNJ deben distribuir estas funciones entre profesores y alumnos. Parcialmente, esto se ha abordado con la figura del Coordinador: es la persona encargada de gestionar partituras, horarios, salas, coordinación con apoderados y organización de conciertos.”
(Profesora Tamara Molina, comunicación personal, noviembre de 2022)

4.3 Historia de las orquestas en Chile

Como se dijo anteriormente, hacia fines del siglo XIX se consolida lo que hoy conocemos como orquesta, pero este movimiento comienza en el siglo XVIII. En Chile estas fechas coinciden con lo que ocurría en Europa, contrario a lo que podría pensarse, ya que las familias influyentes del país y la Iglesia que estaban en contacto con lo que ocurría en el viejo continente y abogaban por traer la práctica orquestal al país. Estas familias asumieron el rol de “mecenas”, aportando recursos humanos y económicos para contribuir al desarrollo cultural del país.

Como dato curioso, este proceso se da en paralelo a la organización y paso de las colonias hacia las jóvenes naciones (Collier, 2003). Es así como las independencias americanas se dieron casi en conjunto con el proceso de asentamiento de la institución orquestal en Europa. Esto muestra que Chile en sus inicios estuvo acorde a los procesos de

transformación social y política que fueron impulsados por la Ilustración (Guarda Carrasco, 2012).

Entonces, tenemos que a fines del siglo XVIII había ya importantes conjuntos financiados por la Iglesia o auspiciados por familias acomodadas. Esto no significa que anteriormente no hubiera un movimiento musical en el país. Por el contrario, la Iglesia y sobre todo los Jesuitas desarrollaron una importante labor musical, no sólo trayendo destacados músicos desde Europa, sino fomentando la construcción local de instrumentos, la formación de instrumentistas, y sobre todo la composición de importantes obras locales, lo que da origen al importante movimiento del Barroco tardío en Chile y Sudamérica. Todavía se realiza una labor de búsqueda y recuperación de gran número de composiciones guardadas en las iglesias más tradicionales del país, rescatándose periódicamente obras que fueron olvidadas hasta hoy.

Desde los conventos y monasterios se difundía la música hacia la ciudad donde estaban ubicados. Como la cantidad de músicos no era tanta, ellos debían repartirse y tocar en distintos conjuntos, lo que actuó al igual que en Europa como agente estandarizador de las prácticas musicales de la época y difusor de los avances.

Las bandas militares fueron también una fuente de organización y cristalización de la orquesta, y particularmente contribuyeron al desarrollo de los instrumentos de viento: las iglesias y salones ocupaban principalmente cuerdas.

Un hecho que ejemplifica cómo Chile estaba al corriente de lo que ocurría en Europa es el estreno de la Octava Sinfonía de Ludwig van Beethoven en la Plaza de Armas de Santiago el 30 de agosto de 1819. Esta obra fue estrenada en Viena en febrero de 1814 dirigida por su compositor, es decir, sólo cinco años y medio antes. Si bien fue una agrupación esporádica y formada tanto por músicos profesionales como por aficionados, fue un hecho destacable de la importancia que se dio a la música en los primeros años de la Independencia y a fines de la Colonia (Guarda Carrasco, 2012).

4.3.1 Las primeras Orquestas en Chile

El primer impulso que se dio a los conjuntos orquestales fue a través del teatro en las primeras épocas de la Independencia. Las obras traídas de Europa venían con partituras, y eran reorquestadas de acuerdo a la disponibilidad de ejecutantes. En ocasiones se acompañaba hasta tres obras teatrales, además de bailables, oberturas y escenas. Sin duda con esto se daba trabajo semi estable a las orquestas.

En esta época surge también la Sociedad Filarmónica de Santiago, organizada por Isidora Zegers y otros músicos con el propósito de fomentar una estabilidad anual de conciertos.

Isidora Zegers fue la promotora principal de la música en esta época esforzándose por ayudar a músicos, compartiendo su vasta biblioteca musical, y favoreciendo la venida a Chile de importantes músicos extranjeros. Fue luego la primera presidenta del Conservatorio Nacional de Música.

Había, alrededor de 1850, varias orquestas más o menos importantes: la Filarmónica en Santiago, la del teatro Arteaga, la de la compañía de ópera Pantanelli y la de la Catedral de Santiago. Al igual que en Europa, en esta época convivían las orquestas dedicadas al teatro (musicalizaron obras) y a la ópera (dedicadas a este género), y por parte, de la iglesia se conformaron numerosos conjuntos en las capillas principales (música sacra) (Guarda Carrasco, 2012). Estas orquestas se financiaban por conciertos, es decir, el trabajo era eventual y los músicos no tenían remuneración estable.

4.3.2 Paso del salón familiar a grandes salas de concierto

La segunda mitad del siglo XIX fue de especial importancia cultural en el país. El público, cada vez más instruido y asumido como ilustrado, apreciaba y exigía expresiones artísticas cada vez con mayor frecuencia y calidad. La ópera es especialmente apreciada ya no sólo en Santiago sino también en Valparaíso y Valdivia. Se vive un auge de construcción de teatros como el Municipal de Santiago que es de esta época y con esto, los eventos se trasladan desde los salones particulares al espacio público al cual cualquier ciudadano puede acceder (Guarda Carrasco, 2012).

4.3.3 La profesionalización

A comienzos del siglo XX el Teatro Municipal de Santiago era el principal promotor de la ópera. Pero a través del Conservatorio Nacional de Música y Declamación se difundía también todo el trabajo sinfónico y de cámara. Durante las primeras décadas del siglo surgen grandes músicos profesionales, intérpretes y compositores.

Desde Valparaíso con su Teatro de La Victoria se promueven grandes obras sinfónico corales también, incluyendo el estreno de la Novena Sinfonía de Beethoven.

El centenario fue ocasión para el estreno de nueva música chilena, y por su parte los directores Giacomo Armani y Alfredo Padovani estrenan en el Municipal de Santiago nueva música, entre otras, las óperas de Puccini, Berlioz y Wagner (Guarda Carrasco, 2012).

El Conservatorio Nacional fue el principal encargado de la cultura musical de la época. La orquesta estaba dirigida por Enrique Soro, quien se encarga de estrenar las principales obras

de compositores nacionales como Alfonso Leng y Pedro Humberto Allende. El director más importante de esta época es Juan Casanova Vicuña, quien realiza en Chile los estrenos de música contemporánea internacional, entre la que se encuentra la obra de Debussy, Ravel y Stravinsky. Todo esto mediante eventos realizados de manera aislada, sin una estabilidad de los conjuntos.

Un discípulo de Enrique Soro, Domingo Santa Cruz, es fundador de la Sociedad Bach, institución que busca profesionalizar la música en Chile (*Sociedad Bach De Chile*, 2022). Entre los objetivos de la Sociedad se encuentra la incorporación de la música en los currículos generales de las escuelas nacionales con el fin de fomentar el desarrollo de un movimiento musical local. En otra de sus peticiones, la Sociedad solicitó que el Conservatorio Nacional de Música fuera clasificado como Escuela Superior de Música, para lo cual era necesario modernizar sus planes de estudio.

Hacia 1928 y debido a estas críticas, se desata una crisis en el Conservatorio Nacional y se lleva a cabo una reforma del mismo. La reforma es encabezada por Domingo Santa Cruz, quien es nombrado por el entonces Ministro de Educación Eduardo Barrios, y que provoca la salida de Enrique Soro. Con esto se cerró la orquesta del Conservatorio que pasaría a formar parte de la Universidad de Chile más tarde. Aparecen grandes directores e intérpretes como Víctor Tevah, Claudio Arrau y Rosita Renard (Guarda Carrasco, 2012).

De esta forma, la primera mitad del siglo XX provoca el tránsito de la orquesta como agrupación de aficionados o acompañamiento de ópera hacia un conjunto de músicos profesionales pagados para generar una temporada estable de conciertos sinfónicos.

En paralelo, en regiones se vive un auge de la cultura independiente de la capital y se generan propuestas únicas en diferentes zonas del país. Concepción, La Serena, Valdivia, Punta Arenas y Antofagasta lideran este movimiento con conjuntos propios, un importante movimiento coral y abundantes bandas militares, que son básicos para aportar vientos a las agrupaciones orquestales. Este movimiento regional se dio principalmente gracias al auge de algunas industrias florecientes como la minería. Esto tuvo por resultado que se organizaran, en torno a la bonanza económica, centros culturales locales con teatros importantes y que recibían también desde el extranjero una oferta cultural propia.

La crisis del Conservatorio Nacional fue el puntapié inicial para la promulgación de la Ley n° 6.696, que crea el Instituto de Extensión Musical de la Universidad de Chile, proyecto encabezado por el entonces Decano de la Facultad de Bellas Artes, Domingo Santa Cruz. Al alero del Instituto surgen la Orquesta Sinfónica de Chile (actual Orquesta Sinfónica Nacional de Chile) y el Ballet Nacional Chileno, los cuales serán centrales en toda la escena musical de la segunda mitad del siglo XX. Este hito marca por primera vez la contratación de intérpretes de manera exclusiva y con contrato estable, lo cual permite el desarrollo de una sonoridad propia y consolidación de un proyecto orquestal con temporadas organizadas

según una línea editorial. El primer concierto de la orquesta fue el 7 de enero de 1941. Este ejemplo fue rápidamente seguido por ciudades como Chillán, La Serena, Concepción y Valdivia, las cuales irán conformando pequeñas orquestas profesionales de las cuales destaca la de Concepción por ser la más estable y con desarrollo sostenido hasta nuestros días (Guarda Carrasco, 2012).

En las décadas del 40 y 50 surgen figuras como Jorge Peña Hen, Víctor Tevah, Juan Matteucci y Wilfried Yunge (directores, compositores, gestores culturales, figuras que aportan al desarrollo de los conjuntos). Además, gracias a los concursos de composición de la época, se fomenta el trabajo de compositores como Alfonso Letelier, Juan Orrego Salas, Fernando García y Gustavo Becerra, entre otros.

Hacia 1955 surge en el Teatro Municipal de Santiago la Orquesta Filarmónica de Chile, actual Orquesta Filarmónica de Santiago, la cual se especializa en repertorio de ópera y ballet, a diferencia de la Orquesta Sinfónica de Chile, la cual interpreta el repertorio sinfónico. Ambas instituciones se desarrollarán como las dos más importantes y con mayor estabilidad del país (Guarda Carrasco, 2012).

A partir de 1950 comienza una crisis por mantener los espacios escénicos, ya que la mayoría de los teatros se reconvierten a cines, la industria del momento. Algunos mantienen ambos formatos con la consecuencia de su baja calidad acústica. Entre ellos podemos nombrar los teatros Baquedano y Oriente. El Teatro Municipal de Viña del Mar se transforma en el principal de su región al igual que su par de Antofagasta en el norte. Aparecen nuevos escenarios en Chillán y Temuco, permitiendo giras de las orquestas capitalinas (Guarda Carrasco, 2012).

Cabe destacar que a la par de la consolidación de la actividad orquestal, el mundo de la música instrumental hace crisis debido a la aparición de la radio y el tocadiscos (si bien al comienzo muchas radios tenían sus propios conjuntos que luego van desapareciendo). Las *big band* y las orquestas bailables se vuelven especializadas separándose de la música orquestal docta.

La segunda mitad del siglo recibe visitas internacionales de la talla de Herbert von Karajan, Leonard Bernstein, Sergiu Celibidace, Herman Scherchen, Igor Stravinsky y Jasha Horenstein entre otros (Guarda Carrasco, 2012).

A partir de 1960 comienza una transición marcada por hechos políticos y el desarrollo tecnológico. Con la llegada de la televisión muchos músicos fueron perdiendo puestos de trabajo, y la gente dejó de salir de sus casas con la frecuencia en que lo hacía. Como consecuencia, los grandes espectáculos se fueron haciendo más escasos.

Se consolidan como las grandes instituciones la Orquesta Sinfónica de Chile (actual Orquesta Sinfónica Nacional de Chile) y la Orquesta Filarmónica de Chile (actual Filarmónica de Santiago). En la música de cámara es destacable la labor de la Orquesta de Cámara de la Universidad Católica de Chile, especializada en música antigua.

Previo al golpe de estado de 1973, hubo gran desarrollo de agrupaciones juveniles, como en Osorno, dirigida por Juan Bautista Cañas, en Santiago la del Liceo Manuel Arriarán, Ernesto Guarda en Valdivia, y el caso más emblemático, Jorge Peña Hen en La Serena. La trágica pérdida de Jorge Peña, víctima de la dictadura, se hizo sentir en el movimiento juvenil, al igual que gran parte del auge artístico, que sufrió las consecuencias de la represión y posterior exilio de importantes músicos (Guarda Carrasco, 2012).

Durante la década de los 80 nace, no sin dificultades que se mantienen hasta hoy, la Orquesta Clásica de la Universidad de Santiago y la reformulación de la Orquesta del Ministerio da origen a la Orquesta de Cámara Chile y la Fundación Beethoven. En la década de los 90 surge la Orquesta Sinfónica Nacional Juvenil (Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile, 2022). De este modo a fines del siglo XX, por una parte se consolida la vida orquestal nacional, pero por otra se hacen manifiestas las carencias económicas para solventarla (Guarda Carrasco, 2012).

4.3.4 El nuevo milenio

Los nuevos tiempos permitieron el surgimiento de agrupaciones como en 2001 la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile, de la mano de Fernando Rosas. Otro movimiento muy importante (y consecuente con lo anterior) es el surgimiento de nuevas agrupaciones, sobre todo regionales, que colaboran a brindar trabajo a la gran cantidad y calidad de instrumentistas que la FOJI forma. De todas maneras esto no es suficiente y actualmente se vive una crisis debido a la gran cantidad de músicos de calidad formados y los escasos puestos de trabajo ofrecidos, con el resultado de que muchos deben emigrar.

El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes se consolida en el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, hecho no menor para la vida cultural del país (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2018).

Surgen también nuevos y mejores escenarios, como el Teatro Nescafé de las Artes (privado), Teatro Municipal de Las Condes (municipal), Teatro Regional del Maule (regional), Teatro del Lago en Frutillar (privado), este último de nivel internacional. Otros destacables son el Teatro de Carabineros (estatal), Teatro Corpartes (fundación privada), y,

en construcción a la actualidad, la Gran Sala del GAM (estatal) y el nuevo Teatro de la Universidad de Chile, VM20 (de la Universidad de Chile) (Guarda Carrasco, 2012).

Ciudades como Valdivia y Viña del Mar fundan respectivamente la Orquesta de Cámara de Valdivia y la Orquesta Marga Marga, con grandes esfuerzos para evitar la fuga de talentos hacia la capital (Guarda Carrasco, 2012).

4.3.5 Nuevas Orquestas Regionales

En los últimos años han surgido nuevos proyectos regionales, iniciando orquestas de pequeño y mediano tamaño en varias ciudades del interior del país.

Podríamos nombrar algunas de ellas. Cabe señalar que algunos de estos organismos son proyectos más antiguos pero se han potenciado hace poco, ya sea dándoles estabilidad laboral y continuidad de presentaciones, o haciéndolos crecer en tamaño. Esto es posible gracias al financiamiento de los Fondos Concursables del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

Como se ha señalado, esta lista fue realizada sólo con el fin de enumerar los conjuntos orquestales más importantes fuera de la capital, pero es una lista muy variable en cuanto a cronología de las orquestas, su tamaño, forma de financiamiento y estabilidad laboral y de continuidad de funciones. En conversación con el Director de Orquesta Juan Pablo Aguayo, este indica:

“las principales orquestas que encontramos fuera de la capital son:

1. Orquesta Regional de Tarapacá
2. Orquesta Sinfónica de Antofagasta
3. Orquesta Sinfónica Municipal de Copiapó
4. Orquesta Sinfónica Universidad de La Serena
5. Fundación Orquesta Marga Marga
6. Orquesta Clásica PUCV (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)
7. Orquesta Clásica del Maule
8. Orquesta Sinfónica de Ñuble (en formación, temporadas chicas)
9. Orquesta Sinfónica de la Universidad de Concepción
10. Orquesta Filarmónica de Temuco
11. Orquesta Filarmónica de Los Ríos (algunos conciertos al año)
12. Orquesta de Cámara de Valdivia” (Director de Orquesta Juan Pablo Aguayo, comunicación personal, 1 de noviembre 2022)

4.3.6 El movimiento de Orquestas de Cámara Universitarias

Algunas universidades de la Región Metropolitana han asumido también, dentro de su misión de Vinculación con el Medio, la función de albergar también un proyecto propio de música de cámara. Es así como han surgido algunos conjuntos que ya cuentan con una trayectoria de entre 10 y 20 años, en los que, si bien no ofrecen estabilidad laboral, brindan anualmente entre 4 y 10 conciertos al año, siendo también una importante fuente laboral para músicos jóvenes o independientes.

Podríamos nombrar, entre ellas:

1. Camerata Andrés Bello de Santiago (desde 2004)
2. Orquesta Universidad San Sebastián (desde 2013)
3. Camerata Universidad de Los Andes (desde 2000)

5. Marco Teórico

5.1 Las Orquestas Infantiles y Juveniles

5.1.1 Historia del movimiento orquestal juvenil en Chile

El surgimiento del movimiento orquestal infantil no puede comprenderse sin observar su contexto histórico. La década de los 60 fue revolucionaria tanto en temas culturales, políticos como sociales. Eran los años de clímax de la Guerra fría, de la Revolución Cubana, de la Reforma Agraria, de revoluciones culturales en todo el mundo, y por cierto que también fueron años fundacionales para la música local (ASIDES, 2017).

Sin duda si hablamos del surgimiento de las orquestas juveniles en Chile el primer nombre que salta a la mente es el de Jorge Peña Hen, músico, compositor y gestor cultural. Su labor al frente de la Orquesta Sinfónica de Niños fue sumamente novedosa, y sus logros perduran hasta hoy (Pollitzer, 2020).

Jorge Peña nació en Santiago, pero siempre estuvo vinculado a la ciudad de La Serena. Sus habilidades creativo musicales junto a su innato liderazgo, sus profundas inquietudes sociales y su efectiva capacidad de gestión, fueron el motor para el surgimiento de la primera orquesta infantil de Chile y Latinoamérica. Surgió en 1964, y sólo un año después se presentó en Santiago, en el Teatro Municipal y el Senado de la República, con tanto éxito mediático que la iniciativa se propagó rápidamente a otras regiones del país y le otorgó gran prestigio a la organización y a su director. En los años siguientes realizó giras por Chile, Argentina, Perú y Cuba (ASIDES, 2017).

Peña Hen realizó un viaje de perfeccionamiento a Estados Unidos, desde donde trae su proyecto que concreta en La Serena: fundar una escuela de música que contemple la Enseñanza Básica de la Educación a la par de la enseñanza musical instrumental. En el año 1973 la institución contaba con tres orquestas, tres bandas instrumentales y numerosos conjuntos de cámara. Jorge Peña Hen también compuso varias obras para películas, música incidental y de cámara. Su concierto de piano y su suite para cuerdas son las más célebres. Muere en 1973 al interior de un centro de detención de la dictadura, víctima de la brutalidad de la fuerza militar. Su legado perdura hasta nuestros días (Guarda Carrasco, 2012).

En definitiva, es posible medir el legado de Peña Hen desde muchas aristas. Desde lo práctico, viendo cómo la ciudad de La Serena ha dado gran cúmulo de músicos profesionales que nacieron de las escuelas de Peña Hen; desde la memoria, al ver cómo su

trabajo es puesto en valor en el presente; desde lo formativo, reconociendo lo efectivo que fue su abnegada convicción de entender que a través de los niños, los adultos de cualquier grupo social se integrarían a la música; entre otros temas (Asides, 2017).

Otra figura fundamental del movimiento de orquestas juveniles es Fernando Rosas, director de orquesta, profesor, fundador de coros y creador de audiencias, además de Premio Nacional de Música 2006. En el año 1991 fue invitado por el ministro de Cultura de Venezuela, José Antonio Abreu, a conocer el Programa de Orquestas Juveniles del país. Luego de su regreso, en 1992, junto al Ministro de Educación Ricardo Lagos, continúan con la posta dejada por Jorge Peña Hen, diseñando el Programa Nacional de Orquestas Juveniles. Surge también la Orquesta Sinfónica Nacional Juvenil (ASIDES, 2017).

En 2001, con Ricardo Lagos como presidente surge la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile, FOJI con Luisa Durán, la primera Dama, como Presidenta, y Fernando Rosas como Director, con el fin de brindar oportunidades para que los niños, niñas y jóvenes con habilidades musicales pudieran contar con un instrumento y formar parte de una orquesta, aun cuando sus familias no contaran con los recursos necesarios para financiarlo (Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile, 2022).

5.1.2 ¿Qué se requiere para formar una orquesta infanto juvenil?

El primer paso para un proyecto de creación de Orquesta Infantil o Juvenil es, como en todo proyecto, tener claro el propósito que mueve a dicha acción.

Generalmente el foco suele ser social y no artístico, es decir, generar integración social, desarrollar habilidades blandas y artísticas en NNJ. En otros casos, como el de conservatorios o colegios especializados, el objetivo principal es poseer un organismo que sirva de práctica instrumental a los estudiantes de dicha institución (Contreras, 2010).

El siguiente paso será conseguir los recursos necesarios para el funcionamiento de la institución, ya que además debe tenerse en cuenta que, por la naturaleza misma de la actividad, se trata de un proyecto a largo plazo, el cual si no cuenta con la estabilidad económica para perdurar en el tiempo, a corto plazo significará una pérdida no menor de valiosos recursos. Lamentablemente no siempre se cuenta con esta claridad, o con la estabilidad política e institucional para que se cumpla este requisito, y muchos proyectos se ven truncados a poco tiempo de iniciarse. Esto produce frustración en NNJ que son abandonados en el proceso, a la vez que, al retirarse los profesores especialistas, los costosos instrumentos adquiridos son abandonados en paupérrimas condiciones, resultando en la mayoría de los casos en pérdida total de la inversión.

En cuanto a recursos económicos y humanos, son necesarios los siguientes elementos:

Instrumentos musicales (de acuerdo al tamaño de la orquesta planificada)

Atriles

Salas de ensayo y clases

Honorarios de los profesores: cabe señalar que, además del Director o Directora del organismo, será necesario contratar profesores especializados en cada instrumento, con el fin de lograr óptimos resultados y permitir los avances técnicos en NNJ, que resultarán en el buen desempeño del conjunto.

Tal como se mostró en el origen de la orquesta, para comenzar una orquesta infantil se puede seguir el mismo esquema, es decir, si no se cuenta con todos los recursos para iniciar con todos los instrumentos, es posible aplicar el proyecto en una orquesta de cuerdas, que como ya dijimos, es la base de la agrupación, e ir incorporando paulatinamente los vientos de acuerdo a los recursos que se dispongan.

En este caso, los profesores necesarios al iniciar el proyecto, serán los especialistas en cuerdas (violín, viola, violonchelo y contrabajo). Es recomendable contar con una clase de teorías de la música para ahorrar tiempo de ensayo en leer partituras. Pero esto no siempre es posible y esta función se reparte entre el profesor de instrumento y el director del conjunto.

Cabe señalar que la cantidad de niños participantes estará limitada por la cantidad de instrumentos adquiridos y la elección del instrumento, sujeta a la disponibilidad de los mismos. De todas formas, la experiencia dicta que las y los NNJ suelen quedarse con el instrumento que se le asigna al comienzo, y son pocos los que solicitan cambios posteriormente.

Una vez iniciado el proyecto, cada NNJ participante recibe las siguientes clases semanales:

Clase de instrumento (individual con el profesor especialista, o en pequeños grupos)

Clase de Teorías de la Música.

Ensayo de Orquesta (todo el grupo, con el director del conjunto). El ensayo es donde se conjuga todo el trabajo, y se aplica todo lo aprendido en las demás clases.

Esto es, a grandes rasgos, lo que se necesita para dar el puntapié inicial al trabajo. El avance del conjunto en cuanto a nivel técnico musical alcanzado va en directa relación con el entusiasmo y dedicación que sus integrantes logren individualmente.

De esta forma se puede ir abordando un repertorio cada vez más complejo e interesante que a la vez estimula y entusiasma a NNJ.

Aquí es donde entran los objetivos planteados al inicio del proyecto, es decir, comenzar a poner énfasis en algunos aspectos. Si estos logros fueron planteados en lo social, será

importante estimular la buena relación entre sus integrantes, fomentar actividades como salidas pedagógicas y convivencias. Durante los ensayos se puede destacar la importancia del trabajo en equipo y mostrar a la orquesta como el modelo de trabajo comunitario por excelencia, donde el trabajo de uno impacta profundamente en el resultado del conjunto. Cada sección trabaja mancomunadamente y confía plenamente en sus compañeros para conseguir el resultado propuesto.

La sola participación de la actividad, con lo que ser parte de una creación artística colectiva implica, funciona efectivamente como agente de estimulación de los sentidos y para ampliar los horizontes de muchos NNJ, quienes, expuestos a la influencia de conocer el medio artístico, son capaces de ampliar su autopercepción y la propia noción de sus capacidades. Como veremos más adelante, el arte colabora al autoconocimiento y al conocimiento del mundo, por aportar nuevos elementos y medios de expresión no verbales.

5.1.3 Modelo de Venezuela: El Sistema

Desde Venezuela llega como tendencia a Latinoamérica en los últimos 20 años el modelo del Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela instaurado por José Antonio Abreu en 1975, con influencias del chileno Jorge Peña Hen, quien después de encontrar resistencia en su propio país lleva su propuesta a Venezuela (ASIDES, 2017).

Es importante mencionarlo por la relevancia que ha adquirido en el panorama global y además por su directa vinculación con la FOJI (Guarda Carrasco, 2012). Por una parte, es indispensable reconocer en el Sistema a una organización de amplia trayectoria. De la mano de su creador, el maestro José Antonio Abreu, el “sistema” se organizó en base a una visión democrática y horizontal de la cultura expresada desde un modo crítico, sacándola del ámbito elitista (Verhagen, 2016). Abreu buscaba el acceso al arte y la cultura de una forma más inclusiva para desarrollar sociedades más humanizadas. Esta preocupación permitió el desarrollo de un modelo de orquesta único en el mundo, dispuesto a presentar mecanismos de exploración y profundización musical aún inéditos en este tipo de prácticas (Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, 2022).

El prestigio que ha adquirido con el correr de los años lo transforma en referente en la región y también a nivel mundial. Es el modelo de educación musical a través de orquestas más difundido en los últimos tiempos y por ello no puede dejar de ser incluido en cualquier trabajo que implique hablar de educación musical y orquestas infanto juveniles.

Es un programa pensado desde lo social al igual que lo artístico. El Sistema funciona como una gigantesca red que va llevando a los niños según sus capacidades e intereses desde la periferia hacia el núcleo, en el cual se reúnen los músicos “de élite” producidos por el sistema en una gran orquesta que es vitrina y propaganda del sistema hacia el mundo.

Funciona como una Fundación a través de la cual se reciben y administran aportes tanto estatales como privados, nacionales e internacionales.

En números, el Sistema atiende a un total de aproximadamente 1.000.000 de beneficiarios, con 1722 agrupaciones orquestales y 1426 agrupaciones corales. Es independiente del sistema escolar y opera a través de pequeñas orquestas locales que realizan la oferta musical a niños y jóvenes de los alrededores. Al ingresar al sistema, se les proporciona un instrumento musical, un profesor especializado y su integración a la orquesta para la práctica grupal. El objetivo final de toda esta labor es que niños, niñas y jóvenes, con los conocimientos adquiridos, aporten al resultado del conjunto orquestal. Este resultado y su difusión es lo que alimenta el prestigio de la institución y permite su continuidad. En el sistema además se hace énfasis en la labor social que se realiza a través de esta práctica musical, bajo el lema: “Tocar, Cantar y Luchar”: capacitar a niños, muchos de ellos provenientes de sectores vulnerables y ofrecerles una vocación artística y el camino para desarrollarla. También se busca transformar el entorno de cada uno de los y las estudiantes, incorporándolos al círculo mediante el desarrollo de audiencias (Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, 2022).

En la entrevista que se realizó para este trabajo con el Director de Orquesta venezolana, maestro Rodolfo Saglimbeni (entrevista realizada de forma telemática a través de plataforma de videollamada el día 13 de agosto de 2021), formado en El Sistema, destaca dos conceptos como claves en el éxito del programa:

Disciplina: la cual es inculcada como parte central del trabajo. La dedicación puesta en el estudio, la confianza y respeto hacia docentes y alumnos avanzados logra resultados en el trabajo orquestal en general, y en cada niño, opera como modo de encarar el estudio, ya sea el musical dentro del conjunto o dedicándose a la música profesionalmente, o aplicando este concepto en cualquier área a la cual decida dedicarse.

Efecto multiplicador: el sistema entrega formación musical de gran calidad de forma gratuita a sus participantes con el compromiso de que todo lo aprendido debe ser entregado y compartido en su entorno. De este modo, quienes son seleccionados para obtener formación en instancias superiores, al regreso, comparten esta experiencia con sus compañeros de orquesta. De este modo cada núcleo se ve beneficiado del progreso de sus integrantes.

En el general de los casos el trabajo finaliza aquí, salvo para aquellos niños en los que se detecta durante la práctica la vocación musical y las aptitudes necesarias para ello. Estos niños, a través de las redes del sistema, son llevados por un camino más especializado hacia el núcleo, otorgándoles más y mejor calidad de instrumentos, clases y profesores. Van integrándose además a orquestas que abordan repertorio más complejo, lo que representa más desafíos para ellos. A medida que van acercándose al núcleo se les van abriendo más puertas a posibilidades de educación formal de alta calidad, con una organización consolidada con varios años ya de experiencia, que sabe sacar músicos de élite y de exportación, convirtiéndose en una de las caras más visibles de los logros a nivel nacional.

El Prof. venezolano Obeed Rodriguez, músico trombonista de la Orquesta Sinfónica Nacional de Chile, señala:

“algunos ejemplos de los músicos venezolanos más destacados, y que actualmente trabajan en los más prestigiosos escenarios de la música a nivel internacional son:

Gustavo Dudamel

Director de Orquesta, formado en El Sistema. Por sus numerosos premios, logros e influencia musical es considerado como el director de orquesta latinoamericano más influyente del momento. Actualmente es Director de la Orquesta Filarmónica de Los Ángeles y de la Orquesta Sinfónica Simón Bolívar de Venezuela.

Edicson Ruiz

Comenzó los estudios de contrabajo a los 11 años, y a los 15 fue ganador del concurso de la Sociedad Internacional de Contrabajistas. A los 17 se convirtió en el músico más joven en ingresar a la Orquesta Filarmónica de Viena. Actualmente es uno de los contrabajistas más destacados del mundo.

Giancarlo Castro D'Addona

Ha realizado una extensa labor como compositor de música de películas y conciertos, como director de orquesta, y como trompetista. Ganador de medalla de oro en los Global Music Awards en San Diego - California.

Rafael Payare

Es Director de orquesta. Comenzó su carrera en El Sistema, llegando a ser Primer Corno de la Orquesta Simón Bolívar. Inició sus estudios de dirección con el Maestro Abreu. Actualmente es Director Titular de la Sinfónica de San Diego.

Pacho Flores

De los más destacados trompetistas del momento, e igualmente desenvuelto en los estilos clásicos y populares. Formado en El Sistema, fue Solista de Trompeta en la Orquesta Simón Bolívar. Actualmente lleva a cabo una destacada carrera solista, que incluye conciertos con las más prestigiosas orquestas del mundo y grabación de discos con el sello Deutsche Grammophon.

Hans Agreda

Actualmente es el principal contrafagot de la Orquesta de la Tonhalle de Zúrich de Suiza, y también se desempeña como docente en la Universidad de las Artes de Zúrich.” (Profesor Obeed Rodríguez, comunicación personal, noviembre de 2022)

Para las orquestas del núcleo, se construyó un gran centro cultural, “Elisa Carreño”, en el cual la Orquesta Sinfónica Simón Bolívar de Venezuela interpreta las más grandes y complejas obras del repertorio universal en versiones memorables y alabadas por grandes personalidades de la música a nivel internacional, además de selectas grabaciones y giras internacionales.

El Sistema ha ido creciendo con los años, y actualmente, además de las orquestas, incluye varios programas, de los cuales destacamos:

1. Programa Académico Coral: dedicado al fomento de la práctica del canto grupal entre NNJ de todo el país
2. Programa Académico Penitenciario: dirigido a transformar la vida de mujeres y hombres privados de libertad, con el propósito de sembrar valores sociales por medio de la disciplina de la música y dignificar a los reclusos
3. Programa Académico de Luthería: brinda las herramientas necesarias para abordar este importante espacio socio-productivo que contempla el mantenimiento, reparación y construcción de instrumentos musicales sinfónicos y populares utilizados en las diferentes orquestas
4. Programa Nuevos Integrantes: novedoso programa, creado en 2012, que busca acercar a los bebés al maravilloso mundo de la música desde que están en el vientre materno hasta los 3 años de edad
5. Programa de Iniciación Musical: favorece el acercamiento directo de niños, jóvenes y adultos al mundo orquestal y coral, respetando su fase cognitivo-emocional y contribuyendo con su desarrollo de manera integral
6. Programa de Atención Hospitalaria: para impartir formación musical a niños y jóvenes reclusos en hospitales con enfermedades crónicas, además de garantizar su incorporación a los núcleos de su comunidad
7. Educación Especial: enmarcado en el modelo del Sistema, Inclusión, Participación y Rescate Social, promueve el desarrollo sistemático y permanente de la “Práctica

Orquestal y Coral” de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales y/o discapacidad, a través de estructuras y mecanismos académicos de formación, fundamentados en los principios metodológicos de la “Práctica Colectiva de la Música”

8. Alma Llanera: este programa enaltece los valores culturales autóctonos del país y da a conocer las costumbres propias de las regiones, por medio de la ejecución de instrumentos típicos (Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, 2022)

5.1.4 Modelo FOJI

La propuesta de la FOJI será una mixtura iniciada por la visión matriz de Jorge Peña Hen, sumado al desarrollo empleado por el Sistema y readecuado al plano local durante la transición democrática desde la dirección de Fernando Rosas (ASIDES, 2017).

Como se dijo más arriba, la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile nace en 2001 por iniciativa del maestro Fernando Rosas y de la entonces primera dama Luisa Durán.

La Fundación Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile (FOJI) es una institución privada sin fines de lucro, dependiente de la Red de Fundaciones de la Presidencia. Su Misión declarada es: “elevar el desarrollo social, cultural y educacional del país, brindando oportunidades para que los niños, niñas y jóvenes de todo Chile, mejoren su calidad de vida integrando orquestas”. Su Visión: “Lograr que el sello FOJI, conformado por la excelencia en la formación orquestal infanto-juvenil, unido al desarrollo cultural, social e integral de sus integrantes, sea reconocido a nivel nacional e internacional”. Sus valores son: excelencia, empatía, respeto, honestidad, compromiso social (Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile, 2020).

Sus objetivos, de acuerdo a los estatutos de la Fundación (Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile, 2020), son los siguientes:

- a. Promover y estimular la actividad de las orquestas juveniles e infantiles en todo el país.
- b. Promover la creación de orquestas juveniles e infantiles en todo el territorio nacional.
- c. Estimular y fomentar la interpretación del repertorio orquestal sinfónico y de cámara del más alto nivel universal y nacional.
- d. Estimular la creación de obras orquestales nacionales y latinoamericanas mediante concursos y otros mecanismos, con el propósito de acrecentar el patrimonio cultural musical de Chile y América.

- e. Promover el perfeccionamiento técnico de los Directores de Orquestas, Jefes de Filas e instrumentistas en general, mediante seminarios, cursos y talleres a nivel nacional e internacional que se realicen eventualmente con el concurso de las instituciones musicales formadoras de músicos del país.
- f. Poner de relieve la función de las orquestas juveniles en la comunidad nacional, destacando el aporte formativo, cultural, social y recreativo que representa para la juventud chilena.
- g. Ofrecer a jóvenes y niños, especialmente de escasos recursos, una posibilidad de desarrollo social y formativo mediante el aprendizaje musical y la participación en orquestas, procurando que dichos beneficios se amplíen a las familias de los jóvenes de manera de incentivar el bienestar espiritual y material de amplios sectores de la sociedad.
- h. Promover la participación en orquestas, así como los contenidos musicales, como un complemento indispensable en la educación formal en sus diversos niveles.
- i. Promover la creación de un repertorio para las orquestas juveniles e infantiles.
- j. Promover los encuentros nacionales de orquestas en forma permanente.
- k. Comprometer y solicitar la ayuda de organizaciones o entidades nacionales e internacionales, públicas o privadas, canalizando los recursos que se obtengan para los fines expresados.

El modelo utilizado por la Fundación es similar al de Venezuela en algunos aspectos. Partiendo desde afuera hacia adentro, la FOJI apoya a todas las instituciones del país dedicadas a formar conjuntos orquestales infanto juveniles, sin importar su dependencia administrativa. Dichas instituciones pasan a formar parte del catastro de la Fundación, y son beneficiarias de numerosos servicios, como fondos concursables para adquisición de instrumentos, accesorios, y reparación de instrumentos. Se ofrecen cursos de perfeccionamiento para docentes, estudiantes y músicos, como: luthería, dirección orquestal, arreglos y orquestación, gestión cultural, etc.

La Fundación realiza cursos, seminarios, clases magistrales con docentes e intérpretes reconocidos internacionalmente, festivales y encuentros a lo largo del país (Lopez Reguera, 2010).

Las y los estudiantes de dichas orquestas pueden además postular a las becas que anualmente ofrece la Fundación, las cuales consisten en la entrega de recursos económicos para transporte, alimentación y compra de instrumentos y accesorios, además de integrar alguna de las orquestas que son parte de la Fundación (Miranda Martinez, 2016).

Actualmente la FOJI cuenta con 18 orquestas sinfónicas y una Orquesta Pre Infantil, 3 en la Región Metropolitana: la Orquesta Sinfónica Nacional Juvenil, OSNJ, la Orquesta Sinfónica Estudiantil Metropolitana, OSEM, Orquesta Sinfónica Infantil Metropolitana, OSIM, desde el año 2021 la Orquesta Pre Infantil Metropolitana, OPIM, y una Orquesta Sinfónica Regional Juvenil en cada región, es decir, 15 orquestas en el resto del país.

La Orquesta Sinfónica Nacional Juvenil, OSNJ, es la orquesta con mayor nivel instrumental. La componen 70 músicos de entre 18 a 24 años provenientes de todas las regiones de Chile. En la Orquesta Sinfónica Estudiantil Metropolitana, OSEM, participan jóvenes de entre 14 y 18 años, en la Orquesta Sinfónica Infantil Metropolitana, OSIM, músicos de 10 a 14 años y en la Orquesta Pre Infantil Metropolitana, OPIM, niños y niñas de entre 8 y 10 años. En el caso de las orquestas regionales, estas reúnen a las y los jóvenes músicos de cada región (Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile, 2022).

A todas las orquestas dependientes de la FOJI se postula anualmente y quienes resultan seleccionados cuentan con becas, formaciones, profesores por instrumentos y ensayos orquestales y seccionales.

El modelo es nuclear, es decir, que los NNJ que participan de todas las orquestas catastradas, postulan a alguna de las 18 orquestas FOJI (anualmente). Al ingresar a estas orquestas, base del sistema, los jóvenes músicos son incentivados a mejorar su práctica y a seguir postulando para participar de las demás orquestas de la Fundación, subiendo cada vez más el nivel y complejidad de su formación (ASIDES, 2017).

Muchos de quienes participan en las orquestas FOJI cumplen doble rol, en su orquesta de origen o de base y en la FOJI, ya que parte de las condiciones de la beca consisten en seguir apoyando al conjunto donde se formaron (Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile, 2022).

5.1.5 Modelo Fundación Educativa Belén Educa

Belén Educa es una fundación educativa, sin fines de lucro, dependiente del Arzobispado de Santiago, que se creó en el año 2000 para entregar educación de calidad en sectores vulnerables. Actualmente sus estudiantes cuentan con un índice de vulnerabilidad del 85,4%. En ella estudian más de 15 mil NNJ en 10 establecimientos ubicados en la Región Metropolitana y uno en la Región de los Ríos (Fundación Belén Educa, 2021).

Desde su inicio la Fundación ha desarrollado un proyecto educativo de excelencia que busca la formación integral, no sólo centrada en lo académico, si no que también con énfasis en el interés por las Artes, la Música y la Cultura, permitiendo así que sus estudiantes accedan a un completo programa cultural que está presente en todos los niveles. Su plan estratégico propone “consolidar el desarrollo de una cultura inclusiva en los colegios que asegure las oportunidades para el aprendizaje de todos los estudiantes” y cuentan con un Programa Cultural orientado a: “Potenciar la formación integral de los alumnos de pre kínder a cuarto medio, a través de experiencias en los ámbitos artísticos, académicos, deportivos y musicales, que permitan el desarrollo del capital cultural de los niños y jóvenes de Belén Educa.” (Fundación Belén Educa, 2021). Además, su Plan de Mejoramiento Educativo, PME, incorpora talleres musicales y orquestas en varios colegios de la red (Mendez, 2019).

5.1.5.1 Red de Orquestas de la Fundación Belén Educa

El Programa de Orquestas Escolares comenzó con la primera orquesta formada en el colegio Cardenal Carlos Oviedo Cavada, ubicado en la comuna de Maipú, en el año 2011. Actualmente existen 9 orquestas en los siguientes colegios (Mendez, 2019):

1. Orquesta Cardenal Carlos Oviedo
2. Orquesta Crescente Errázuriz
3. Orquesta Cardenal Francisco Fresno
4. Orquesta Juan Luis Undurraga
5. Orquesta José María Caro
6. Orquesta San Damián de Molokai
7. Orquesta Colegio Lorenzo Sazié
8. Orquesta Colegio Arzobispo Vicuña
9. Ensamble de Bronces y Maderas Juan Luis Undurraga

Todas estas orquestas han sido incluidas en el catastro de la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile, FOJI, permitiendo con esto acceder a donaciones de instrumentos, formaciones para profesores y músicos.

Además, anualmente varios estudiantes parte de la red de orquestas postulan a las becas de la FOJI, y en promedio 6 de ellos son beneficiados con el programa de orquestas de la misma. Cada año se suman más egresados y egresadas de las Orquestas Belén que eligen continuar estudios superiores en música, y que comenzaron su formación dentro de las orquestas de la fundación.

En varias ocasiones todas las orquestas se reúnen formando la “Gran Orquesta”, que convoca a las y los estudiantes más avanzados de cada colegio que integran los talleres instrumentales de orquestas y bandas. La primera presentación se realizó en julio 2016 en el Centro Cultural “Tío Lalo Parra” de Cerrillos, convocada y organizada desde el Colegio Cardenal José María Caro. Otras experiencias destacables han sido el concierto de navidad en diciembre de 2018 en el Teatro Municipal de La Pintana, y en el mismo espacio en agosto de 2019, interpretando canciones del grupo nacional Illapu.

El sistema de trabajo es seleccionar un repertorio común que se ensaya en cada colegio para finalmente convocar a todos los participantes a ensayar juntos para el estreno.

Imagen I: Concierto de la Gran Orquesta en el Teatro Municipal de La Pintana

<https://youtu.be/5kilVExfDXo>



Integrantes de las orquestas fundacionales durante el concierto

Durante los dos años de emergencia sanitaria, estos encuentros se trasladaron al formato virtual, en el cual cada músico se grabó en su casa y luego la fundación editó un video que finalmente se compartió en las RRSS.

Imagen II: Video realizado durante la emergencia sanitaria reuniendo a todas las orquestas fundacionales

<https://youtu.be/9VBIWPuFoXg>



Imagen rescatada del video, mostrando a varios de los integrantes

5.2 Innovación en la educación artística del siglo XXI

Los cambios intensos y sostenidos a los que las sociedades contemporáneas se han visto enfrentadas han tenido por consecuencia inmensos cambios sociales. En menos de dos siglos pasamos de la mecanización que dio inicio a la Primera Revolución Industrial, por la Revolución de la Producción y acceso en masa de la electricidad a la tercera Revolución Informática de automatización de las TIC'S y hasta la que vivimos actualmente de Hiperconectividad Digital y Sistemas Ciber Físicos. Debido a esta sucesión cada vez más acelerada, la Propuesta Curricular Institucional del Departamento de Calidad Educativa de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) concluye “El cambio en educación es consistente al cambio social, es decir, debemos hacer cambios en educación porque es necesario realizar transformaciones que atiendan al dinamismo de la transformación social.” (JUNJI, 2020, página 64)

Este cambio social y educativo es una de las razones fundamentales por las cuales Claudia Silva en el artículo del diario en línea El Mostrador cita a Santiago Rincón-Gallardo con la frase: “La innovación pedagógica no es un lujo sino un imperativo ético” (Silva, 22 de agosto 2022). En relación a esto es que distintos autores han impulsado modelos de Innovación Educativa. Si bien tienen distintos enfoques todos coinciden en que se debe cambiar la forma en que se educa a los NNJ pasando de la forma tradicional en que el profesor es quien tiene todo el conocimiento y se lo transfiere a estudiantes pasivos y que no cuentan con ningún tipo de saber, hacia una educación inclusiva, integral y con enfoque de derecho en la que los adultos y NNJ construyen un conocimiento colectivo en donde se deben adquirir habilidades para un mundo que aún no existe. Sobre esta problemática se menciona en el texto del MINCAP Educación + arte trabajo por proyectos a De Pascual y Lanau que comentan: “Las respuestas, así como las propias preguntas, se siguen buscando.” (Pascual y Lanau, en González, 2019, página 128). En el mismo párrafo además se agrega que “Necesitamos aprender a habitar en la incertidumbre, dejando atrás una estructura de pensamiento basada en certezas, con respuestas para todo, y avanzar hacia una en la que casi todo está abierto.”(González, 2019, página 11)

Con esta problemática en mente, los organismos internacionales han impulsado rutas y tratados que impulsan la innovación educativa en el mundo.

En 1996 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, publicó el capítulo “Los cuatro pilares de la educación” en el libro “La educación encierra un tesoro” o popularmente conocido como el “Informe Delors” con una propuesta para desarrollar un sistema educativo integral y de calidad cimentado en los siguientes cuatro pilares:

1. Aprender a conocer
2. Aprender a hacer
3. Aprender a vivir
4. Aprender a ser

En la citada Propuesta Curricular Institucional de la JUNJI, específicamente el texto respecto a la Educación de la niñez como valor público para la sociedad se señala que para la UNESCO la educación es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. “En este escenario la educación de calidad es el derecho a un aprendizaje con sentido y adecuado donde cobra relevancia la pertinencia a la identidad del nivel, los contextos sociales, culturales y territoriales reconociendo, el valor intrínseco de la diversidad y el respeto de la dignidad humana. En este contexto, las diferencias se consideran positivas, como el estímulo para fomentar el aprendizaje entre los niños, las niñas, jóvenes y adultos, y para promover la igualdad de género. Mediante los principios de inclusión y equidad no se trata sólo de asegurar el acceso a la educación, sino también de que existan espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad que permitan a las y los estudiantes progresar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa.” (JUNJI, 2020, página 72)

El pedagogo canadiense Michael Fullan junto a Maria Langworthy en el año 2014 desarrollaron el tránsito desde la lógica de la enseñanza de conocimientos hacia el desarrollo de competencias globales del siglo XXI. Según los autores este tránsito educativo requiere de espacios del proceso enseñanza aprendizaje que incluyen seis competencias globales: carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico.

Gráfico 6: La 6 C del Aprendizaje Profundo

Educación del carácter	Honestidad, autorregulación y responsabilidad, trabajo duro, perseverancia, empatía por contribuir a la seguridad y el beneficio de los demás, autoconfianza, salud y bienestar personal, carrera y habilidades para la vida.
Ciudadanía	Conocimiento global, sensibilidad y respeto por otras culturas, participación activa en el tratamiento de problemas de sostenibilidad humana y ambiental.
Comunicación	Comunicarse de forma oral, por escrito y con una variedad de herramientas digitales. Habilidades para escuchar.
Pensamiento crítico y resolución de problemas	Pensar de manera crítica para diseñar y administrar proyectos, resolver problemas, tomar decisiones efectivas utilizando una variedad de herramientas y recursos digitales.
Colaboración	Trabajar en equipo, aprender y contribuir al aprendizaje de los demás, habilidades para participar de redes sociales, empatía al trabajar con otras personas.
Creatividad e imaginación	Emprendimiento económico y social, considerando y persiguiendo nuevas ideas y liderazgo para la acción.

Gráfico: Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: El desafío de los líderes educativos en el siglo XXI. Mónica Cortez.

Fullan actualmente promueve un movimiento global que propone nuevas pedagogías que buscan potenciar los sistemas educativos para el siglo XXI y así los NNJ puedan desenvolverse en este siglo con “capacidades de pensamiento de orden superior, resultados de aprendizaje profundos y capacidades complejas de pensamiento y comunicación” (UNESCO, 2015).

5.2.1 Metas y Objetivos de la Agenda 2030

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es una hoja de ruta común para el desarrollo de los Estados Miembro de la Organización de Naciones Unidas, ONU. Este acuerdo político fue firmado por 193 países en septiembre de 2015 y traza un marco para el desarrollo ambiental, social y económico de la Humanidad y el planeta.

La propuesta estratégica es un plan de acción para todos los sectores de la sociedad que incluye al sector público, mundo empresarial, sociedad civil, academia, entre otros con un plazo en el año 2030. Se precisaron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), 169 metas, en tres dimensiones del desarrollo sostenible: ambiental, social y económica.”

Chile, país firmante y parte activa en su construcción, participó con procesos de consultas, con representantes de gobierno, de la sociedad civil, de la academia y diversas organizaciones que señalaron las particularidades de la región y de los países de renta media.

Las 17 Metas y Objetivos de la Agenda 2030 son:

1. Objetivo 1: poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo
2. Objetivo 2: poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible
3. Objetivo 3: garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades
4. **Objetivo 4: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos**
5. Objetivo 5: lograr la igualdad de géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas
6. Objetivo 6: garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos
7. Objetivo 7: garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos
8. Objetivo 8: promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible; el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos
9. Objetivo 9: construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación
10. Objetivo 10: reducir la desigualdad en y entre los países
11. Objetivo 11: lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles

12. Objetivo 12: garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles
13. Objetivo 13: adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos
14. Objetivo 14: conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo
15. Objetivo 15: promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y frenar la pérdida de la diversidad biológica
16. Objetivo 16: promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles
17. Objetivo 17: fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

Gráfico 7: Objetivos de Desarrollo Sostenible



Fuente: Asamblea General de las Naciones Unidas.

Gráfico 8: El objetivo n° 4 referidas a la Educación señala: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.



Fuente: Asamblea General de las Naciones Unidas

Según esta Agenda, la consecución de una educación inclusiva y de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible. Incrementar las tasas de escolarización en las escuelas y el nivel mínimo de alfabetización, mejorar el acceso a la educación en todos los niveles y lograr la igualdad entre niños y niñas. Según esto se establecieron 7 metas:

- 4.1** De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos
- 4.2** De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria
- 4.3** De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria
- 4.4** De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad

4.6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible

4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos

4.b De aquí a 2030, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo

4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Gráfico 9: Objetivo n° 4 referidas a la Educación



Fuente: Asamblea General de las Naciones Unidas

La UNESCO respecto a la educación de calidad también señaló en la Declaración de Incheon y Marco de Acción que para la realización del ODS 4: “La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial (MONDIACULT, 2022, página 8).

El Arte y la Cultura no fueron incluidos en la Agenda 2030 pese a que se realizaron campañas para incorporarlos. Debido a esto y a las diversas problemáticas que tuvo el mundo cultural durante la pandemia del Covid- 19 es que en septiembre del presente año se realizó Conferencia Mundial de la UNESCO sobre las Políticas Culturales y el Desarrollo Sostenible (MONDIACULT, 2022). En la declaración de acuerdo emanado de este encuentro se afirma por primera vez que la cultura es un bien público global. Además se incluye el llamamiento a la acción en el punto 13: “Subrayamos la importancia de potenciar las sinergias entre la cultura y la educación ... con miras a ampliar los resultados del aprendizaje y mejorar la calidad de la educación.” y se explicita el apoyo en “la elaboración de un marco revisado de la UNESCO sobre la cultura y la educación artística.” (Miranda Martínez, 2016, página 4)

Este camino internacional es el que ha sido un referente ineludible para la construcción de las reformas educativas realizadas en Chile durante las últimas décadas. En el marco oficial, legal y formal han repercutido estos paradigmas y por consecuencia también han permeado las iniciativas no formales estatales y privadas vinculadas a la educación y formación de NNJ incluidas las áreas culturales y artísticas.

La Ley General de Educación N° 20.370, conocida comúnmente como LGE, aprobada en el año 2009, es el nuevo marco institucional y legal para la educación en Chile. Con esta nueva ley se derogó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza también conocida como LOCE y se comenzó un proceso en el cual se pone en el centro a los NNJ, sus derechos, capacidades, habilidades y conocimientos para su desenvolvimiento en el mundo actual y futuro.

5.2.2 Educación de calidad en Chile

En este contexto es pertinente mencionar el Artículo 2 de dicha Ley: “*La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas.*” (Biblioteca Nacional del Congreso de Chile, 2022). Y el Artículo 10 especifica: “*Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; (...) a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su*

integridad física (...) a participar en la vida cultural, deportiva y recreativa del establecimiento, y a asociarse entre ellos.” (Biblioteca Nacional del Congreso de Chile, 2022)

De acuerdo con lo anterior, se puede plantear que en Chile las instituciones educativas deben propender a asegurar que niños, niñas y jóvenes no solo alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje mínimos sino que también reciban una educación integral, lo cual redundará en una educación de calidad.

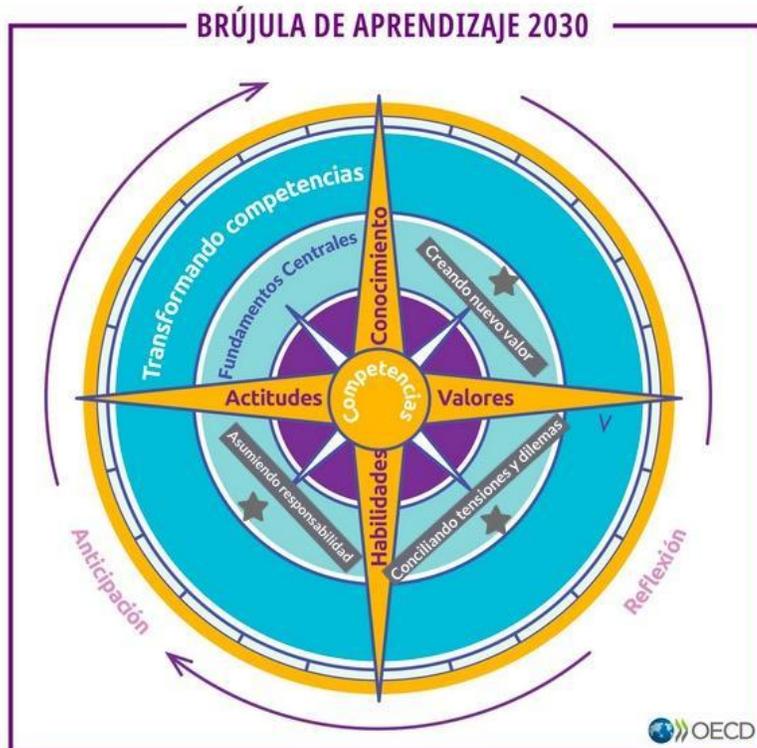
5.2.3 Habilidades tecnológicas del siglo XXI

Respecto a las habilidades tecnológicas que deben integrar las y los estudiantes, también hay consenso entre los autores y los convenios internacionales. Para esta investigación utilizaremos la definición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO en el texto *Competencias y habilidades digitales* de Roxana Morduchowicz, “las habilidades digitales son la suma de conocimientos, capacidades, destrezas, actitudes y estrategias que se requieren para el uso de las tecnologías e Internet.” (Morduchowicz, 2021, página 6)

Para complementar esta definición sumamos la brújula de aprendizaje para el 2030 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (*Learning - Organisation for Economic Co-Operation and Development*, 2022). Esta brújula para la transformación educativa y los desafíos cambiantes del mundo actual plantea que se debe educar en competencias para construir un mejor futuro y que el desarrollo integral permite una educación de calidad.

Gráfico 10: Brújula de aprendizaje de la OCDE 2030

“Puntos de orientación” de la OCDE Learning Compass 2030 ayudan a los estudiantes navegar hacia el futuro que queremos



Fuente gráfico: OCDE Futuro de Educación y Habilidades 2030

5.2.4 Innovación en la educación artística en Chile

5.2.4.1 Los Centros de Creación para NNJ

Los Centros de Creación para NNJ, CECREA, es un programa del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, MINCAP, que promueve el derecho a imaginar y crear de ciudadanos y ciudadanas de 7 a 19 años, a través de la convergencia de las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad. Existe un Cecrea por región, con un total de 15 en todo el país.

CECREA ofrece experiencias y procesos creativos de aprendizaje no formal, que permite que niños, niñas y jóvenes; indaguen, experimenten, jueguen, conversen, imaginen y creen, ejerciendo sus derechos a través del:

- Co-protagonismo de NNJ y adultos.
- Desbloqueo creativo.
- Trabajo colaborativo.
- Convergencia (social y disciplinaria).

5.2.4.2 Modelo pedagógico CECREA

El Modelo Pedagógico CECREA es un sistema de experiencias de aprendizaje que promueven, de forma colaborativa, el proceso de desarrollo de capacidades creativas y ciudadanas de NNJ, desde la concepción de ciudadanía creativa. Se trabaja con un marco metodológico de 5 fases:

1. Escucha: Etapa centrada en el diálogo donde NNJ expresan sus emociones y expectativas sobre la experiencia que desarrollarán.
2. Co-diseño: Fase que recoge la Escucha anterior y permite que NNJ tomen decisiones sobre el trabajo del Laboratorio.
3. Experimentación: Es la ejecución del co-diseño anterior, pero siempre abierto a nuevos co-diseños basados en la experimentación.
4. Irradiación: Fase en que se comparte, con la comunidad, el Laboratorio vivido. Más que mostrar productos, se trata de mostrar el proceso: decisiones, bloqueos, desbloqueos, formas de organizarse, entre otros.
5. Consejo: Instancia de diálogo que permite evaluar el trabajo realizado y levantar propuestas desde los NNJ a fin de continuar y dinamizar la programación del Centro.
- 6.

5.2.5 Cuadernos pedagógicos del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio

El Área de Educación del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio tiene una serie de publicaciones y material didáctico gratuito con procesos pedagógicos asociados a la educación artística. Entre estas publicaciones se encuentran los Cuadernos Pedagógicos para docentes que proponen metodologías activas que favorecen la obtención de aprendizajes profundos en las y los estudiantes. Estos cuadernos cuentan con dos partes. La primera parte entrega un contexto a la temática tratada y la segunda desarrolla cuatro unidades didácticas, alineadas al Currículum Nacional y a los Objetivos de Aprendizajes de las distintas asignaturas. Considera los distintos niveles educativos, desde 1° básico hasta 4° medio. Estas unidades están presentadas con el formato de nuclearización de las diferentes asignaturas para fortalecer la convergencia disciplinar. Las artes son el eje articulador con otros contenidos de Historia, Lengua y Literatura, Biología, entre otros. Se presentan diseñadas completamente 4 sesiones y se incluyen sus objetivos, indicadores, contenidos, materiales y tiempos de ejecución. Los cuadernos tienen enfoque territorial y pueden ser adaptados a distintos contextos.

Entre los Cuadernos Pedagógicos podemos encontrar uno destinado totalmente a las obras de Los Jaivas, otro a la obra plástica y musical de Violeta Parra y uno sobre la Orquesta de Cámara de Chile.

5.2.6 El aporte de las Artes y la Cultura a una educación de calidad

La primera Conferencia Mundial de la UNESCO relativa a la educación artística se realizó en el año 2006 en Lisboa y su propósito fue “explorar la contribución de este tipo de educación para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilización cultural en el siglo XXI”. (González, 2019, página 10). En este encuentro se dejó establecida una “Hoja de Ruta para la Educación Artística” con objetivos, visión y orientaciones para los Estados y se acordó “que la cultura y las artes son componentes básicos de una educación integral que permite a las y los individuos a alcanzar la plenitud de su desarrollo”(González, 2019, página 10).

Se estableció que la educación de calidad integral debe incorporar a las artes debido a que “experimentar y desarrollar el conocimiento y apreciación de las artes permite adquirir perspectivas únicas sobre una amplia variedad de temas que no pueden adquirirse utilizando otros medios educativos” (González, 2019, página 10).

En la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística realizada el año 2010, se convocó a un comité de expertas/os con el objetivo de generar una agenda conjunta para el desarrollo de la educación artística. Se determinaron los siguientes objetivos:

1. Velar por que la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad.
2. Velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución.
3. Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo”. (UNESCO, 2010, página 3, 5 y 8).

En relación a esta misma temática la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, OEI, declaró que la educación artística debe ser valorada como “objeto de conocimiento y componente esencial en la formación de individuos” (Gonzalez, 2019, página 105).

El texto “Caja de Herramientas para la Educación Artística” es parte de la colección de publicaciones del MINCAP, mencionadas anteriormente, y en él podemos encontrar varias definiciones y autores que trabajan los conceptos y metodologías para lograr una educación artística de calidad para el siglo XXI.

El texto comienza señalando la importante transformación de la educación a través de las artes como parte del ocio y la entretenimiento hasta situarse en el espacio del pensamiento y del conocimiento. Se indica también, que en el siglo XX se valoró el pensamiento científico en todos los ámbitos de la vida y por consecuencia esto permeó por completo el sistema educativo. Sin embargo para las complejas exigencias que vivimos actualmente el pensamiento lógico o científico definido como: objetivo, cerrado y lineal, debe complementarse con el pensamiento divergente descrito por el Grupo de Educación de

Matadero Madrid como: subjetivo, abierto y rizomático y que comúnmente se vincula a las artes.

Se menciona también que al incluir a las artes en la formación de las y los ciudadanos se amplían las dimensiones y posibilidades de que las personas resuelvan problemas de manera creativa. Esto debido a la dimensión proyectiva del proceso, propio de los lenguajes artísticos, ya que, “Si la educación debe prepararnos para enfrentar lo incierto, las artes son una metodología privilegiada que permite aprender y desaprender por medio de nuevas miradas” (González, 2019, página 15)

Esto se puede complementar con lo escrito por Edgar Morin en el texto El método IV. Las ideas: “Se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza”. (Morin, 1991, página 2)

El texto del MINCAP distingue 7 aportes de las artes al proceso educativo:

1. Ofrece una manera de conocer, caracterizada por el pensamiento divergente, abstracto y subjetivo.
2. Permite desarrollar la predisposición a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto y a aplicar procedimientos libres de modelos preestablecidos.
3. Despierta la curiosidad y expande la capacidad de explorar un conjunto de posibilidades en una situación dada, así como genera diversas soluciones a un mismo problema, que van más allá de las que el pensamiento lógico por sí solo posibilita.
4. Desarrolla el sistema sensorial y la capacidad de observación, estimula imaginar lo que no se puede observar directamente, y contribuye a planificar y anticipar diversas representaciones.
5. Enseña a escuchar la interioridad y a situarla en el mundo, desarrollando la aptitud de centrarse.
6. Posibilita la reflexión sobre la propia identidad cultural y el diálogo entre culturas.
7. Contribuye al desarrollo de valores ciudadanos, el aporte a la igualdad de género y la valoración de la diversidad.”(González, 2019)

Además, el texto incorpora una infografía respecto a las características de una educación artística de calidad que a continuación se detalla:

1. Ser Colaborativa: Es una educación expandida, de límites permeables entre las escuelas, las organizaciones artísticas culturales y la comunidad, lo que facilita una colaboración activa entre docentes, artistas, cultores/as y la comunidad local en la planificación y aplicación de los programas. Por consiguiente, propende entornos colaborativos y no competitivos.
2. Ser Creadora: No se limita a la reproducción de un conocimiento conocido, sino que es una forma de pensar, de adquirir y expandir el conocimiento. Se contrapone a la mera reproducción de manualidades y prestación de servicios para otras asignaturas,

a la que muchas veces ha sido relegado por el sistema escolar. A partir del precepto de que el lenguaje crea realidades, los diversos lenguajes artísticos, desde el uso de la imaginación, ofrecen nuevas y diversas posibilidades para estimular la creatividad.

3. Ser evaluada de forma no tradicional: Sin respuestas correctas a priori, tensiona la lógica de lograr un resultado que sea conocido con anterioridad, a la vez que fomenta la originalidad, el inventar y el abrirse a una multitud de posibilidades creativas, donde el error es valorado en el proceso de aprendizaje. Se evalúa con diferentes instrumentos, de modo de hacer un seguimiento de los procesos de los y las estudiantes, considerando los propósitos de cada actividad.
4. Ser Transformadora: Desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo. El objeto no es el centro: la obra, las técnicas y los materiales son dispositivos para transmitir y/o expresar ideas, y provocar pensamientos y experiencias transformadoras.
5. Ser Contemporánea: Responde a los problemas actuales del mundo e integra las concepciones y formas de producción artística contemporánea, aprovechando –y no negando– el mundo tecnológico de los y las estudiantes.
6. Ser Propositiva: Su metodología se basa en la valoración del proceso. Los participantes se involucran en proyectos que implican realizar un análisis de su entorno social, cultural y político, con el fin de dar respuestas y soluciones a los problemas que surgen o identifican mediante procesos de creación artística y/o multidisciplinarios.
7. Estar Conectada: Comunica la realidad cultural y comunitaria de los y las estudiantes, ya sea tanto exponiendo sus problemáticas como relevando sus identidades. Desde esa perspectiva, actúa como un puente que conecta con otras culturas y manifestaciones, así como también entre lenguajes artísticos y otras disciplinas y áreas del conocimiento.
8. Ser Accesible: Está al alcance de todos y todas, y no exclusivamente para las personas con talento. Todos los individuos, independientemente de sus conocimientos y competencias artísticas o de su motivación y actitud inicial, tienen derecho a la experiencia artística.
9. Contar con los recursos apropiados: Necesita de una infraestructura, espacios, materiales y tiempo mínimos destinados a la enseñanza y práctica de las artes, como también de arteeducadores y docentes formados y actualizados en sus conocimientos didácticos y disciplinarios.

Si bien en nuestro país todavía predomina la mirada de los logros académicos estandarizados en pruebas se ha acentuado la perspectiva de la calidad en la educación y que para que exista tal calidad se deben considerar múltiples factores. “En este contexto, la educación artística es un ámbito relevante que, adecuadamente integrado al sistema educativo, posibilita avanzar de manera sostenida hacia una mayor calidad de la educación.” (Gonzalez, 2018, página 5) Esto se ha demostrado en estudios que señalan: que la práctica artística, acompañada de la reflexión, fortalece el pensamiento abstracto y divergente —que permite la búsqueda de soluciones creativas a un problema— y potencia

la flexibilidad. Además, activa el interés por el conocimiento y desarrolla en las personas una mayor percepción y sensibilidad frente al mundo.” (Gonzalez, 2018, página 5)

5.2.7 Currículo Nacional

El Currículo Nacional es semiflexible, incorpora bases comunes obligatorias, la posibilidad de elección entre áreas similares, por ejemplo el horario de Arte a partir de 1° Medio, se puede decidir entre Artes Visuales y Música y un porcentaje de horas definido por la comunidad en su proyecto educativo institucional (PEI).

“En la Enseñanza Básica, ambos ramos son obligatorios, con cuatro horas (dos de cada uno) hasta 4° Básico, y luego con tres horas hasta 8° Básico para los establecimientos con jornada escolar completa (JEC). En 1° y 2° Medio, las horas obligatorias son dos y se puede elegir una de las dos asignaturas.” (González, 2019, página 23)

Gráfico 11: diagrama explicativo de la organización curricular en el programa de música de 7mo básico



Fuente gráfico: Programa de Estudio de Música Séptimo básico

“El currículum en 3° y 4° Medio se diferencia entre tres alternativas para las y los estudiantes: Humanístico-Científico (HC), Técnico Profesional (TP) y Artístico (A). Cada opción considera un Plan Común Obligatorio que incluye la opción de dos horas de artes electivas. Estas horas pueden ser de Artes Escénicas, Música, Teatro y/o Danza. En el caso del diferenciado HC, se contemplan además seis asignaturas artísticas dentro de un plan electivo de profundización: Artes Visuales, Audiovisuales y Multimediales; Diseño y Arquitectura; Creación y composición musical; Interpretación y creación en danza; Interpretación y creación en teatro e Interpretación musical.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se estructuran en tres ámbitos. “En el ámbito de comunicación integral, se considera el núcleo Lenguajes Artísticos, cuyo propósito es potenciar habilidades, actitudes y conocimientos para la expresión creativa de la realidad, y la adquisición de la sensibilidad y apreciación estética. (González, 2019, página 23)

Gráfico 12: Educación Artística Formal en Chile



Fuente gráfico: Caja de Herramientas para la Educación Artística

Como se ha mencionado, en el ámbito de educación para el siglo XXI se han desarrollado posturas acerca de la positiva alianza que existe entre las artes y la educación y se han construido y profundizado en nuevos modelos y enfoques de enseñanza posibilitando la reflexionar críticamente sobre las práctica de la enseñanza de las artes.

La “Caja de Herramientas para la Educación Artística” propone dos áreas de la educación artística:

1. Educación a través de las artes: las artes se usan para propósitos formativos no relacionados directa o necesariamente con la apreciación, aprendizaje o práctica de una técnica o disciplina artística. Por ejemplo, cuando se busca, a través de la creación literaria, fomentar valores para la buena convivencia; cuando se quiere desarrollar habilidades generales, como la creatividad; o cuando en la escuela se evalúa la comprensión lectora por medio de una obra teatral.
2. Educación en las artes: los y las estudiantes aprenden de manera sistemática una disciplina artística. Es el caso de talleres netamente artísticos vinculados con algún lenguaje particular. En esta línea, el aporte de la educación en las artes se vincula directamente con la formación artística y/o estética. Las propuestas agrupadas bajo este enfoque se centran más en posibilitar el desarrollo técnico-artístico como un fin en sí mismo, enfatizando el carácter específico de las artes y sus disciplinas en la escuela, considerando que estas pueden realizar aportaciones únicas y que por tanto no deben subvertirse en el beneficio de otros fines (Eisner en Gonzalez, 2019, páginas 46-47).”

5.2.8 Crisis sanitaria y priorización curricular

Las prácticas que la humanidad ha incorporado, derivadas de las extensas cuarentenas vividas entre los años 2020 y 2021 producto de la crisis sanitaria del Covid-19 han permeado también a la educación. Se implementó la educación a distancia en dos modalidades: educación sincrónica y la educación asincrónica. En ambas formas docentes y estudiantes incrementaron el uso de las tecnologías de información y emplearon diversas alternativas para seguir con los procesos de formación. Un ejemplo de ello es el proyecto orquestal PLAY REEEC que revisaremos en detalle en el siguiente capítulo.

En referencia a la crisis sanitaria en la educación hay que mencionar primero que el Currículo Nacional permite la renovación de las didácticas y por lo mismo, durante los años 2020 y 2021 fue posible la priorización curricular. Debido a esto se puntualizó cuáles eran aprendizajes mínimos y se implementó la nuclearización de asignaturas para posibilitar el aprendizaje por convergencia. Por ejemplo, 3 asignaturas trabajan en conjunto sus Objetivos de Aprendizajes pero se evaluaba un resultado común.

Si bien para muchos aspectos fueron exitosas las clases en línea, no podemos dejar de mencionar que estos cambios incrementaron las brechas digitales entre quienes tuvieron acceso a internet y aparatos electrónicos y quienes no.

5.2.9 Educación especializada y liceos artísticos

Como ya se mencionó, en 3° y 4° Medio las y los estudiantes pueden optar por la especialización artística, por lo tanto, existen establecimientos educacionales con propósito educativo artístico. “En promedio, las escuelas artísticas imparten tres horas y media semanales de disciplinas artísticas en el horario formal, y cuatro en el horario de libre disposición.” (González, 2019, página 24)

Aunque se pueden distinguir dos tipos de establecimientos educativos artísticos. Los primeros son profesionalizantes. Los segundos tipos son establecimientos con enfoque integral y la formación artística es parte de un modelo en el cual las opciones artísticas les permiten a las y los estudiantes complementar su educación.

Pese a esa diferencia ambas tipos de instituciones tienen las siguientes características:

- Planes y programas de estudio orientados al desarrollo de distintas disciplinas artísticas.
- La docencia es ejercida por profesionales especializadas/os en las materias.
- Tiempo específico para la enseñanza artística.
- Equipamiento e infraestructura en cantidad y calidad suficientes para atender la enseñanza especializada.
- Comunidad educativa comprometida con el proyecto educativo artístico.
- Red de alianzas estratégicas con organizaciones artístico-culturales.
- Procedimientos y mecanismos de acceso y nivelación.

Según un estudio del CNCA, actual Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, en el año 2011 existían en Chile 47 Escuelas catastradas como Artísticas. La región con más presencia con escuelas con estas características era el Bío Bío (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011).

Entre las más reconocidas, por su trayectoria y proyecto educativo, se encuentran:

Liceo Experimental Artístico de Santiago (de la Universidad de Santiago de Chile): desde 1947, dedicado a fomentar la educación artística. Es de carácter público e imparte disciplinas como música, teatro, danza, artes visuales.

Liceo Bicentenario Artístico de Arica: fundado en 1928, desarrolla actividades musicales, de artes escénicas y artes visuales. Es un colegio público.

Liceo Experimental Artístico de Antofagasta: establecimiento particular subvencionado, fundado en 1969.

Liceo Artístico Guillermo Gronemeyer de Quilpué: imparte las disciplinas de artes escénicas, artes musicales y artes audiovisuales. Surge en 1946 y es un liceo público.

5.2.10 Características de una educación artística de calidad en la enseñanza formal

- Cuenta con docentes idóneos para el desarrollo de las horas lectivas, que diseñan, ejecutan y evalúan experiencias artísticas.
- Ocupa un espacio relevante en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para la formación en los diferentes niveles.
- Sin pretender ser necesariamente una formación especializada, considera las artes en sus variadas funciones —cognitivas, sociales y culturales—, propias del pensamiento artístico.
- Se reconoce como metodología para cualquier disciplina.
- Propende a la producción de conocimientos a partir de prácticas culturales autónomas en el contexto educativo.
- Permite el desarrollo del pensamiento abstracto, reflexivo y crítico de los y las estudiantes.
- Es planificada y considera la diversidad de contextos culturales e intereses de niños, niñas y jóvenes.
- Es evaluada según objetivos propios del ámbito artístico y creativo, dando relevancia a los procesos a través de escalas de progreso, listas de cotejo y uso de bitácoras.
- Complementa la formación de Artes Visuales y Música con otros lenguajes artísticos por medio de la JEC, en las horas de libre disposición o fuera de la jornada escolar obligatoria.
- Cuenta con los recursos idóneos necesarios en términos de espacio, infraestructura, equipamiento, materiales y tiempo asignado.
- Le aporta a la escuela un carácter de espacio cultural, estableciendo vínculos con la comunidad artística local y nacional.
- Promueve las experiencias de aprendizaje de arte y cultura más allá del espacio escolar, vinculándose con espacios culturales y con las propias localidades.
- Los establecimientos específicos con clara orientación a la profesionalización de las artes poseen elencos estables organizados por nivel, que son reconocidos por la comunidad y realzan la identidad de la institución. (González, 2019, página 25)

“Organismos internacionales como la UNESCO y la OEI han destacado las potencialidades de la educación artística en otros ámbitos, como el desarrollo de valores ciudadanos, el aporte a la igualdad de género, la valoración de la diversidad, el conocimiento de la propia identidad cultural y la promoción del diálogo entre culturas, además de otros aspectos como las dimensiones terapéuticas que puede alcanzar una experiencia con el arte.” (Gonzalez, 2018, página 5)

5.2.11 Conservatorios y Academias

Actualmente en Chile existe una gran oferta educativa para aprender música, ya sea de manera profesional o como taller.

Entre los conservatorios formales (es decir, donde se realizan estudios sistemáticos y sujetos a un programa de estudios, y que entregan un título académico profesionalizante), podemos destacar:

1. Facultad de Artes de la Universidad de Chile
2. Facultad de Artes de la Pontificia Universidad Católica de Chile
3. Facultad de Ciencias Sociales y Artes de la Universidad Mayor
4. Departamento de Artes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Alberto Hurtado
5. Escuela Moderna de Música
6. Instituto de Música de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
7. Facultad de Arquitectura y Artes de la Universidad Austral de Chile
8. Departamento de Artes y Letras de la Universidad de La Serena
9. Facultad de Arquitectura, Música y Diseño de la Universidad de Talca
10. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Concepción
11. Facultad de Artes de la Universidad Católica de Temuco
12. Facultad de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad de Antofagasta

Este listado muestra las principales, pero existe una oferta aún mayor, en Santiago y en regiones. Y más aumenta el listado si contabilizamos los conservatorios y otros institutos que abordan otros géneros musicales, fuera de la música docta.

Proyecto de AFE

6. Marco Conceptual

“La música es un lenguaje o medio de expresión propio y singular. Por esta razón no todo se puede explicar con palabras. Participar de la música musicaliza”

Carmen Lavanchy

Carmen Lavanchy es música, pedagoga y compositora chilena. Se ha dedicado a la docencia en jardines infantiles, colegios y universidades (PUC y Universidad de Los Andes). Es fundadora del Grupo Mazapán con quien ha realizado discos, libros, presentaciones y programas de televisión. Es coautora de libros de educación musical y artística. Crea y presenta conciertos educativos (con Camerata UAndes y Coro Cantigas). Ha trabajado en la Unidad de Currículum y Evaluación redactando Bases Curriculares y Programas de Estudio del Ministerio de Educación de Chile.

Lavanchy postula que la Música es un modo de pensar, un modo de saber, que involucra aspectos sensoriales, afectivos, psicomotrices y cognitivos. Para el filósofo inglés Michael Oakeshott (citado en Fuller) en la misma línea, las artes y en particular la música, son una forma de conocimiento, y como tal, deberían ser incluidas en la educación formal de NNJ con la importancia que merecen (Fuller, 1989). Nuestra cultura incluye muchas formas de conocimiento: comprensión, imaginación, significados, creencias, logros, prácticas, etc. Entre todas logran nuestra forma de comprender el mundo y a nosotros mismos.

La música y las artes en general son formas de expresión. Son formas simbólicas de indagar y expresar, a través de ellas organizamos nuestros sentimientos e ideas sobre nuestras experiencias, yendo un paso más allá de los requerimientos del aquí y ahora; por lo tanto, nos permiten trascender las ocupaciones pragmáticas de la lucha por la supervivencia (Aspin, 1981).

Para Carmen Lavanchy, “la finalidad de la música (y las artes) tiene que ver con el agregarle valor a una actividad humana, a celebrar la vida, a describirla, a crear otros mundos, a retratar y/o encontrarle el sentido a la existencia. Es por ello que todas las facultades humanas se incorporan a ella y cuando se la conoce de verdad se transforma en una necesidad vital” (Lavanchy, 2014, páginas 352-353).

La práctica de hacer música es algo que siempre ha existido y la transmisión de este saber se ha llevado a cabo de diferentes modos en diferentes culturas. Participar de un hecho o manifestación musical es algo que marca en la vida. Por ello, es que hay tanto interés por parte de quienes hemos podido tener esa experiencia de ayudarles a otros a vivirla. Según el

compositor y gestor cultural Gabriel Matthey, citado en Programa de Estudio de Música de Séptimo básico del Ministerio de Educación, “es hora de tomar conciencia y asumir que en cada ser humano hay un músico y una música potencial, que merecen todo el respeto, valoración y dedicación para su mejor desarrollo” (Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación de Chile, 2016, página 49). De lo anterior podemos desprender que la participación de la música en la educación formal e informal de NNJ es fundamental, y por lo mismo, debe ser tratada con seriedad y pertinencia.

“Un estudio realizado por FOJI entre sus becados y ex becados en 2021 — los que abarcan más de 6000 ligados directamente a la Fundación—, demuestra que los y las estudiantes que pasaron por la experiencia de la práctica orquestal a través de FOJI obtuvieron 0,37 puntos más en sus notas escolares, además asisten en promedio un 1,3% más a clases que sus compañeros. También aprobaron en un 4,9% más de curso y rinden en un 3,9% más la prueba de selección universitaria, obteniendo además un promedio de 38 pts. más en matemáticas y 48 pts. más en lenguaje.” (Fariás, 2022) Con lo anterior queda de manifiesto que participar de la actividad musical durante la formación de NNJ no es accesorio, sino que colabora significativamente en la misma.

El modelo de enseñanza musical infantil a través de orquestas infanto juveniles ha dado excelentes frutos en los últimos años. La creación de orquestas infantiles en colegios, centros culturales y academias se ha multiplicado durante las últimas dos décadas, y varios de estos jóvenes deciden estudiar música como carrera universitaria. Esto ha determinado que la enseñanza musical en dichos establecimientos se haya centrado en la ejecución instrumental, con el objetivo de lograr el desarrollo técnico en niños, niñas y adolescentes lo más rápido posible, para adelantar su progreso a edades tempranas.

Sin embargo, esta formación tan dirigida a la profesionalización ha dejado un vacío, ya que la experiencia que se brinda a niños, niñas y adolescentes está orientada casi en su totalidad a la ejecución, dejando de lado la creación y la audición, es decir, la experiencia musical integral. Y más aún, si pensamos en las y los más pequeños, esta formación no brinda tampoco la experimentación y el juego como parte de la enseñanza. Además, para hacer efectivo el aprendizaje, es decir, lograr sentir como propio e incorporar los conocimientos, es necesario llegar a la comprensión musical. Esto se consigue cuando los y las estudiantes consiguen reflexionar en torno a sus experiencias. Poco tiempo se dispone para que se compartan impresiones sobre la actividad realizada, junto a compañeros, compañeras y profesores. Este proceso es muy efectivo en el caso de NNJ que continuarán estudios superiores en música como ya hemos dicho, pero si consideramos que no todos los alumnos que participan de una actividad orquestal escogen la música como carrera universitaria, cabe preguntarse qué tipo de experiencia les estamos brindando, ya que el paso por la orquesta, en muchos casos su primer contacto con la música, probablemente será una experiencia significativa en sus vidas.

6.1 Modelos para una Educación Musical Integral

Existen muchos musicólogos y educadores musicales que han expresado su visión de lo que implica la educación que permita a NNJ una comprensión holística de la música, y estudios que plantean diversos modelos experimentales de educación musical. Dentro de ellos, para el presente trabajo se escogió la visión de dos pedagogos ingleses y una latinoamericana vinculada a ellos. Fueron tomados como modelo porque sus visiones son similares, su descripción de las implicancias de la educación musical integral son complementarias, y el foco siempre está en los y las estudiantes y la horizontalidad de la figura del docente. Han logrado desarrollar una labor metódica y con fundamentos, con enfoque en brindar a NNJ una experiencia musical que colabore a su formación integral. Además existe correlación y coherencia entre el aporte de cada uno a esta visión. Este trabajo se ha basado en los postulados de Keith Swanwick (Swanwick, 1979, 1986, 1994, 2000); Cecilia Cavalieri (Cavalieri, 1998) y Martin Fautley (Fautley, 2010). Además, Cavalieri y Fautley sustentan su trabajo en los postulados de Swanwick.

Keith Swanwick se graduó de la *Royal Academy of Music*, ha sido organista y director de orquestas y coros. Fue director del *British Journal of Music Education*, *British National Association for Education in the Arts* y *Music Education Council*. En su tesis doctoral indagó acerca de la música y la educación de las emociones, y desde entonces este ha sido el tema central de su investigación. Es heredero de las teorías del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, desde donde parte su investigación. Swanwick publicó en 1979 el libro “*A basic music education*” y en 1988 “*Music, mind and education*” transformándose en un referente de innovación educativa para los educadores musicales. El reconocimiento a su contribución a la filosofía y psicología de la música le ha valido ser invitado a dar conferencias y talleres en más de 20 países. Desarrolló un estudio extenso y muy metódico, que permite conocer la evolución del desarrollo y comprensión musicales en toda persona. El estudio es tan preciso que permite ver que esta evolución se da en toda persona, a veces antes y otras un poco más tarde, pero se cumplen todas las etapas en cada ser humano. Este estudio será la base de todo el desarrollo posterior, y de la conceptualización del quehacer musical integral que vendrá después.

Cecilia Cavalieri es pianista, educadora musical, profesora e investigadora, autora de materiales para la educación musical, entre libros, software y CD, artículos científicos y académicos. En la Universidad de Londres, obtuvo los grados de Maestría y Doctorado en Educación Musical bajo la dirección del Profesor Emérito Keith Swanwick. Su tesis “Composición, interpretación y audición crítica como indicadores simétricos de la comprensión musical”, fue considerada una de las más importantes en la educación musical de las últimas décadas. Esta música y pedagoga brasileña desarrolla el concepto de “educación musical integral”. Parte de dicha tesis fue traducida para realizar este trabajo, por ejemplo el concepto del quehacer musical integral, elaborado en base a los postulados de Swanwick y que fue el que se tomó para el desarrollo de la propuesta metodológica que se presenta en este trabajo, por su claridad de conceptos y capacidad de abstracción de sus

elementos. Cavalieri es heredera por lo tanto de los trabajos de los pedagogos ingleses, pero fue escogida entre todos los que escriben sobre este mismo concepto, por su doble condición de mujer y latinoamericana.

Martin Fautley es experto en educación musical, tanto en pedagogía como en investigación. Realizó su doctorado en Cambridge, investigando la educación, aprendizaje y la evaluación formativa, con el foco puesto en la composición como actividad en las salas de clase. Fautley tiene varios libros publicados, entre ellos el más famoso es “*Assessment in Music Education*”. Tiene también publicaciones de artículos académicos, reportajes, e investigación acerca de enseñanza y aprendizaje. Es co editor del *British Journal of Music Education* y brinda conferencias con regularidad. Es heredero de toda esta tradición inglesa, y realiza una extensa labor en la búsqueda de la evaluación formativa ideal, con el fin de constatar de forma más precisa qué es lo que los y las estudiantes reciben de la educación que se les entrega. Es decir, encontrar métodos para presentar los contenidos, y recibir la retroalimentación a las tareas asignadas, con el fin de medir la comprensión lograda por NNJ, lo cual permite mejorar los contenidos entregados.

Los tres pedagogos serán ordenados cronológicamente según la publicación de sus trabajos, y si bien el trabajo de Swanwick y Cavalieri tiene varios años ya, la naturaleza de los planteamientos y de la disciplina en sí, permiten que siga vigente y sea aplicable junto a las nuevas formas de educar y las nuevas tecnologías.

6.1.1 Keith Swanwick y el patrón del desarrollo musical: un modelo espiral

La riqueza de este estudio se encuentra en que no está basado en tests diseñados artificialmente sino en un extenso análisis cualitativo de NNJ haciendo música en su ambiente natural.

La espiral de Swanwick y Tillman (1991), surgió de una extensa investigación de los autores sobre la forma en que niñas y niños hacen música. Durante 4 años analizaron 745 composiciones de 48 NNJ, los cuales fueron observados directamente experimentando con la música en su vida cotidiana.

Plantea 8 modelos por conducta musical de los NNJ referentes a edades que van desde los 0 a los 15 años y 3 dimensiones:

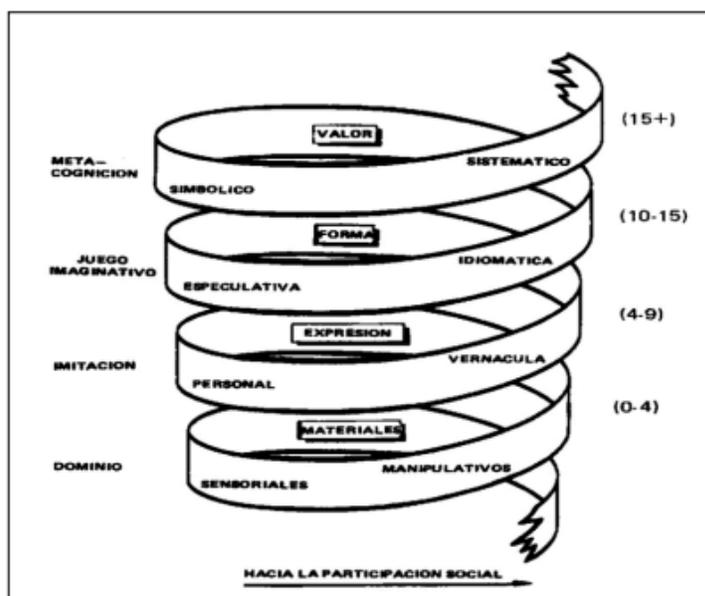
1. Lenguaje musical como sistema de comunicación.
2. Estética.
3. La música como medio de comunicación de lenguaje universal pero con códigos establecidos por cada sociedad que la crea.

Por ello se basa en la identificación de los elementos que toda experiencia musical tiene en común: la articulación de los elementos del discurso musical (materiales, expresión, formas y valores de un sistema simbólico). La consciencia de estas dimensiones del discurso musical, devendrá en el desarrollo de la comprensión musical.

Es así como crearon este “mapa del desarrollo musical”. La información recolectada reveló los cambios cualitativos de la comprensión musical a través del tiempo, en forma de capas acumulativas a través de las cuales se desarrolla la comprensión musical. Revelaron una conciencia progresiva de dichas las capas, las cuales van acumulando niveles de dominio de la interpretación musical, la imitación y el juego imaginativo. En cada vuelta de la espiral identificaron una “tensión” entre la tendencia a una experiencia musical más personal o hacia una más convencional, compartida socialmente con los demás.

Los cuatro niveles horizontales se separan en dos verticalmente, de acuerdo a tendencias asimilativas o acomodativas. Esto se refiere a la tensión que se da dentro de la persona entre el deseo de expresarse individualmente, y las necesidades de participar en convenciones más aceptadas de su ambiente. Con esto se completan entonces los ocho niveles del desarrollo. Al ser representado como una espiral, se entiende que no es un progreso lineal. Por el contrario, cada nivel no reemplaza al anterior, sino que toda la experiencia adquirida enriquece el desarrollo. Esto significa que el conocimiento es acumulativo, es imposible llegar al nivel más alto sin pasar por los anteriores. Si somos capaces de entender la música como un valor simbólico, es porque hemos sido capaces de dar forma, proyectar e identificar la organización de los materiales hacia las formas de expresión, y hacia relaciones estructurales.

Gráfico 13: La Espiral de Swanwick



La espiral del desarrollo musical según Swanwick y Tillman (1991)

Fuente: Música, Pensamiento y Educación (2000)

Explicación de la espiral:

Etapas de conciencia de los materiales musicales

Nivel 1: sensorial

Es el placer por el sonido en sí, sobre todo en timbre y contrastes de fuerte y suave. Se experimenta con instrumentos. La organización es espontánea y un poco errática.

Nivel 2: Manipulativa

Hay un poco de control en el manejo de instrumentos, como escalas, patrones repetitivos y glissandi. Se producen algunas repeticiones y puede aparecer pulso regular. Las composiciones son largas y repetitivas porque el “compositor” disfruta el sentido de dominio del instrumento.

Etapas de conciencia de la Expresión

Nivel 3: Expresivo

La expresividad aparece en cambios de velocidad y de volumen. Hay pequeños gestos de fraseo que no pueden ser repetidos con facilidad. Hay actuación, ambiente y a veces una idea programática. Hay un pequeño control de la estructura y el germen de ideas musicales que expresan sentimientos personales.

Nivel 4, vernáculo

Aparecen patrones melódicos y rítmicos. Las piezas pueden ser muy cortas y se mueven dentro de las convenciones musicales. Las frases melódicas se estandarizan, y los ritmos forman secuencias y ostinatos. Las composiciones son predecibles y muestran influencias de otras experiencias musicales.

Conciencia de la Forma

Nivel 5, Especulativo

Las composiciones más elaboradas, con algunas sorpresas o giros inesperados. Se experimenta un poco la expresividad, la forma, y apegándose o buscando diferenciarse con ideas musicales conocidas.

Nivel 6, Idiomático

Hay un estilo ya reconocible, con algunas sorpresas. Hay contraste, variación, y modelos que emulan las tradiciones de la música popular. Hay sentido de fraseo, elaboración y secciones contrastantes. Las composiciones tienen control técnico, expresivo y estructural.

Conciencia del Valor

Nivel 7, Simbólico

Hay dominio técnico, al servicio de la comunicación musical. Hay fraseo y forma musical coherente y original, al servicio de la expresividad. Existe preocupación por el desarrollo,

progresiones armónicas, cambios de frases y organización de los timbres. Hay compromiso personal en todo lo que se escribe.

Nivel 8 , Sistemático

Además de las cualidades del nivel anterior, hay creación de material nuevo, a nivel armónico, organización de escalas, sonidos electrónicos, tecnología informática, etc. Se expanden las posibilidades del discurso musical.

Swanwick explica que hay una relación estrecha y dinámica entre la intuición y el análisis. Con estos términos, el autor se refiere a la tensión entre la producción musical que surge espontáneamente del interior del individuo y lo que recibe del exterior, la educación formal, pero la intuición es quien guía finalmente el camino. Los niveles se van acumulando. Al pasar al siguiente no se abandona lo adquirido en la etapa anterior.

Además, la espiral evidencia la tensión desde lo personal hacia lo comunitario: el lado izquierdo es la dimensión de la motivación interna y el sentido del juego. Esto se desarrolla a través de los niveles desde la exploración, pasando por la expresión personal, hasta comprometerse con el significado simbólico de la música.

En el lado derecho, donde predomina el sentido comunitario de la música, se evoluciona desde el dominio de las habilidades, pasando por las convenciones musicales, hasta la extensión sistemática de las posibilidades musicales.

Así es como se crea esta línea en espiral que a la vez es un continuo. Los niños explorarán el sonido según su motivación interna, y lo irán modificando a medida que comparten con otras personas. En el primer nivel, el impulso inicial es a explorar, y pronto evoluciona hacia el dominio de las habilidades prácticas (tocar, cantar). La tendencia natural del ser humano a explorar y adaptarse, motiva a la búsqueda de lo que hay en el ambiente. Una vez que se logra cierto dominio de los materiales, empieza la búsqueda expresiva, primero intuitivamente, pero luego esto sucede imitando a su alrededor.

El ambiente, que ya ha determinado los materiales que tendrá a mano (y esto varía culturalmente de acuerdo al territorio), ahora determinará qué será considerado convencional. Con estos patrones, se regresa una vez más a la motivación interna, para experimentar en las estructuras musicales conocidas, incorporando algo de la creación musical propia, pero de forma desorganizada. A medida que crece, el ambiente sigue influyendo, y variará mucho de acuerdo a cada cultura y sus gustos y prácticas musicales. Así es como se reconoce el valor simbólico de la música, primero para el significado personal y después para la sociedad. El sentido final de qué es la música y cuál es su valor, será determinado por un complejo sistema de relaciones personales, ambientales y culturales.

El modelo de la espiral musical, fue un antecedente muy importante para el desarrollo de la educación musical integral, ya que al ser un estudio tan serio y acabado, es una herramienta

poderosa, que actúa como predictor del camino que toda persona seguirá en su desarrollo musical. Si bien el paso por la espiral no se da de manera precisa según la edad, su tránsito se da de manera similar para todas las personas, y ayuda a situar a cada estudiante y guiarlo hacia la siguiente etapa del desarrollo. Este hallazgo fue el antecedente de muchos pedagogos que más adelante plantearon la necesidad de encontrar una forma pedagógica de brindar la experiencia musical integral a NNJ, además de marcar caminos para hacerlo.

6.1.2 Cecilia Cavalieri

A partir de la Espiral de Swanwick, Cavalieri postula al igual que éste que la composición, interpretación y la audición crítica, son los procesos principales de la música (las habilidades prácticas). Son las ventanas desde las cuales podemos aproximarnos a su comprensión. Por ello la educación debe permitir a los estudiantes experimentar las tres modalidades, más aún, en los curriculum escolares debe fomentarse su interacción.

Gráfico 14: El quehacer musical Integral



Fuente: elaboración propia en base a los conceptos de "Composing, Performing and Audience Listening as Symmetrical indicators of Musical Understanding" (Cecilia Cavalieri)

A su vez, ella distingue dos dimensiones:

1. la comprensión
2. las habilidades prácticas (siendo las habilidades prácticas: la composición, interpretación y audición crítica).

En la práctica musical estos elementos están interconectados, pero para el estudio los separamos en el nivel teórico.

Además, Cavalieri señala que la fuente de la comprensión sólo puede darse en conjunto con la participación directa en el quehacer musical, es decir, la comprensión sólo puede derivar del desarrollo de las habilidades prácticas. Cavalieri sostiene que el correcto balance de todos los elementos impactaría directamente en el desarrollo musical de NNJ.

Dos **dimensiones**: la comprensión y las habilidades prácticas.

Comprensión: según Swanwick (1994), la comprensión en la música, es la conciencia de los significados que contienen en su interior los elementos del discurso musical. Si se piensa que la comprensión es la que guiará y se manifestará en todo el quehacer musical, entonces las tres modalidades (audición crítica, composición e interpretación), serán los indicadores de dicha comprensión.

Habilidades prácticas: dominio (en mayor o menor grado) de las tres modalidades combinadas.

Tres **modalidades**: la composición, la interpretación y la audición crítica.

La **composición** se refiere a la capacidad de creación, de generación de música nueva e inédita, que puede ser muy simple, desde un patrón creado por cualquier persona mediante exploración personal, hasta las grandes obras musicales escritas por eruditos, incluyéndose también en esta categoría a la improvisación.

La **interpretación** hace referencia a la expresión musical de cualquier persona (profesional o principiante) realizada a través de un instrumento musical que puede ser la voz humana también.

Audición crítica: cualquier persona puede aproximarse a la música a través de la audición, desde el amateur hasta el músico profesional. Según Stephen Mc Adams, “la audición crítica es y debe ser considerada seriamente por el artista como un acto creativo por parte del auditor” (Mc Adams, 1984, p 72). Por lo tanto, se refiere no a la acción pasiva de escuchar, sino a la actitud receptiva y concentrada que ocurre cuando mente y espíritu del auditor están por igual en acción de escuchar (Cavalieri, 1998).

Con las dos dimensiones y las tres modalidades, se completa la definición de Cavalieri del quehacer musical integral.

6.1.3 Martin Fautley

Para Fautley (Fautley, 2010), la educación musical involucra un rango amplio de temas, agrupados en dos grandes ramas: *aprendizaje y práctica musical*. El aprendizaje es el que lleva a la comprensión, la cual es lograda mediante la práctica de la interpretación, la composición y la audición crítica. Siempre en sintonía con los autores anteriores, ya que la espiral de Swanwick fue la fuente de todos estos modelos que surgen con posterioridad.

El balance que se genere entre las tres prácticas, dependerá de los gustos personales de cada estudiante y de las tareas apropiadas que el docente le deje a disposición para atraerlo a cada aspecto. Además, el desarrollo de estas competencias no es simétrico, y su balance irá variando con el tiempo.

Gráfico 15: La evolución de la comprensión musical en el tiempo



Fuente: elaboración propia en base a original en inglés en “Assessment in Music Education” (2010)

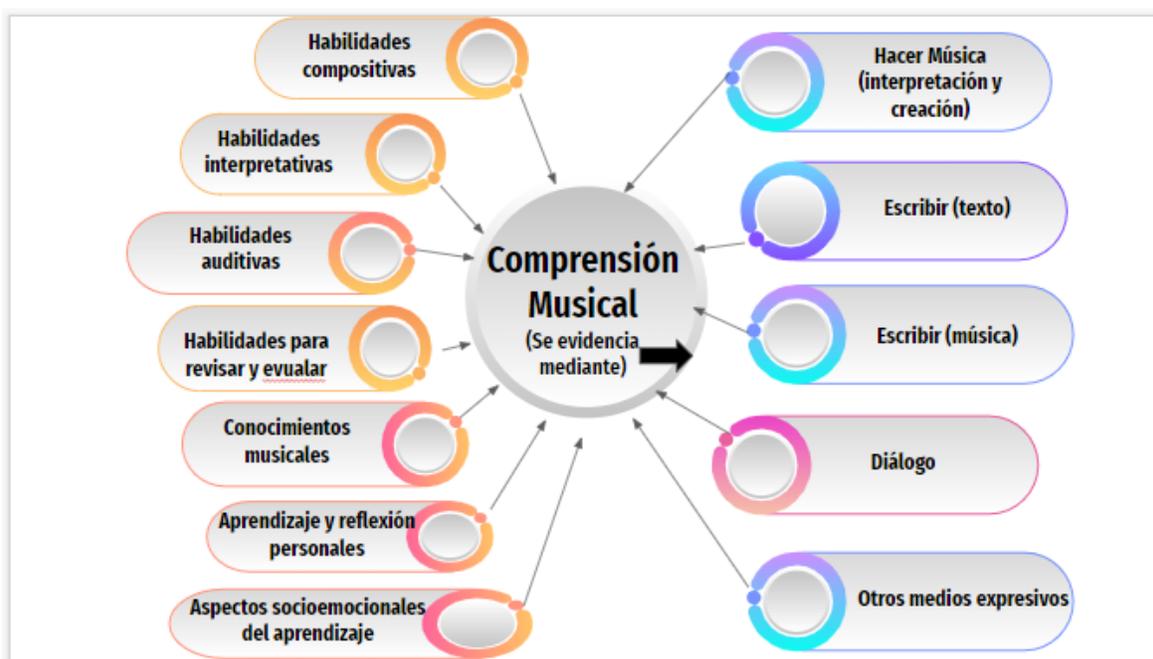
Fautley, que basa parte de su trabajo en los textos de Swanwick, advierte además que es necesario tener cuidado en la forma en que aproximamos a NNJ a la música. Postula que para tener una aproximación holística a la disciplina, todos los aspectos deben ser puestos a disposición, con mucha prudencia: si bien la música puede clasificarse en los términos en que la hemos referido anteriormente, visto al revés -es decir, cada elemento por separado- no hace al todo, algo falta. Por ello es tan importante entregar esta visión del quehacer

musical integral, ya que viendo cada parte por separado, esto no necesariamente será ensamblado de manera integral.

En cuanto a la comprensión, Fautley desarrolla un cuadro para intentar explicar el proceso que lleva a ella. Es decir, es fácil evaluar el nivel de interpretación de NNJ, pero medir el nivel de comprensión musical, puede ser un proceso muy complejo. Por ello, además de los elementos básicos que se han señalado, y que comparten los tres autores (comprensión y habilidades prácticas, definidas en creación, interpretación y audición crítica), Fautley señala otros aspectos (musicales, ambientales, psicoemocionales) que influyen y determinan la comprensión musical de una persona.

En el cuadro siguiente, donde se resume el trabajo de Fautley, hay dos aportes realizados por Carmen Lavanchy: la aclaración del “hacer música” desglosado en creación e interpretación, y el agregado de “otros medios expresivos” como evidencia de la comprensión:

Gráfico 16: La Comprensión Musical



Fuente: elaboración propia en base al original en “Assessment in Music Education”, con los aportes de Lavanchy

Fautley señala que varios docentes han comenzado a aplicar nuevas teorías y nuevas formas de enseñanza musical, considerando aspectos que antes eran relegados: aprendizaje informal, investigación y desarrollo grupal. Sobre todo esto último, el aprendizaje en grupos, trae varios beneficios: apoyo en el desarrollo instrumental (estudiantes se enseñan

entre ellos), o composición musical colectiva. Esto trae nuevas formas de evaluar tanto a NNJ como el éxito de la clase, por ejemplo el compromiso e interrelación entre pares.

6.2 Principios para una Educación Musical Integral: Carmen Lavanchy

Lavanchy se basa en los tres pedagogos vistos anteriormente para elaborar su modelo de la base de la Educación Musical Integral. Por ello es que a efectos de definir la Educación Musical Integral, se usarán los conceptos vistos más arriba, según los pedagogos Swanwick, Cavalieri y Fautley, las cuales son similares, ya que utilizan la misma base teórica.

El modelo Educación Musical Integral no sólo es una guía en cuanto a dónde enfocar el trabajo, sino que nos da luces con respecto a que, si tratamos de seccionar los aprendizajes en una forma que no se da naturalmente en el ser humano, es mucho más difícil lograr su comprensión.

Así como en general no hay un equilibrio en el desarrollo de las habilidades prácticas de la audición crítica, la interpretación y la creación, en general también hay una segmentación en la entrega de los elementos y recursos del lenguaje musical que en muchas ocasiones no están incorporados al hacer musical mismo y sus propósitos expresivos, sino que son entregados en forma parcelada.

Se presentan gráficos que ayudan a explicar:

Gráfico 17: La Música como un todo



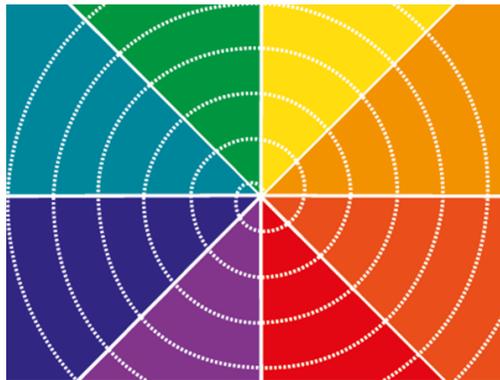
Fuente: elaborado por Carmen Lavanchy (2020)

Gráfico 18: El Aprendizaje Musical



Fuente: elaborado por Carmen Lavanchy (2020)

Gráfico 19: Crecimiento armónico en espiral



Fuente: Carmen Lavanchy (2020)

7. Diagnóstico

7.1 La Orquesta Infantil del Colegio San Damián de Molokai

El colegio se encuentra ubicado en la comuna de Cerro Navia, la cual es una de las comunas con mayor nivel de vulnerabilidad social de la Región Metropolitana. Según el Índice de Prioridad Social 2020 (IPS), el cual es un indicador conformado por la dimensión de ingresos, educación y salud, la comuna ha sido calificada como la tercera más prioritaria (Seremi de Desarrollo Social RM, 2020). Además, de acuerdo con los datos de la encuesta CASEN 2017, en esta comuna un 7,2% de los hogares están en situación de pobreza por ingreso (Ilustre Municipalidad de Cerro Navia, 2021).

La Orquesta del Colegio San Damián de Molokai fue creada gracias a la postulación a los Fondos de Creación de Orquestas 2018 de la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile (FOJI), con la cual se financió la compra de instrumentos.

El financiamiento de los honorarios del equipo de trabajo se realiza con recursos del Estado, a través de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) asignada al colegio. La compra de insumos para los instrumentos, reparaciones y reposiciones se realiza con presupuesto interno del colegio, el cual se presenta a fines del año anterior para su aprobación.

Todo lo anterior permite que los alumnos del colegio que quieran estudiar música puedan hacerlo de manera gratuita, ya que los honorarios de los profesores de instrumento y la directora de la orquesta están financiados, y a los alumnos se les asigna un instrumento en comodato, el cual se comprometen a cuidar y mantener pero que pueden llevar a sus hogares y es de uso personal mientras permanezcan en la orquesta. Los y las estudiantes que muestran interés en continuar estudios superiores de música son acompañados en el proceso por los profesores y asesorados en la postulación a las universidades que tienen esta especialidad.

La orquesta es parte del horario extracurricular de los estudiantes a modo de taller no obligatorio, por lo que la planificación pedagógica se construye desde la autonomía y creatividad del equipo docente y no se relaciona con el Currículum Nacional. Posteriormente, la planificación es aprobada por parte de la dirección del establecimiento y del Encargado de Finanzas, quien autoriza el presupuesto de compra de instrumentos musicales y accesorios.

La dirección de la orquesta tiene dos personas a cargo: la directora artística, cuyas funciones son organizar las actividades con los niños, diseñar la propuesta didáctica y artística y diseñar estrategias de funcionamiento y crecimiento, y la coordinadora, quien es a su vez la profesora de música del colegio y sus funciones son administrativas: realiza el

nexo y comunicación con el colegio y la fundación, organiza y coordina el trabajo con la directora, profesoras, apoderados y alumnos.

Las profesoras de instrumento realizan clases individuales con cada alumno, enseñando fundamentos técnicos musicales del instrumento en particular de elección de los niños.

En cuanto al funcionamiento interno y presupuestos, la orquesta responde a la dirección del colegio, pero a la vez pertenece a la red de orquestas de la fundación, respondiendo al Coordinador General de las orquestas fundacionales, quien se encarga además de ser el nexo entre el Proyecto de Orquestas y la Fundación Belén Educa, institución en la cual se lleva a cabo el programa. El Coordinador, entonces, trabaja directamente con el Director(a) Académico de la Fundación, esto para que el programa sea acorde a la política cultural de Belén Educa como Fundación, y al mismo tiempo para adecuar el trabajo en cada establecimiento educacional.

La orquesta inició sus labores en abril de 2018, incorporando mediante una audición y selección a alumnos entre 3er y 6to año básico en los instrumentos: violín, viola, violonchelo y contrabajo. Se trabajó de forma coordinada entre la directora y las profesoras de instrumentos, todo con la organización de la coordinadora y gracias a esta planificación, se logró en un año la meta de realizar el primer concierto en público de la orquesta, que si bien fue muy básico, realizó su presentación en sociedad y pudo aportar con un número artístico al acto de graduación de la primera generación de egresados de 4to medio del colegio.

Durante 2019 se realizaron intensas labores, participando de los Encuentros Belén como parte de la Gran Orquesta y se estaban preparando conciertos para los eventos más importantes del colegio, pero sólo se pudo realizar el primero, debido a la suspensión de muchas actividades por el Estallido Social en octubre de 2019.

Imagen III: Concierto de la Orquesta Infantil San Damián de Molokai

<https://youtu.be/b4DuRUMzh2M>



Concierto realizado en el Colegio San Damián de Molokai

7.2 La Educación en Chile en 2020/2021 en el contexto de Emergencia Sanitaria

La emergencia sanitaria decretada en Chile en marzo de 2020 fue un punto de quiebre para todos. Todas las actividades presenciales fueron trasladadas a la virtualidad sin preparación alguna y sin contar con antecedentes para su aplicación. Además, como no estaba claro cuánto duraría el confinamiento fue difícil realizar la planificación de las actividades, sin saber en qué momento debería volver la presencialidad nuevamente. Al comienzo existía la sensación de que las cuarentenas sería breves, o sólo de algunos meses. Es probable que muy pocos dimensionaran que el confinamiento duraría finalmente casi dos años.

En la educación se enfrentaron desafíos muy diversos, con los que hubo que lidiar para poder continuar las actividades:

1. Traslado de todas las actividades presenciales a la virtualidad
2. Diseño de un programa de acuerdo a la nueva realidad: clases sincrónicas y actividades asincrónicas
3. Disponibilidad de tecnologías apropiadas: por parte de alumnos y docentes
4. Búsqueda de plataformas y recursos adecuados (plataformas de videollamada, gratuitas y pagadas, plataformas para compartir y alojar material, como *Google Classroom* o *Edmodo*, realización de cápsulas y videos, y en algunos casos, uso de plataformas de mensajería directa como *Whatsapp*)
5. Realidades diversas de los alumnos, brecha sociocultural: dificultades en el hogar, falta de espacio, niños solos sin cuidado ni apoyo para realizar tareas, crisis emocionales en adolescentes y preadolescentes, falta de comunicación con sus pares.
6. Debido al punto anterior, lidiar con la frustración de NNJ fue una parte importante de la labor de los y las docentes, ya que las dificultades personales y de conexión resultaron en baja motivación de los alumnos para buscar soluciones para realizar las clases. En este sentido, los docentes asumieron un rol de acompañamiento permanente, dejando abierta la posibilidad de comunicación con sus alumnos en todo momento (sacrificando sus tiempos de descanso).

Para los talleres extra programáticos, todas estas dificultades resultaron en que muchos establecimientos decidieran suspender sus actividades para no saturar el trabajo en casa, dificultoso de por sí, y para poder destinar fondos a la implementación de los Protocolos Covid indicados por la autoridad sanitaria y a los elementos tecnológicos para la realización de las clases telemáticas. Esto significó la pérdida de plazas de trabajo para muchos artistas y docentes.

Para los talleres extracurriculares que pudieron continuar labores, hubo que presentar propuestas de trabajo a distancia, y en el caso de las clases musicales, explorar las

posibilidades que la virtualidad ofrecía, ya que anteriormente a la pandemia parecía imposible realizar clases de música de manera no presencial.

El confinamiento supuso un reto inmediato para las y los profesores de música, quienes rápidamente, debieron levantar una metodología para seguir en contacto con sus alumnos de manera remota. La primera pregunta que se instaló fue cómo incentivar el estudio de un instrumento musical cuando no se puede corregir la técnica o bien, cómo mantener las orquestas activas desde la distancia.

Al no existir antecedentes de trabajo regular en esta modalidad, todo fue experimental y en base a datos y recomendaciones entre colegas. Cada institución tuvo que presentar su propio plan de trabajo, diseñado desde la intuición, y ocupando los recursos disponibles que fueron identificados en el catastro realizado: posibilidades de conexión y dispositivos de los alumnos, instrumentos que se pudieran entregar a domicilio, manejo de recursos tecnológicos de los profesores.

Seguidamente se realizó la capacitación al alumnado en el uso de las herramientas tecnológicas, las plataformas de videollamada, y por supuesto, la investigación de cómo optimizar la calidad del audio de las plataformas para realizar clases de música, ya que están diseñadas para la comunicación a través del uso de la voz humana y no para frecuencias específicas de instrumentos musicales.

El siguiente desafío fue capacitar a alumnos y familiares para la mantención de los instrumentos musicales, labor que cumplían semanalmente los profesores durante las clases presenciales. Actividades muy simples, como afinar los instrumentos, se tornaron sumamente complejas. Y por supuesto, encontrar la forma de explicar correctamente los ejercicios técnicos a través de la pantalla, donde hay que ser muy preciso, ya que no es fácil distinguir los movimientos específicos que se requieren para la técnica de ejecución instrumental, la cual ocupa desplazamientos muy sutiles, a veces mínimos.

Estas dos dificultades señaladas en los párrafos anteriores (la calidad de sonido que no es óptima para clases de música, y poca claridad en el detalle de los movimientos a través de la pantalla), fueron, en el caso de las clases de interpretación de instrumentos, las más complejas y que finalmente determinan que las clases online no reemplazan la presencialidad. De todas formas, resultaron ser una herramienta poderosa e importante para vencer barreras de la distancia, sobre todo para las regiones más extremas, y por ello continúan usándose con este fin.

Otra opción muy utilizada fue combinar estas clases virtuales pero sincrónicas con otras asincrónicas, como la realización de videos, podcasts y cápsulas. También el uso de plataformas de clases como *Classroom* y *EdModo* fueron muy útiles para alojar y compartir material.

Todas las dificultades señaladas más arriba en la educación en general, afectaron también a las clases específicas de educación musical. Lidar con la motivación y la frustración de NNJ fue uno de los grandes desafíos sin duda. Todas estas dificultades determinaron que

muchos de ellos no quisieran seguir estudiando música, ya que se sumaban a otros múltiples problemas que el confinamiento trajo a este grupo etario, como los conflictos propios de la adolescencia, la falta de comunicación con los pares, las dificultades vividas en muchos hogares por falta de espacio y contención. En el caso de los profesores de música, por la cercanía que produce realizar clases individuales y la naturaleza misma de la actividad, con mucha afectividad de por medio, el rol del docente fue fundamental en estos procesos emocionales de NNJ y significó un compromiso extra por parte de los y las docentes.

Algo que se da por sobreentendido y que supuso un gran reto fue lograr la capacitación tecnológica del profesorado de música, no siempre acostumbrado a lidiar con la tecnología. Tuvo que tomar contacto directo con elementos que, de no haber sido por la pandemia, hubieran continuado siendo lejanos a la práctica musical del profesorado por mucho tiempo. El uso de plataformas de videollamada, software de grabación y edición de sonido, fue adoptado rápidamente para poder continuar las clases, y que, una vez superada la crisis inicial, vinieron a enriquecer y ampliar las fronteras de las estrategias didácticas.

Hasta el momento, no existe un catastro respecto de cuántos estudiantes abandonaron sus estudios musicales en la pandemia, pero lo cierto es que cada una de las instituciones enfrentó sus desafíos individualmente.

7.3 Emergencia sanitaria y la Orquesta Infantil del Colegio San Damián de Molokai

En el caso de esta agrupación, apenas decretada la emergencia sanitaria y el traslado de las actividades a la virtualidad, la dirección del colegio solicitó al equipo de docentes de la orquesta una propuesta de trabajo remoto para evaluar su viabilidad.

Por ello desde las profesoras se realizó un catastro a cada NNJ integrante del organismo, para conocer sus posibilidades de conexión, sus motivaciones y sus realidades particulares. Este levantamiento de información fue fundamental para el diseño de una propuesta de trabajo.

El catastro dio cuenta de realidades muy diversas con las que trabajar para la realización de las clases:

1. Disponibilidad de elementos tecnológicos (computadores, celulares, conexión a internet): en algunos casos se contaba con todos los recursos necesarios en los hogares, en otros, los alumnos contaban con celulares compartidos con otros integrantes de la familia, y conexiones inestables, lo que dificultó mucho la comunicación.

2. Disponibilidad de espacios y contexto apropiado (una habitación de uso exclusivo para el o la estudiante, y el silencio necesario para la clase de música): algunos estudiantes pudieron realizar sus clases de manera óptima al contar con un espacio calmo y exclusivo durante la sesión de videollamada, pero otros no tuvieron esta opción. En estos casos las clases se realizaban en espacios compartidos con otros integrantes de la familia que también se encontraban realizando actividades a través de videollamadas, ya fueran hermanos en clase o padres con teletrabajo. Esta situación resultaba incómoda tanto para los docentes como para los alumnos.
3. Apoyo familiar (estudiantes acompañados de un cuidador que apoye y colabore con el docente desde la casa): algunos padres y madres tuvieron la posibilidad de estar en casa apoyando y acompañando a sus hijos durante las clases, pero las docentes encontraron otras realidades también, en la que los menores estaban solos en los hogares largas horas, ya que sus padres debían salir a trabajar de forma presencial. En estos casos, la dificultad estaba en recordar a los niños los horarios de clase y asistirlos con la conexión, además de brindar apoyo emocional por la incertidumbre que les producía que sus padres salieran a trabajar con el peligro que eso implicaba a comienzos de la pandemia.
4. Disponibilidad de espacio y tiempo de estudio y preparación de las clases: por todas las dificultades señaladas en los párrafos anteriores, muchos estudiantes no contaban con los recursos necesarios para preparar correctamente sus clases, por lo cual sus avances no eran los esperados. Eso también resultó en desmotivación, otro desafío con el cual lidiar.

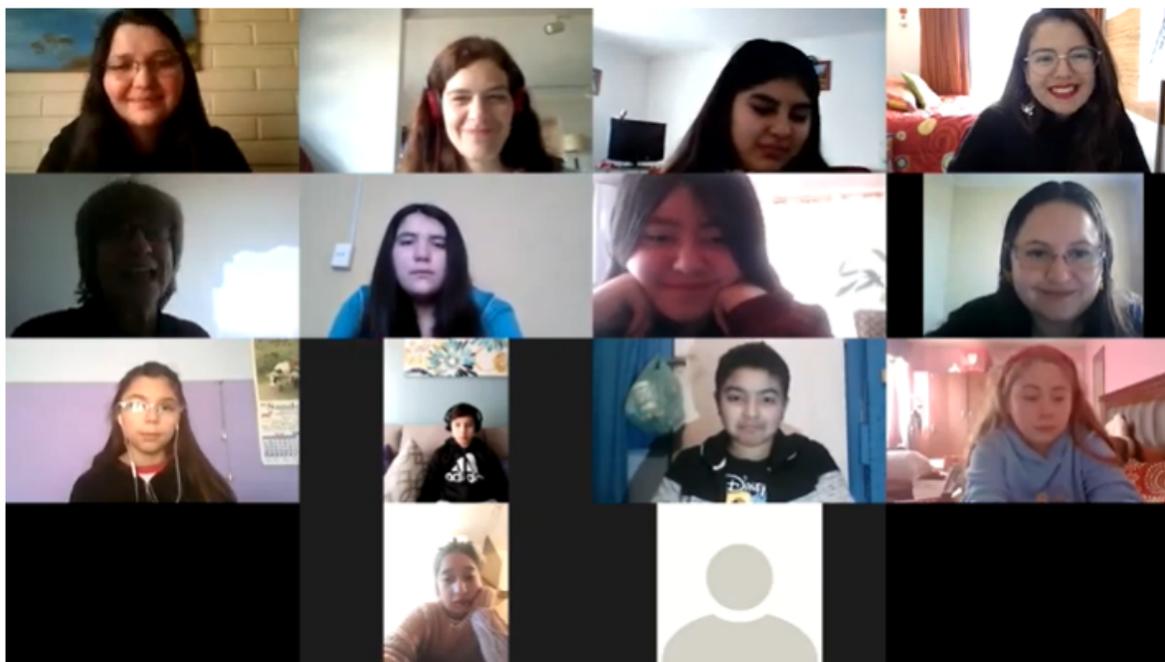
En cuanto a las plataformas digitales para comunicarse con los estudiantes, las docentes tuvieron que adaptarse a las realidades diversas de las que dio cuenta el catastro, realizando cada clase a través de la plataforma de la que disponía cada estudiante, esto según el dispositivo del que disponía. Esto también significó un esfuerzo extra por parte de las docentes.

Todo lo anterior fue pensado para permitir continuar el progreso individual de cada estudiante en su estudio instrumental. En el caso de la actividad orquestal específica, el panorama era más complejo. No existe ninguna plataforma que permita emular el trabajo colectivo orquestal de manera remota. El audio a través de las plataformas de videollamada llega con un pequeño desfase, lo cual no afecta el desarrollo en el caso de una conversación, pero que torna muy dificultosas las actividades musicales. Por lo tanto, la actividad orquestal tradicional durante la emergencia sanitaria tuvo que ser suspendida, no sólo a nivel educacional, sino también profesional.

Ante este complejo panorama, cada organización diseñó sus actividades pensando en la realización de prácticas musicales alternativas. Las más frecuentes fueron la realización de videos individuales de cada estudiante desde casa, que luego fueron editados para sonar en conjunto, o realización de talleres intensivos de teorías de la música y sesiones de audición de obras.

En el caso de la Orquesta San Damián, se partió por realizar clases individuales, abordando elementos técnicos y musicales de las piezas anteriormente vistas con los alumnos. Se hizo uso de este material, que era conocido por los niños, para producir videos desde casa y editados digitalmente para emular el trabajo del conjunto. En ese momento en que se pensaba que el confinamiento sería mucho más breve de lo que resultó finalmente, fue realizado para mantener las actividades y el progreso de los niños hasta la vuelta a las actividades presenciales, cosa que hasta ese momento parecía no muy lejano.

Imagen IV: Clases virtuales a través de videollamada



Reunión de estudiantes y profesoras durante clases remotas en 2020

7.4 Una Propuesta para el Siglo XXI

Pero paralelamente a este trabajo y gracias a conversaciones y reflexiones de la directora de la orquesta con la compositora y pedagoga Carmen Lavanchy, surgió la idea de aplicar, dado el contexto y la imposibilidad de mantener las actividades tradicionales de la orquesta, un proyecto experimental que permitiera la enseñanza musical integral.

El segundo objetivo que se quiso abordar fue la generación de una propuesta de educación musical en soporte digital, remoto, en el contexto de emergencia sanitaria. Un sistema de trabajo que fuera adaptable a las posibilidades del momento, que no consistiera meramente en trasladar las actividades presenciales a la pantalla. Las preguntas detonantes para este

proyecto fueron: ¿Cómo trasladar la presencialidad al formato virtual, en una disciplina que siempre se abordó de esta manera? y luego, ¿Cómo generar una propuesta híbrida, es decir que pueda ser aplicada de manera presencial, virtual o mixta?

De a poco y a través de estas conversaciones surgió la idea de plantear un proyecto con dos premisas fundamentales. Por un lado, la idea de diseñar una propuesta metodológica de enseñanza musical infantil integral. Esto significa que puedan ser integrados en un solo proyecto la interpretación, la creación y la audición dirigida: en la práctica, la aplicación de los conceptos planteados por Swanwick, Cavalieri y Fautley.

Esta idea se fundamenta en que, como se dijo anteriormente, la mayor parte de las experiencias de trabajo con jóvenes músicos se dirigen hacia alguna de las actividades antes descritas, y no se integran en una sola propuesta.

Por otra parte era necesario debido al contexto, proponer un proyecto de trabajo que fuera aplicable tanto a clases remotas como presenciales o mixtas, ya que la situación sanitaria era inestable.

Con estos dos objetivos en mente las educadoras diseñaron un plan de trabajo con la Orquesta Infantil San Damián de Molokai, cuyas directrices se describen a continuación:

- Permitir -de acuerdo a avances o retrocesos de la situación sanitaria- adaptar las labores al modo virtual, presencial o mixto, según necesidades y posibilidades.
- Contar con una propuesta de enseñanza musical integral, que permitiera a los estudiantes explorar la creación, interpretación y audición crítica, sin focalizarse en una sola.
- Proponer una dinámica de trabajo participativa, permitiendo a los alumnos intervenir en las creaciones musicales abordadas, incorporando sus propuestas y haciéndolos partícipes del resultado final (aprendizaje por participación)
- Explorar posibilidades expresivas durante los proyectos, que trascendieran lo meramente musical, incorporando elementos desde las artes visuales, la literatura o multimediales según propuestas de los alumnos.

Todavía de manera experimental, se aplicaron estas premisas al trabajo con los y las integrantes de la orquesta infantil. El video a continuación corresponde a parte de la implementación del nuevo sistema. Si bien aún se utilizó material tradicional, cada alumno pudo elegir qué línea melódica interpretar, se comenzaron a utilizar instrumentos alternativos a los de la orquesta, y las frases que aparecen en el video son propuestas por los niños (incorporación de elementos de otras disciplinas artísticas):

Imagen V: video “Todos Juntos”

<https://youtu.be/qwQVS7RH41Y>



Imagen extraída del video realizado durante la emergencia sanitaria

7.5 Enseñanza musical experimental

Otro aspecto que se tomó en cuenta fue el permitir “moldear” o desarmar la obra musical a los estudiantes: entregar por separado cada elemento (melodía, pedal, ritmo, etc) y proponer variaciones a cada uno de ellos. Esta idea conlleva la “democratización de las líneas melódicas”: en el sistema de enseñanza tradicional, uno de los grandes problemas es que la melodía, o línea más reconocible en la música, es otorgada casi exclusivamente a los intérpretes en violín I. Eso significa que muchos niños deben tocar partes de la pieza musical que no los entusiasma, y termina siendo causa de desmotivación. Con este nuevo sistema cada niño puede elegir qué trozo de la pieza interpretar, asumiendo voluntariamente partes simples con menor responsabilidad, o tomar las secciones más complejas a modo de desafío personal.

Este trabajo fue planteado como una transición entre el antiguo sistema y la nueva propuesta: utilizando material nuevo, incorporado después de la cuarentena, y si bien es música conocida por los niños, cada uno seleccionó la línea melódica de su agrado. Además se incorporan elementos creativos aportados por los alumnos.

Imagen VI: video “Coffin”

<https://youtu.be/Ee0iABBVVSI>



Imagen extraída del video realizado durante la emergencia sanitaria

8. DISEÑO DEL PROGRAMA: METODOLOGÍA PLAY REEEEC

Uniendo ambas inquietudes, comenzó a tomar forma la idea de presentar una propuesta metodológica para educación musical infantil que fuera:

- Integral
- Aplicable de forma híbrida.

Contexto temporal: se aplicó durante la Emergencia Sanitaria en la Orquesta del Colegio San Damián de Molokai (Cerro Navia), desde abril de 2020 hasta fines de 2021.

Se buscó otorgar a los participantes de la orquesta una experiencia musical integral, que es algo que pocos músicos pueden obtener: a la mayoría de nosotros desde el inicio, nos seleccionan según las áreas de mayor interés (o las disponibles según la oferta) en: intérpretes, auditores o compositores. Es muy difícil encontrar en una propuesta de formación que se incluyan estas tres dimensiones, o, incluso más, un taller que busque desarrollar todos los aspectos del quehacer musical:

Reflexiona-Escucha-Ejercita-Experimenta-Crea (el nombre que incluye la audición crítica, la interpretación y la creación para la comprensión). Brindar esta experiencia integral a los estudiantes es la meta: que sean capaces de recibir la base de experimentación en todos los aspectos musicales, al menos la forma incipiente de las tres modalidades mencionadas.

La creación: se realiza de manera amplia, a veces desde la variación de algún elemento según la pauta dada, otras veces como co creación en una clase grupal a modo de “*brainstorming*”, y otras desde la sumatoria de propuestas de varios de los participantes, ordenadas por el/la docente.

La audición: se realiza también desde distintos ángulos: a veces escuchando trozos seleccionados por el profesor/a, otras, deconstruyendo y analizando cada elemento de la pieza que se está abordando, para comprender a su vez el todo y sus partes.

La interpretación: se realiza a la manera tradicional, ya que el formato de taller orquestal se ha mantenido y cada alumno recibe el apoyo de su profesor/a especializado de instrumento, que le entrega las herramientas técnicas para resolver los desafíos planteados.

La reflexión: no funciona como una dimensión aislada de las demás sino que se incorpora en todo momento. El alumno no es un mero receptor sino que sus impresiones, dudas y aportes son tomados en cuenta. La idea es que en una agrupación de este tipo, si bien hay un director/a, cada miembro es un sujeto activo y participativo. La reflexión se realiza con respecto a las tres actividades anteriores (como se vio anteriormente en los postulados de

Cecilia Cavalieri), y se refiere a estimular la comprensión por parte de NNJ de cada actividad que se propone y cada elemento analizado, durante la realización de los mismos.

En contexto de una orquesta infantil, el mayor temor de los profesores al alejarse del modelo tradicional es el riesgo de no poder presentar a fin de año un resultado tan acabado como se espera, pero se aprovechó el contexto de emergencia sanitaria en el que no era posible implementar un proyecto musical de manera tradicional, por lo que todos los conjuntos exploraron nuevas formas de funcionamiento. Algunos de ellos, buscando emular lo más posible la forma habitual de trabajo, otros, incorporando algunos elementos más experimentales. En este marco se encontró el momento para implementar el proyecto. De todas maneras y como se verá en los resultados, abordar la enseñanza musical de manera integral aporta tantos beneficios que no resulta en una “pérdida de tiempo” en la interpretación.

8.1 Aplicación de la Propuesta Metodológica PLAY REEEC

Si entendemos, siguiendo los lineamientos de la educación musical integral de Lavanchy, que la formación musical debe respetar el carácter de totalidad de la música, el proyecto metodológico debe brindarle a los NNJ todas las herramientas necesarias para este quehacer sin su segmentación artificial en distintos elementos: lectoescritura, conocimientos declarativos, armonía, ritmo, audición, técnicas de interpretación, etc. Todas estas prácticas deben aprenderse como un todo.

A su vez, el crecimiento de los jóvenes en la práctica musical debe darse en forma espiralada, tomando en cuenta las distintas etapas del desarrollo de las habilidades musicales sin forzar una adopción anticipada ni obligando a aquellos que se encuentran en otra vuelta de la espiral a retrasarse. Toda la práctica musical se desarrolla a la vez, con alumnos de distintas edades y en distintos momentos de formación: cada uno de ellos, de forma autónoma, decide qué extraer en ese momento de ese repositorio común, de acuerdo a su historia de vida personal, sus intereses, su nivel de madurez o de escolarización y la formación musical que haya obtenido anteriormente.

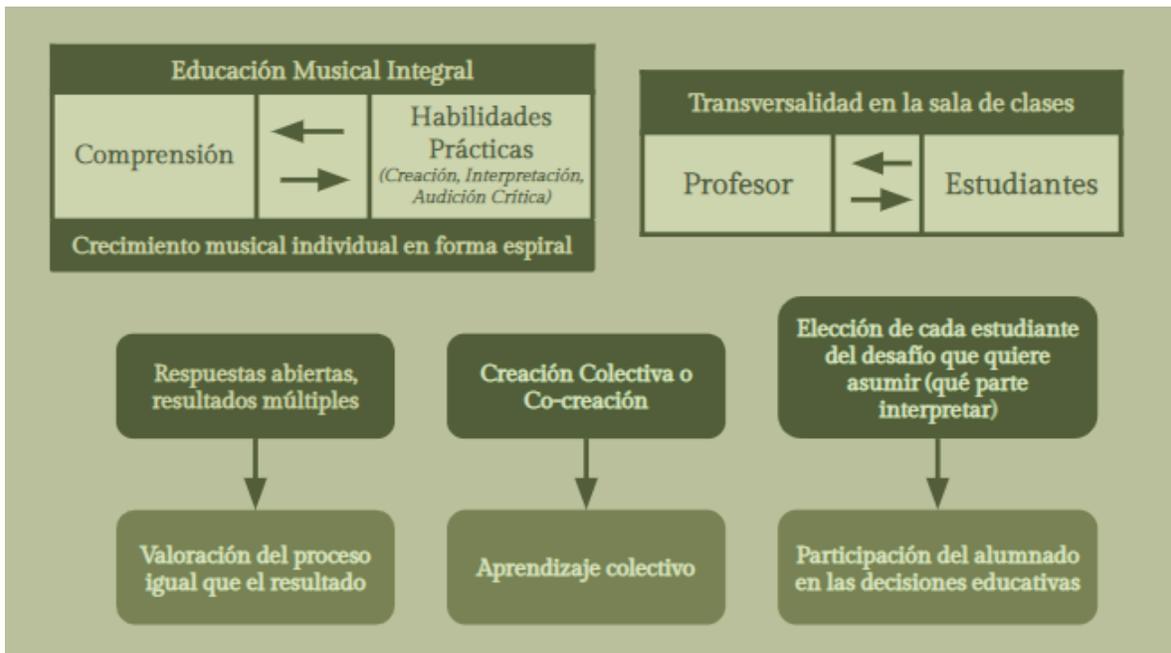
Con estos dos objetivos como guía, la aplicación del proyecto se planteó desde las premisas que se detallan a continuación.

Premisas de la Propuesta

- Se abordan todos los aspectos de la Educación Musical Integral: La comprensión, que viene del dominio de las Habilidades prácticas, que son: creación, interpretación y audición crítica

- Transversalidad en la sala de clase: el profesor es el guía pero el espacio de experimentación es de todos.
- Evitar respuestas cerradas y/o estereotipadas. Proponer actividades de final abierto.
- Los y las alumnas eligen qué rol quieren asumir, es decir, qué melodía o acompañamiento interpretarán. Esto depende del nivel de desafío que se quieran autoimponer.
- Se eliminan las jerarquías, todos y todas pueden participar desde donde se sienten cómodos/as.
- Se abre un espacio de creación individual y colectiva en donde todo se puede preguntar/explorar/cuestionar.
- Aportar a la comprensión, crecimiento, creatividad y autonomía musical de los y las estudiantes por medio de actividades interactivas en las cuales se pueda experimentar con los variados aspectos del quehacer musical aplicando el uso de las tecnologías digitales.
- Fomentar un crecimiento musical armónico que incorpore la audición, interpretación y creación comprendiendo el hacer musical como una actividad que implica aspectos sensoriales, emotivos, cognitivos y psicomotrices.
- Proponer material educativo que el/la estudiante pueda trabajar en forma personal como complemento a las clases presenciales, así como un incentivo a la responsabilidad personal, autoeducación y metacognición.
- Aportar al trabajo musical de niños y adolescentes con material y sugerencias que permitan el crecimiento, comprensión y goce musical.
- Fomentar la autoeducación, constancia, autonomía y creatividad.
- Desarrollar la escucha atenta en todo momento del quehacer musical.
- Fomentar la experimentación y creatividad musical.
- Enriquecer la interpretación musical por medio de la ampliación de experiencias y profundización de conocimientos de los elementos y recursos del lenguaje musical.
- Fomentar la ejercitación constante y significativa.
- Entregar herramientas para permitir la toma de decisiones en el hacer musical.
- Incorporar las posibilidades que nos ofrecen los medios digitales para el enriquecimiento y crecimiento musical de los y las estudiantes.
- Proponer nuevas formas de comunicación e interacción entre educadores y estudiantes, de forma transversal, siendo el docente un guía.

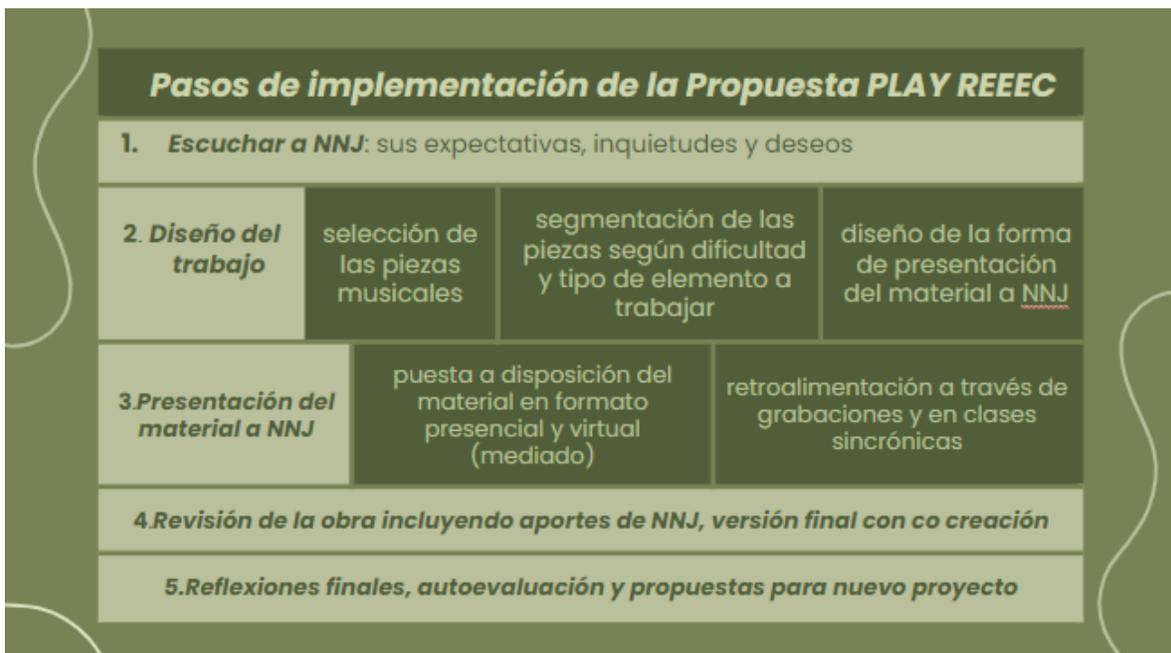
Gráfico 20: Síntesis de los conceptos señalados en los párrafos anteriores



Fuente: elaboración propia

8.2 Cómo se llevó a la práctica

Gráfico 21: Pasos de implementación de la Propuesta PLAY REEEC



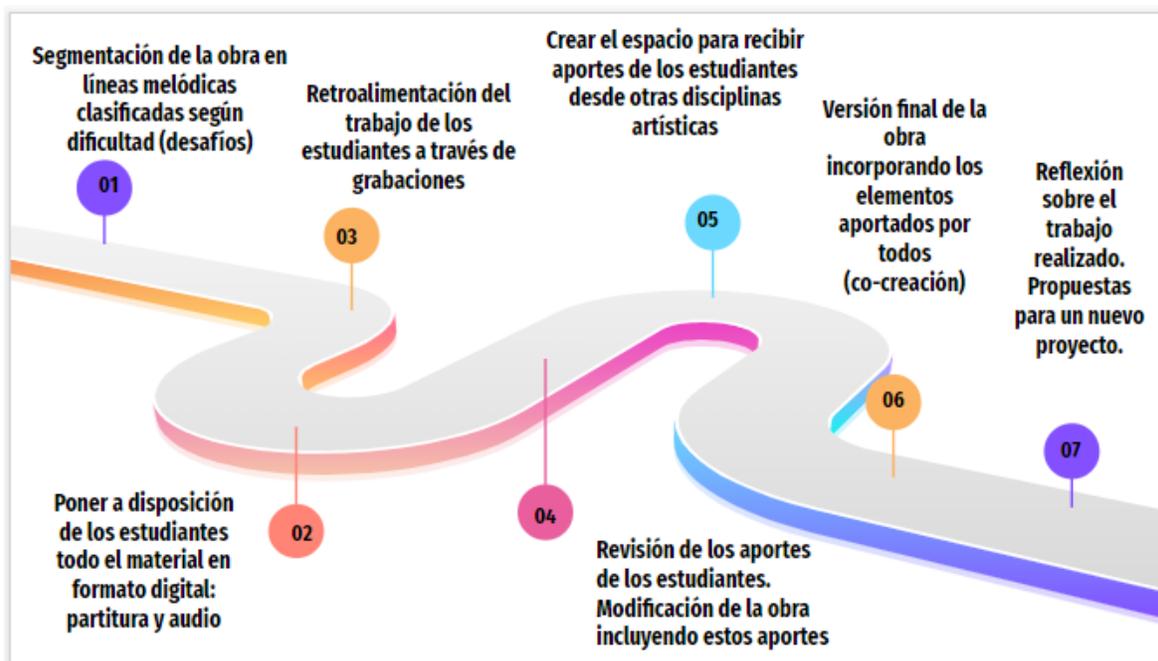
Fuente: elaboración propia

Al comienzo, y para generar una transición amable, se trabajó en base a partituras que ya habían sido vistas en clase en forma presencial. La forma de abordarlas fue diferente, según la nueva propuesta metodológica:

1. Desglose de la obra en distintas líneas melódicas: se toman todas las voces de la partitura como líneas melódicas independientes, entre las que se incluyen la melodía principal, acompañamientos, bajo y ritmos. Todas en igualdad de condiciones, clasificadas en orden de fácil a difícil. Todas a disposición y a elección de todos los alumnos y alumnas, sin diferenciarlos por instrumento, y escrito en todas las llaves y tesituras en las que cada instrumento lee. En formato partitura y audio guía, para permitir la autonomía durante el estudio, ya que esto sucedió en pandemia (tradicionalmente, las piezas musicales escritas para orquesta vienen con partituras determinadas para cada instrumento, seleccionando lo que toca cada uno).
2. Este material fue subido a la plataforma “*classroom*” a la que toda la clase tenía acceso. Los alumnos pueden modificarlo: se les permite proponer variaciones, que es el principio de la composición. Ellos podían grabar o tocar en vivo en la clase siguiente a través de una plataforma de videollamada.. La tarea era llegar con una de las opciones dadas, o bien una propuesta propia.
3. Así se da la “democratización de las líneas melódicas”: a diferencia de lo que se explicó sobre las partituras tradicionales, en este caso todos los niños tienen la opción de elegir qué tipo de desafío quieren asumir, ya sea interpretando una línea melódica fácil, o algo más complejo. Cada línea melódica se ofrece para quien quiera, y no se diferencia por instrumento.
4. Se enseñó a los alumnos a trabajar con el nuevo sistema, es decir, durante las clases online se hicieron pruebas de cómo abordar el estudio: escuchar el audio mirando la partitura, luego practicar con el instrumento escuchando el audio y a la vez leyendo la partitura.
5. Se solicitaron grabaciones como muestra del estudio y para comenzar a unir la pieza de todos los niños. Esto es un proceso complejo y lo aprendieron de forma más que satisfactoria: involucra la familia que ayuda a grabar, ver todos los detalles: silencio en la casa, orden de la habitación en la que se graba, encuadre del video, etc.
6. Se pidieron grabaciones audiovisuales para complementar las de audio, con lo que los niños quisieran mostrar: videos o imágenes divertidas, frases, y toda forma de expresión que quisieran aportar.
7. A través de esta variedad que se les ofrecía, se da la educación musical integral. Para abordar el proyecto es necesario escuchar (audición crítica) y reflexionar: elaborarlo en su cabeza y llegar con una propuesta propia (modificación): composición. La composición es un proceso complejo, por eso se abordó así, desde modificación de otras creaciones (variaciones) hasta llegar a un elemento nuevo. Podían explorar nuevas sonoridades y efectos tocando sus instrumentos de otra forma. Se permitió también incluir otros quehaceres artísticos: dibujando, pintando, creando una historia. Se incluyeron estos aportes, y de esta forma se plantea el proyecto integralmente.

Luego de este primer paso, se abordaron pequeñas piezas simples de la misma forma, pero en este caso fueron piezas vistas por primera vez en formato online. Se usó el mismo sistema.

Gráfico 22: Resumen de la Propuesta



Fuente: elaboración propia

8.3 Ejemplo de aplicación de la metodología: PLAY REEEC en el Proyecto Nguruvilú

El Proyecto Nguruvilú fue aplicado entre marzo y diciembre de 2021 en la Orquesta Infantil del colegio San Damián de Molokai de Cerro Navia y permitió plasmar todo el trabajo realizado según la descripción ya dada.

Para la ejecución del proyecto se realizaron actividades primero virtuales y luego presenciales, de acuerdo a la situación sanitaria:

Clases individuales de NNJ con sus profesoras	una vez a la semana, de 30 a 40 minutos de duración, virtual o presencial
Clase grupal con la directora de la orquesta	reuniones virtuales primero, y luego ensayos presenciales, una vez a la semana, 2 horas de duración
Trabajo asincrónico: acompañado de material alojado en plataformas digitales	sugerido 1 a 2 veces a la semana (NNJ estudian en sus casas)

Fue abordado de la siguiente manera:

1. Reunión de todo el equipo de la orquesta (alumnos, profesoras, coordinadora) con Carmen Lavanchy: en esta reunión, la docente recitó la leyenda del Nguruvilú, mostrando imágenes, y con ejemplos sonoros. Esto fue motivador e inspirador para los y las alumnas, además la compositora realizó algunos ejercicios de desarrollo de la creatividad. Este fue el lanzamiento del proyecto.
2. Se les dejó a disposición en *Classroom* un archivo en formato “.ppt”, en el cual se integraron: imágenes, partituras, la leyenda y el audio guía con “clic” (el clic de metrónomo es fundamental para saber cuándo comenzará la música y prepararse para tocar con ella o grabar, y para aprender a mantener el pulso).
3. En este archivo, se presenta cada elemento que compone la obra musical desglosado, en la manera en que se explicó más arriba, pero además plantea variaciones como ejemplos (variando alturas, ritmos, etc), y se invita a los y las estudiantes a proponer más variaciones. El mismo proceso sucede con los demás elementos de la composición. Y, al igual que en los demás proyectos, todo este material se encuentra en versiones para cada instrumento: con distintas llaves musicales y alturas.
4. Para cada elemento, en la misma página se encuentra relacionado con una imagen visual, además de la partitura y el audio con clic.
5. Durante las clases se retroalimenta la exploración de los niños en el trabajo asincrónico, revisando en conjunto sus propuestas de variaciones. Surgieron muchas ideas interesantes, en cuanto a variaciones rítmicas, melódicas, pero sobre todo en la exploración de efectos y nuevas sonoridades de los instrumentos.
6. Con todos estos aportes retroalimentados, la compositora los integró a la partitura, y se modificó la composición pensada originalmente. Incorporando estas ideas musicales a modo de mosaicos. se armó de nuevo la composición, dando paso a una creación colectiva o co creación.

7. Una vez obtenida la versión final de la obra, se planificó la grabación: debido al interés generado por el proyecto, se destinaron fondos desde el colegio a financiar la grabación de audio y un trabajo audiovisual a través de una productora.
8. Paralelamente a este trabajo musical, se mantuvieron reuniones de la directora de la orquesta y Carmen Lavanchy con la profesora de música del colegio, quien es además Coordinadora de la Orquesta, y con la Profesora de Artes Visuales, con las que se diseñó el argumento del video que se grabaría. La Profesora de Artes Visuales incluyó el diseño y confección de marionetas junto a dos cursos del colegio. Este trabajo fue llevado después a la técnica de “*stop motion*” junto a la Profesora de Música, y estas escenas fueron incorporadas al video final.
9. Para la parte musical se incluyeron además en el proyecto a los demás talleres musicales del colegio: cantantes, tecladistas, guitarristas, bajistas y percusionistas. Además, dos alumnos asumieron el rol de actores principales del video, asesorados por la productora. Algunos profesores del colegio también aceptaron participar actuando. Fue abordado como trabajo multidisciplinario.

10. Grabación:

10.a) Diseño:

Carmen Lavanchy reeditó su composición, como se dijo más arriba, incluyendo las sugerencias y creaciones de los niños durante el proceso. Esta partitura fue estudiada por la directora de la orquesta, para diseñar las sesiones de grabación, las cuales se realizaron en los estudios de Modo Escénico.

10.b) Ejecución:

Se citó a los niños y profesoras a los estudios de grabación, según el esquema diseñado. Para la grabación se utilizaron los audios guías, que fueron los mismos con los que los niños habían practicado durante el año.

Se grabaron primero fragmentos grupales, y al final se fue citando a los niños en grupos pequeños o algunos solistas. Demás está mencionar que esta instancia de haber participado de una grabación a nivel profesional resultó una experiencia motivadora y emocionante para la mayoría de los y las estudiantes.

En la segunda jornada se grabó la obra completa a modo de maqueta para agregar los fragmentos, por parte de las profesoras. Esta grabación fue la base de todo lo que se agregó posteriormente.

11. Edición:

11.a) La directora de la orquesta, junto al ingeniero en sonido de Modo Escénico, y Carmen Lavanchy en la etapa final, escucharon las tomas de los niños (ya que se realizaron varias por cada trozo) para seleccionar las mejores. Luego se fueron agregando estos fragmentos a la maqueta grabada por las profesoras.

11.b) El video fue editado por el equipo de Modo Escénico, con la supervisión de la directora y la coordinadora de la orquesta y Carmen Lavanchy, y fue unido al audio.

11.c) El formato final del video, revisado y aprobado, fue enviado a corrección de color y pasos finales.

12. Publicación: El video fue estrenado en redes sociales del colegio, previa difusión de la fecha de estreno. Fue visto en simultáneo en las salas de clase la mañana del 6 de diciembre, llegando a contar con más de 1.300 visualizaciones.

Link al video:

<https://www.instagram.com/tv/CXKXoiFjB5u/?igshid=MDJmNzVkMjY=>

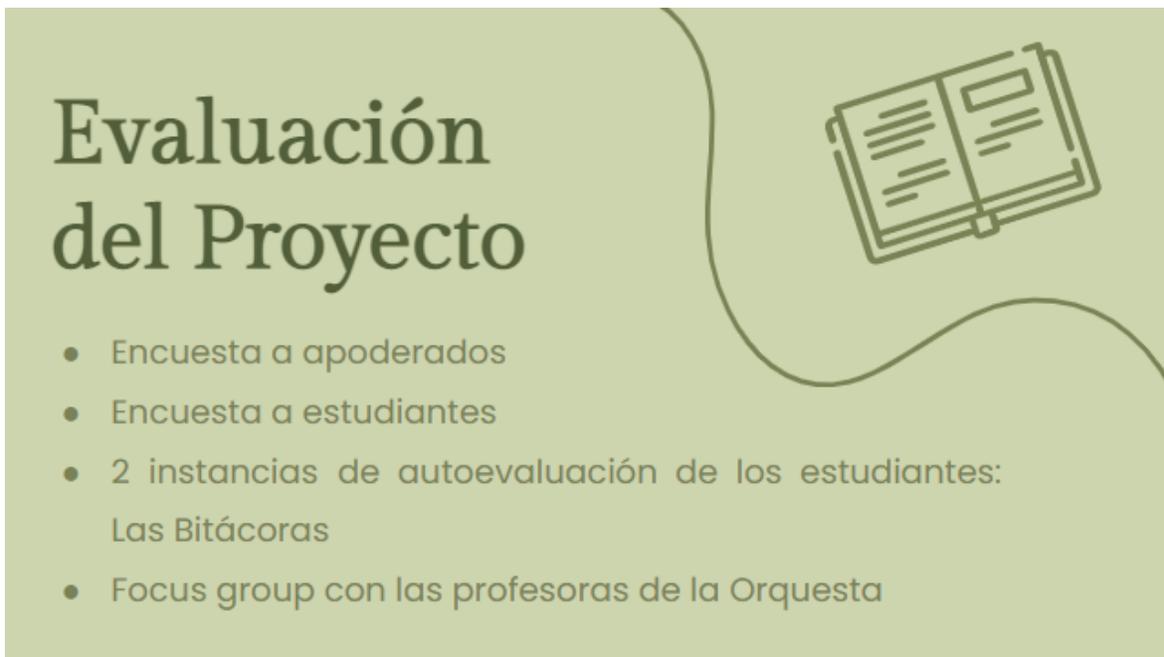
Imagen VII: Video “La Leyenda del Nguruvilú”



Imagen extraída del video

9. Evaluación del Proyecto

Gráfico 23: Evaluación del Proyecto



Fuente: elaboración propia

Para conocer la implementación de la Propuesta Metodológica PLAY REEEC durante 2020/21, fue necesario levantar información a partir de fuentes primarias, principalmente desde los mismos alumnos que son los usuarios principales de la propuesta. También se recopiló información de fuentes primarias por los apoderados y las profesoras de instrumentos musicales de los alumnos y la Coordinadora de la orquesta, quienes también aportaron información valiosa sobre la experiencia de la implementación, la cual sirvió para sistematizar la propuesta metodológica.

Se realizó una evaluación de resultados, con el fin de conocer el nivel de cumplimiento de los objetivos y actividades comprometidas en la elaboración del proyecto.

Para evaluar las instancias de implementación de la Propuesta Metodológica PLAY REEEC, se realizaron 4 instancias de evaluación, cualitativa y cuantitativa, utilizando las siguientes herramientas:

- Encuesta a apoderados
- Encuesta a estudiantes
- 2 instancias de autoevaluación de los estudiantes: Las Bitácoras
- Focus group con las profesoras de la Orquesta

Se tomó la decisión de realizar este tipo de evaluación por los siguientes motivos:

Encuestas a apoderados: para conocer su percepción del trabajo de sus hijos e hijas, y de la efectividad del formato y actividades propuestos por la directora, la coordinadora y las profesoras para las clases remotas. Para conocer además la percepción de los y las apoderadas del aporte de la orquesta al bienestar emocional de NNJ en pandemia.

Encuesta a estudiantes: para conocer si se sentían cómodos con el trabajo propuesto, su bienestar emocional y compromiso con la orquesta.

Las autoevaluaciones: para saber la percepción de cada estudiante con respecto a sus propios avances y cómo recibieron las actividades propuestas.

El focus group con las profesoras fue incorporado para recopilar sus observaciones durante la implementación de la propuesta metodológica, para mejorar su formulación e implementación.

En cada una de estas instancias se observa que la propuesta ha sido bien recibida y es evaluada positivamente tanto por alumnos, docentes y apoderados.

9.1 Encuesta a Apoderados

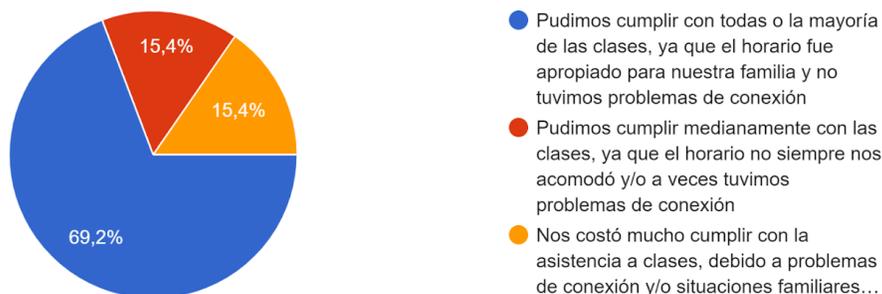
Se enviaron por correo electrónico el día 7 de julio de 2020 a 20 apoderados y apoderadas de la orquesta infantil, y se recibieron 13 respuestas, que implican un 65% de participación.

La encuesta constaba de 5 preguntas, 4 preguntas con opciones y una pregunta de respuesta libre.

Análisis de las Respuestas:

En cuanto a la modalidad online, seleccione la alternativa que mejor represente su situación para el trabajo orquestal de este semestre

13 respuestas



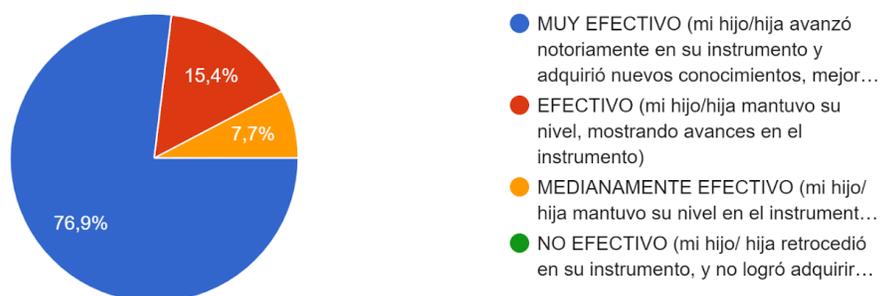
Esta pregunta se realizó para observar si el modo de conexión con los y las alumnas estaba siendo efectivo, ya que como se dijo anteriormente, una de las dificultades detectadas al comienzo de las clases online fue el problema de conexión que presentaban algunas familias, y la opción encontrada fue realizar un catastro de las plataformas digitales más cómodas para cada una.

Se obtuvo como resultado que el 69.2% de los y las estudiantes pudo conectarse sin problemas y cumplir con la asistencia, y el horario definido les resultó apropiado.

El 15.4% declara que pudo cumplir medianamente con las obligaciones de la orquesta, mientras el 15.4% restante no pudo cumplir, por los problemas descritos anteriormente, dificultades de conexión y problemas familiares.

¿Qué tan efectivo considera el trabajo orquestal realizado de manera online este 1er semestre?

13 respuestas



Esta pregunta se realizó para conocer la percepción de las y los apoderados sobre el avance obtenido por sus hijas e hijos en el trabajo realizado de manera remota durante la pandemia.

Se obtuvo como resultado que el 76,9% percibe que sus hijas e hijos avanzaron en la ejecución instrumental, mientras que el 15,4% siente que las clases sirvieron para mantener el nivel de ejecución, y el 7,7% percibe que las clases fueron medianamente efectivas para mantener el nivel de ejecución de sus hijas e hijos.

¿Cómo evaluaría la gestión de las profesoras a cargo de la orquesta? (Considere a todas las personas que correspondan, coordinadora, profesora de instrumento, directora de orquesta)

13 respuestas

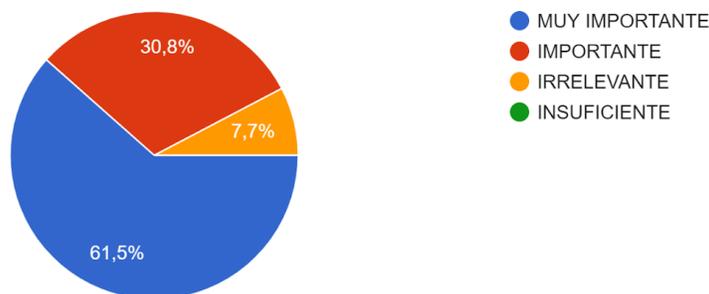


Esta pregunta se realizó para conocer la percepción de apoderados y apoderadas acerca del desempeño de las profesoras durante las clases online, ya que en esta modalidad la participación de padres y madres fue mayor, debido a que muchos niños y niñas, sobre todo los más pequeños, requieren asistencia de sus mayores para realizar la clase.

El resultado muestra que el 100% de apoderados y apoderadas expresa que la gestión de las profesoras fue excelente.

Considerando el contexto de emergencia sanitaria ¿Qué tan importante fue el trabajo de la orquesta para el bienestar emocional de su hijo/hija?

13 respuestas



Esta pregunta se realizó porque como se dijo anteriormente, el vínculo emocional que se genera entre los y las estudiantes de música y sus docentes es muy fuerte, debido a que muchas de las clases son individuales. Además, en contexto de confinamiento, el contacto con la música a través de la ejecución instrumental resulta una herramienta poderosa para que niños y niñas pudieran expresar sus sentimientos y temores. Por lo tanto, el objetivo de la pregunta fue conocer qué tan efectivo resultó todo esto para cada estudiante en particular.

De las respuestas se obtuvo como resultado que el 61,5% percibe que el trabajo fue muy importante para el bienestar emocional de su hijo o hija, para el 30,8% fue importante, mientras que para el 7,7% fue irrelevante.

La quinta y última pregunta, de respuesta libre, fue la siguiente:

“En esta pregunta, escriba su opinión con respecto a lo que ha significado para usted y su hijo/ hija formar parte de nuestro proyecto orquestal”

Y las respuestas fueron las siguientes:

“Para nosotras, formar parte de este proyecto es muy gratificante ya que a mi hija la despeja mucho en su diario vivir en esta pandemia, también muy agradecidas de cada una de las profesoras”

“Por mi parte me gustó ya que mi hija pudo aprender algo nuevo y salió de su rutina”

“Mi hija esperó muchos años para que la hicieran parte de la orquesta, postuló y nunca quedaba ahora esta muy feliz de poder participar y ser parte de esta gran familia”

“Como familia nos encontramos felices que nuestra hija forma parte del proyecto orquestal del colegio ya que está concretando algo que ella quería pero no se atrevía y notamos todo el entusiasmo que tiene en sus clases y nos ha mostrado todo lo que ha podido aprender vía online lo cual no le ha sido difícil para ella poder aprender con esta metodología”

“Mi hija está muy motivada con aprender clases de chelo sin embargo se siente muy triste con el bajo avance de sus compañeros de orquesta y el repertorio muy infantil. Cree que debiera modificarse. Daniela se siente muy agradecida de las profesoras Mariana y Jimena. Ha sacado algunas canciones que no se atreve a mostrarle a las profesoras porque es muy tímida. Saludos y gracias”

“Ha significado una gran oportunidad para desarrollarse dentro de la música, además de tener un momento para expresar lo que sienten a través de ella. La orquesta también ha significado un apoyo emocional a mis hijos ya que es el momento donde se pueden relajar y salir de su entorno de pruebas y tareas.”

“Mi hijo tenía problemas de autoestima producto de bullying que sufrió y esto le ha servido para ser y sentirse muy valorado sobre todo por sus profesoras de orquesta y su autoestima ha mejorado mucho”

“Para nuestra familia es sumamente importante el acceso a la cultura, lo que hace que mi hija explore otras formas de aprender.”

“Una experiencia muy positiva, que ayuda a adquirir nuevos conocimientos en otros ámbitos”

“Muy importante ya que le entrega motivación, constancia para ver resultados y me alegra ver a mi hijo contento ya que cada vez aprende más y forma parte de un grupo orquestal que lo tiene muy feliz”

“Bueno mi hija lleva poco tiempo, pero que le dieran la oportunidad de ser parte de la orquesta la tiene muy emocionada y ahora que le entregaron el instrumento está ansiosa por aprender a tocarlo. Me tiene muy feliz que ella esté tan motivada por aprender algo nuevo.”

“Formar parte de este proyecto nos ha ayudado a conectar bien con otra rama de las Artes... La música es para nosotras una forma de expresar las emociones más recónditas de Nuestro ser.”

“Para mi en especial es fantástico escuchar tocar a mi nieta porque a ella le encanta y es un don muy maravilloso pero lo que a mi concierne es que es tímida le falta soltarse y compenetrarse más con lo que hace”

Se observa en las respuestas una en que tanto la apoderada como la alumna declaran no sentirse del todo satisfechas con el taller. Se conversó con ambas, y en esa conversación se descubre que el problema es que la alumna siente que sus compañeros y compañeras no avanzan al ritmo que ella quisiera, y que las tareas propuestas para el nivel de la clase representan poco desafío, y eso la desmotiva y aburre.

Se llegó a un acuerdo con ambas, en el cual la alumna se compromete a mantener buena asistencia al taller y colaborar con las tareas asignadas. A su vez, las docentes se comprometen a darle actividades extra que le resulten estimulantes.

9.2 Encuesta a Estudiantes

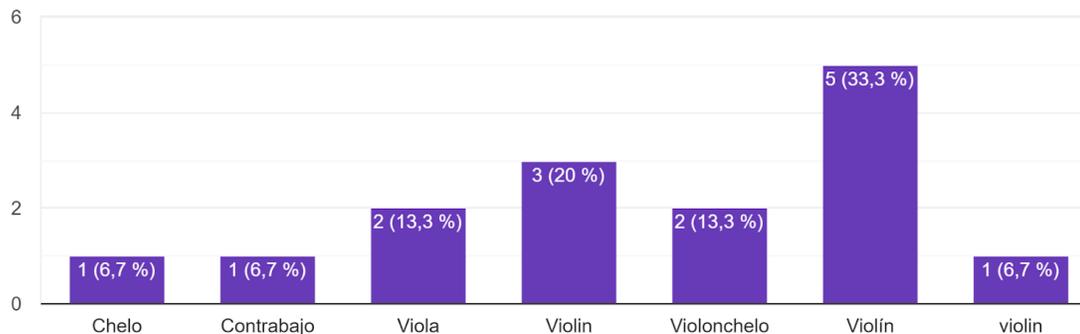
Se realizó una encuesta a los y las estudiantes de la orquesta infantil, el día 7 de julio de 2020. Se envió la encuesta a 20 estudiantes y se recibieron 15 respuestas.

La encuesta constaba de 7 preguntas, 5 de ellas con opciones predeterminadas y 2 de respuesta libre.

Análisis de las Respuestas:

Instrumento que tocas en la orquesta

15 respuestas



Esta pregunta se realizó para conocer qué instrumento en particular interpretan los y las estudiantes que respondieron la encuesta.

Cabe señalar que los instrumentos que integraban la orquesta en 2021 eran cuatro: violín, viola, violonchelo y contrabajo, sin embargo, por la manera en que NNJ escriben los nombres de los mismos, el resultado generado automáticamente por Google Forms, arroja más.

Por lo tanto, el resultado sumado es que el 59.4% toca violín, el 13.3% toca viola, el 20% toca violonchelo y el 6.7% toca contrabajo.

¿Cómo ha sido para ti la orquesta en modalidad online?

15 respuestas



En esta pregunta, al igual que en la realizada a apoderados, se consulta acerca de las dificultades de conexión remota a las clases online.

Del resultado se desprende que el 53,3% no presenta dificultades para conectarse y comprender los contenidos de la clase, al 40% le resulta medianamente fácil, ya que ha tenido algunas dificultades, ya sea de conexión o de comprensión de los contenidos de la clase, y para el 9,7% fue complejo por problemas de conexión y/o comprensión de los contenidos.

¿Crees que has tenido la oportunidad de avanzar en tu instrumento?

15 respuestas

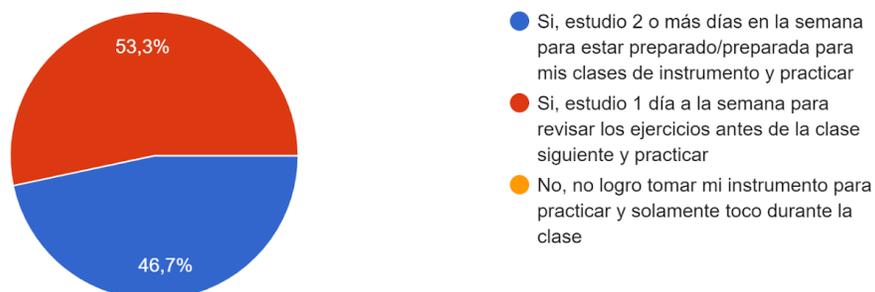


El objetivo de esta pregunta fue conocer la autopercepción de los y las integrantes de la orquesta en cuanto a los avances logrados a nivel técnico en sus instrumentos durante las clases remotas.

De los resultados se desprende que el 73,3% declara que ha logrado incorporar aprendizajes nuevos y presenta avances, y que el 26,7% restante percibe que ha tenido algunos avances pero siente que le cuesta.

¿Dedicas tiempo en la semana para estudiar las tareas que da tu profesora de instrumento?

15 respuestas



Esta pregunta fue confeccionada para conocer cuánto tiempo a la semana dedicaban los y las estudiantes en pandemia al estudio personal del instrumento y preparación de las clases.

Es un indicador también para conocer la efectividad del trabajo, ya que los avances planificados por las profesoras dependen en parte del trabajo individual realizado por cada NNJ.

De los resultados se observa que el 46% declara estudiar 2 o más días a la semana, mientras que el 53,3% declara estudiar 1 día a la semana. Ningún estudiante declara no estudiar en la semana para las clases.

¿Has sentido que la orquesta es un apoyo para ti en esta pandemia?

15 respuestas



En esta pregunta, al igual que la realizada a las y los apoderados, se buscó conocer qué tan efectivo era el acompañamiento a nivel afectivo que se realizaba a los y las estudiantes en confinamiento desde la orquesta.

De los resultados se observa que el 60% declara que la orquesta le ayuda a sentirse más entretenido/a, y a mejorar su estado de ánimo, mientras que el 40% restante declara que la orquesta le ayuda un poco. Ningún estudiante declara que la orquesta no aporta a su estado de ánimo y entretenimiento diario.

La sexta pregunta, de respuesta libre, estuvo formulada de la siguiente forma:

“En esta pregunta escribe tu opinión y tu experiencia al formar parte de nuestra orquesta”

Y las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

“Me siento muy contenta de estar en la orquesta de mi colegio”

“Durante todo este tiempo que he estado en la orquesta ha sido increíble, porque hacemos trabajos geniales, nos ofrecen la oportunidad de elegir la canción que queremos tocar, siempre te reciben super bien, una experiencia fenomenal que todos deberían vivir”

“Formar parte de la orquesta es algo realmente agradable, no solo porque puedo tocar mi violín, sino porque también puedo conocer un poco más a las

personas del 7ºA, que solo conocía un poco y ver que compartimos un cierto gusto.”

“Pues me ha gustado formar parte de la orquesta ya que creo que es muy educativo porque me va a servir”

“Es bastante entretenido participar en la orquesta, los compañeros me hacen sentir cómoda y a veces dan risa la manera en la que se expresan”

“Me gusta formar parte, es divertido, y se aprende mucho”

“Me gusta porque aprendo cosas nuevas, mi experiencia con la orquesta es buena, no he tenido problemas.”

“Me siento muy entretenida al saber que estoy formando parte de la orquesta y no se muy bien cómo tocar la viola pero lo estoy intentando”

“Es muy entretenido estar en una orquesta en la cual te ayudan a tocar instrumentos”

“Mi experiencia es buena y mi opinión sobre la orquesta es que es excelente para aprender cosas nuevas”

“Yo me siento muy bien en esta orquesta ya que los profesores te apoyan muy bien y si me cuesta algo me apoyan”

“Me gusta mucho todo”

“Muy buena, aprendí cada día de clases cosas nuevas”

“Me parece muy entretenido formar parte de la orquesta ya que puedo convivir con más personas que tocan el mismo u otro instrumento que yo, aprendo a trabajar y hacer música en equipo, y es como un complemento para ejecutar lo aprendido en clases de violín individual, etc.”

“La orquesta no me gusta mucho la verdad, porque tocamos canciones que no son de mi agrado y la modalidad de grabar me incomoda al tener que mostrarme tocando. Lo que sí me gusta son las clases con la profe Mariana, ya que puedo avanzar según mi ritmo y también me propone tocar canciones que me gustan”

Sobre la última respuesta, se detecta que la alumna responde en sintonía a lo que realizó su apoderada en el punto anterior (ver comentario). Con respecto a las dificultades de la alumna para grabarse tocando, se le propuso no mostrar su rostro en cámara.

La séptima pregunta, segunda de respuesta libre, fue la siguiente:

“Si has tenido algún problema o dificultad que no esté incluido en las preguntas, menciónalo aquí”

Y las respuestas fueron las siguientes:

“No, ninguna”

“No”

“Las dificultades que he tenido es conectarme a las clases, se me va la luz o el hecho de que mi internet se vuelve demasiado lento como para poder ingresar.”

“Las grabaciones, creo que eso es lo que más me ha dificultado por el hecho de ponerme nerviosa delante de la cámara. Por otro lado siento una presión muy grande al grabar.”

“Ninguna dificultad”

“No he tenido ninguna otra dificultad”

“Solo problemas de conexión algunas veces”

“No tengo ninguna dificultad”

“No, no tengo”

9.3 Autoevaluaciones “Bitácora de Viaje”

Durante el proceso, también se aplicaron dos autoevaluaciones a los y las estudiantes, las que fueron presentadas con el nombre de “Bitácora de Viaje”, haciendo alusión al proceso de aprendizaje como un camino. La modalidad de trabajo, como se describió más arriba, implicaba responsabilidad y autonomía (guiada) por parte de NNJ de la orquesta, y con estas autoevaluaciones quisimos conocer su percepción acerca del propio desempeño.

La bitácora fue diseñada como un instrumento de evaluación abierto y cualitativo, con cinco preguntas que pueden ser respondidas de manera amplia según la interpretación que cada estudiante quiera darle. Por lo mismo, utilizarlo de forma óptima llevará tiempo, y se logrará con la práctica. Las respuestas ayudan tanto a los propios alumnos como a las profesoras de la orquesta y a las creadoras de la propuesta metodológica.

El fin de estas autoevaluaciones fue conocer las sensaciones y sentimientos de los y las integrantes de la orquesta en dos etapas, para conocer cómo percibió cada estudiante cada una de ellas. Por ello se realizaron dos en distintos momentos.

Las preguntas fueron cinco:

1. Lo que hice
2. Lo que descubrí

3. Lo que aún me falta
4. Lo que me cuesta y dudas
5. Ideas y sugerencias

9.3.1 La primera autoevaluación

Se realizó en medio de la presentación y estudio de los elementos técnicos y musicales de la obra de Carmen Lavanchy. El propósito de esta instancia evaluativa fue conocer la percepción de los y las alumnas sobre su propio proceso de aprendizaje, y su respuesta a la modalidad de trabajo que como se dijo, implicaba cierta libertad y exigía participación activa y uso de la creatividad. Se realizó en junio de 2021 y fue enviada a través de la plataforma digital Classroom, en la cual estaba alojado todo el material de la clase. Por lo mismo, el formato en que se presentan los originales (en sección anexos) es digital, tal cual se recibieron de los y las estudiantes.

Se les dieron dos semanas para responder. Se enviaron 20 autoevaluaciones y se recibieron 9 respuestas.

Análisis de Bitácoras “Nguruvilú”

- Respuestas sinceras, cortas pero significativas.
- Alumnos conscientes de lo que hacen.
- Las respuestas abarcan muchos ámbitos, lo cual enriquece mucho. Las preguntas cerradas son precisas, pero dejan fuera aspectos gravitantes del proceso de aprendizaje.
 - ✓ LO QUE HICE: Se identifica lo realizado (toqué violín de diferentes maneras, practicar y grabar melodía y pedal, avancé en mi instrumento)
Aunque cada estudiante hizo aparentemente lo mismo, el modo de expresarlo es diferente. Compartir estas reflexiones entre los pares y con la profesora guía ayuda a cada miembro a volver a reflexionar y descubrir más facetas de lo realizado. Si bien esta pregunta tiene que ver con lo realizado, hay interesantes reflexiones que implican crecimiento como es el caso de “avancé en mi instrumento”
 - ✓ LO QUE DESCUBRÍ: Como queda abierto, cada estudiante puede ir hacia diferentes ámbitos, desde el estrictamente técnico musical, pasando por contextos, habilidades, a aspectos personales (trabajar mejor con mi arco, aprendí sobre Nguruvilú, aprendí sobre los diferentes tipos de sonidos, nuevas maneras de tocar canciones, que el violín puede hacer más sonidos, quintas paralelas, otra posición de mano).

Primeramente, hay que destacar que se aprende y descubre en el hacer real, en la participación (en este caso) de un proyecto musical. Se encuentra sentido porque cada sujeto está activamente involucrado. Se les han

entregado estímulos y herramientas y es cada estudiante quien “hace propia” esta experiencia. Como en el punto anterior, notamos qué anota y prioriza cada estudiante, con lo cual podemos ayudarlo a potenciar sus fortalezas y trabajar sus áreas de crecimiento. El compartir entre pares ayuda a que cada estudiante descubra que hay aspectos que, aunque no los había escrito, también vivenció. En este punto también hay respuestas más precisas y otras más amplias, ambas necesarias en este proceso (trabajar con mi arco- que el violín puede hacer más sonidos).

También nos ayuda a entender cómo asimila, retiene, aprende cada alumno y a partir de ello reforzar o profundizar algunos aspectos que, si los estudiantes no lo mencionan, podemos pasar por alto.

- ✓ LO QUE AÚN ME FALTA
- ✓ LO QUE ME CUESTA Y DUDAS
- ✓ IDEAS Y SUGERENCIAS

- Se amplía y profundiza el quehacer por medio tanto del enfoque metodológico (PLAY REEEC), así como por medio de la invitación a la reflexión y fijación de ésta por parte del alumnado.
- Se descubren aspectos a mejorar y trabajar.
- Se descubren aspectos a sistematizar.
- Podemos rescatar algunos comentarios de NNJ que quieren comunicar que no se sienten del todo cómodos con algún aspecto del trabajo: por ejemplo una niña sugiere tomar turnos para hablar en la videollamada. Es posible que haya pasado desapercibido para las profesoras que el entusiasmo de algunos NNJ al participar en las clases, inhibe a otras y otros más tímidos que no encuentran el espacio para expresarse. Asimismo, otra niña sugiere practicar la lectura, lo que podría significar que se siente incómoda con el ritmo de avance en las clases debido a la falta de estudio de sus compañeros.
- Se da el caso curioso de una integrante de las más avanzadas, y que es referente de sus pares en aspectos técnicos de la ejecución instrumental, que declara que “le falta imaginación”. Puede inferirse que al estar más involucrada en la práctica instrumental tradicional se encuentra menos libre para explorar y proponer innovaciones, y siente que en ese aspecto otros NNJ con menos recursos técnicos que ella aportan más.

Esta es la primera evaluación de este tipo. Se puede observar cómo evoluciona este proceso y cuánto aprendemos nosotros de él para potenciar nuestra labor con la siguiente instancia evaluativa.

9.3.2 La Segunda Autoevaluación

Se realizó en forma presencial durante una de las clases en diciembre de 2021. Se entregaron a los y las alumnas presentes en formato físico, y se recopilaron 17 respuestas. Las respuestas originales se encuentran en la sección “anexos”, en formato de foto a las hojas de papel recolectadas.

El propósito de esta autoevaluación al término del proceso de grabación y edición del video “La Leyenda de Nguruvilú”, cuando el mismo estuvo publicado fue como forma de síntesis del mismo, para conocer la percepción de los y las estudiantes acerca de sus avances personales después de haber observado los resultados del trabajo en conjunto. En esta etapa se fueron incorporando nuevas piezas musicales. Las preguntas son las mismas que en la autoevaluación anterior, pero se les agregan dos títulos: el primero con el nombre de una de las piezas que se estaban trabajando en ese momento, el segundo, para conocer sus percepciones acerca de la vuelta a los ensayos presenciales luego de dos años de trabajo remoto. Para algunos participantes nuevos de la orquesta estos son sus primeros ensayos grupales. Se esperaba que las respuestas de los niños y niñas involucraran elementos de todas las actividades descritas: la grabación y publicación ante sus pares del video, el aprendizaje de piezas nuevas, y la percepción del cambio de trabajo remoto al presencial.

Las preguntas fueron las siguientes, para ambas instancias, pieza musical “ay! La Tarea” y Ensayos presenciales:

1. Lo que hice
2. Lo que descubrí y aprendí
3. Lo que aún me falta
4. Lo que me cuesta y dudas
5. Ideas y sugerencias

Análisis de Bitácoras de ¡AY LA TAREA!

Percepción acerca de Ensayos Presenciales

Aprender a autoevaluarse toma tiempo y ejercitación. Esta es la segunda bitácora para varios alumnos y para otros la primera.

Este formato (bitácora), ha sido diseñado de modo tal que no existen respuestas buenas o malas. En la medida que las y los alumnos sigan ejercitándose y recibiendo retroalimentación por parte de la profesora guía, notarán cómo esta práctica no sólo permite al educador conocer más a NNJ, sino que le ayudará a conocerse a sí mismo. Comentar estas Bitácoras con la profesora guía, así como compartir las impresiones con sus pares, también puede ser un buen sistema para intercambiar opiniones y enriquecer la experiencia de cada ensayo.

Las preguntas son abiertas; no existe un modo correcto de contestar. Con el tiempo cada estudiante notará que lo que sí puede hacer es aprender a contestar en forma más profunda y pensada cada pregunta.

- Se nota en algunos alumnos y alumnas que tienen muy claro cuáles son “áreas de crecimiento”, es decir, aspectos que deben trabajar más. Entre estos se mencionan el sonido, postura, matices, vibrato, la lectura fluida, la fluidez y coordinación en general. Sólo dos estudiantes mencionan el “tocar mejor”; uno bajo el punto 1) *lo que aprendí* y el otro bajo el punto 3) *lo que me falta*.
- Varios estudiantes reconocen que necesitan ensayar más. Esto es muy valioso ya que, al venir de ellos, tendrán un mayor incentivo a que si el profesor se los indica.
- No todos contestaron las 5 preguntas, pero esto no representa un problema. Las más contestadas fueron las 2, 3 y 4. En ocasiones en los puntos 1 y 2 (lo que hice con lo que aprendí) se repite la misma respuesta y no hay problemas en esto, se aprende haciendo. Se interpreta esta falta de interés en responder como ansiedad por continuar el trabajo presencial, que en ese momento los tiene muy entusiasmados ya que la autoevaluación se realizó en una de las primeras reuniones presenciales de vuelta del confinamiento, y que fue interrumpido para que respondieran la autoevaluación (observación de la profesora).
- En general, las respuestas están muy focalizadas hacia el hacer musical, tanto de aspectos técnicos como prácticos (tocar con otras personas y grabar). Un alumno quedó muy impactado porque su profesora era amiga de una integrante del grupo musical “Mazapán”.
- Interesante es la reflexión “tocar en grupos es más fácil”, si se tiene en cuenta que llevan dos años de trabajo remoto, con clases virtuales y realizando grabaciones desde casa. Además como se dijo más arriba, son los primeros ensayos presenciales para varios NNJ que se incorporaron a la orquesta durante la emergencia sanitaria.
- No plantean dudas y un estudiante expresa que no tiene dudas. No se puede generalizar que todos comprenden y a qué nivel, pero, dado las otras respuestas y su sinceridad, puede ser que no tengan grandes dudas. Al profundizar en este tipo de autoevaluación, puede ser que algunos NNJ aprendan a expresar sus dudas.
- Con respecto a sugerencias, son casi inexistentes, con la excepción del alumno que descubrió esto de tocar en grupos y quiere potenciar esa experiencia. Por el tenor de las respuestas de los demás, se nota que no hay sugerencias porque están tranquilos y confiados, incluso entusiastas. Hay dos respuestas a esa pregunta que corroboran esto: *Nada, siento que todo está bien y nada ¡me encantó así!*
- Se evidencia que en el trabajo se ha logrado equilibrar el desarrollo de habilidades con los desafíos propuestos.

Será interesante también devolver estas bitácoras y comentarlas con los mismos alumnos pasado un tiempo.

9.4 Focus Group

Reunión de evaluación del proyecto con las profesoras, realizada de forma online.

(fuente: observación de las profesoras)

- Estudiantes motivados, empoderados y sintiéndose protagonistas del trabajo.
- Alumnos que comprenden el trabajo, y lo realizan de forma consciente.
- Desarrollo de la creatividad y conciencia de la interrelación de las disciplinas artísticas.
- Exploración de nuevos medios de expresión.
- Desarrollo técnico instrumental equilibrado con la comprensión musical integral.
- Profesores motivados habiendo descubierto e implementado un modelo más abierto e integrado en la enseñanza del instrumento.
- La propuesta motivó no sólo a profesores de instrumentos sino también a profesores de Educación Musical y Artes Visuales, y luego el Colegio participó de la propuesta encabezada desde la orquesta. Se lograron resultados en un proyecto que quizás en tiempos de normalidad no se habría planteado.
- El entusiasmo de los y las estudiantes fue no sólo porque tuvieron nuevos desafíos, sino también la oportunidad de ir a estudios de grabación de video y audio, se tomaron en cuenta sus proposiciones, se integró su actividad de orquesta con la escuela en general en un gran proyecto.
- Todos los integrantes de la orquesta tuvieron la posibilidad de experimentar por igual, como el tocar distintos elementos musicales, improvisar sonoridades tanto instrumental como vocal y corporalmente .
- Los y las docentes descubrieron otras facetas de sus alumnos, lo que lleva a una visión más completa de ellos. {+
- Los y las docentes hacen descubrimientos nuevos, tales como:
 - a) Tocar una línea que les es demasiado fácil tiende a aburrir, por lo cual el alumno no avanza. Es importante detectar, según el nivel de motivación de cada estudiante, qué tipo de tareas asignarles. Además, se descubrió que esto no lo saben de manera consciente: muchas veces solicitan tareas sencillas, pero en la práctica responden mejor a los desafíos.
 - b) De lo anterior se desprende que NNJ no se sienten motivados con realizar tareas fáciles, sino vencer desafíos. Pero esos desafíos deben tener la dificultad correcta, ya que si son demasiado complejos lograrán el efecto contrario, la desmotivación. Se observa por ende, que lo importante es desarrollar la capacidad de asombro y el interés, los cuales, junto con la imaginación, vienen naturalmente del juego. Entonces lo importante es no perder la esencia lúdica de la música.
 - c) Algunos alumnos más sistemáticos se sintieron más incómodos frente a la exploración y creación de sonoridades, en cambio otros con menos sistematización respondieron mejor al desafío en el aspecto creativo.

Todo esto invita al profesorado a trabajar tanto aquello que le sale naturalmente fácil al alumno como aquello que lo hace salir de su zona de confort, además que lleva a una educación más completa de cada estudiante.

- Docentes y estudiantes se encontraron trabajando “codo a codo” en un proyecto y cada uno aportaba: sensación de taller, compañerismo y entusiasmo que a veces se tiende a perder en la situación normal de clases, con el formato vertical profesor/alumno.
- El colegio se interesó y participó de la actividad de la Orquesta, con el reconocimiento a su aporte.
- El crecimiento de docentes y alumnado no fue solo en la especialidad, sino que abarcó otras áreas del saber y aspectos actitudinales y humanos. Esto resultó en un cambio de actitud tanto de profesores como alumnos.

9.5 Síntesis Experiencial

El camino de PLAY REEEC ha sido un proceso de experimentación, investigación y descubrimiento para todos los actores especialmente para quien escribe, y en la presente AFE se ha presentado como una visión integrada y holística del camino realizado en esta aventura cultural/educacional.

La experiencia de haber realizado este proyecto fue fundamental a nivel personal y profesional, ya que representó la síntesis de mis dos saberes; como música y gestora cultural.

Plantear y llevar adelante un proyecto experimental no es fácil, sobre todo cuando se requieren resultados a corto plazo. Siempre existe el temor de no estar a la altura de las expectativas sabiendo además que el proceso y los resultados dependerán no sólo de las gestiones realizadas personalmente sino también del convencimiento, entusiasmo y disposición de todos quienes participan de él. Hay que implementar algunos cambios de mentalidad ya que la meta no está sólo en lo que se va a realizar o el producto final sino en el proceso y en el crecimiento y profundización de aspectos actitudinales y musicales que en general no son tomados en cuenta en este tipo de actividades.

El entusiasmo y pequeños resultados logrados al comienzo de la aplicación en la orquesta infantil San Damián fueron indicadores de que el proyecto se movía en la dirección correcta. En el caso del desafío Nguruvilú, al final se logró motivar a distintas áreas y personas del colegio, los cuales lo potenciaron y enriquecieron notablemente. Esto representó afianzar mucho más tanto a la orquesta, como al taller y al Desafío Nguruvilú (y por ende la propuesta PLAY REEEC) dentro de la comunidad educativa entera.

Si bien el proceso fue bien evaluado por toda la comunidad, NNJ, apoderados y profesores, hay varios ajustes que realizar y que las autoras identificaron con esta experiencia. Por ejemplo, sucedió en varias oportunidades que los y las estudiantes se mostraban muy entusiastas y participativos durante las clases, y proponían soluciones creativas a los desafíos planteados. Sin embargo al término de la clase no recordaban del todo lo propuesto y no lograban concretar sus ideas. Esto deja como aprendizaje que las consignas deben ser más específicas y acotadas, y la guía de parte de los y las docentes, focalizada para poder asistirlos pero brindarles autonomía.

De las ideas surgidas al comienzo del proyecto, algunas resultaron y otras no. A mediados de 2020, a poco de haber comenzado la aplicación del proyecto en la orquesta San Damián, se planteó el diseño y confección de una plataforma digital para alojar la propuesta metodológica, ya que fue pensada para ser aplicada de manera virtual y presencial, y permitir su uso con NNJ desde cualquier ubicación y poder ser utilizada con cierta autonomía con o sin guía de docentes. Sin duda esta idea es parte fundamental de la propuesta, pero fue un error centrar todas las energías en ese momento en lograr este objetivo solamente. Se emplearon muchas horas de trabajo de las creadoras de la

metodología y se mantuvieron muchas reuniones con programadores y diseñadores web. Fue necesario, por parte de ellas, profundizar conocimientos en el área de las plataformas digitales, lo cual les permitió dimensionar las posibilidades y restricciones que este medio representaba para un proyecto de este tipo. Para financiar los altos costos de esta implementación se postuló a fondos concursables, y al no conseguirse el financiamiento en ese momento, hubo un breve periodo de desánimo y desorientación. Pero a la vez sirvió para comprender que el formato ideal que se esperaba no podía transformarse en un fin, sino en un vehículo que potenciara la propuesta.

Afortunadamente esto permitió seguir experimentando. Este proyecto es una búsqueda y hubiera sido un error restringirlo a un formato y cerrarlo sólo a ello. Esto derivó en una visión más amplia, con lo cual se logró reconfigurar y plantear la propuesta de la forma en que se implementó con la Orquesta San Damián de Molokai, lo cual resultó mejor, ya que pudo ser probada en un proyecto aplicado y evaluar sus resultados. Esto deja la puerta abierta a nuevas posibilidades, pero ya con aprendizajes concretos. A partir de la experiencia realizada, los aprendizajes obtenidos con PLAY REEEC y todo el recorrido realizado hasta lograr su concreción, se vislumbran nuevas posibilidades asentadas sobre una base concreta.

La búsqueda, adaptación o implementación de una plataforma digital es parte importante de esta propuesta y debe concretarse, ya que responde a la premisa de presentar una metodología acorde a las posibilidades, gustos y uso autónomo por parte de NNJ, en sintonía además con las transformaciones del siglo XXI tanto desde el punto de vista educativo como tecnológico. Pero ahora mirado en perspectiva, queda claro que no era lo esencial al comienzo del diseño de la metodología y que finalmente aplazar dicha implementación fue la decisión indicada.

Una propuesta tan experimental genera muchas expectativas, todo depende de su recepción por parte de NNJ, docentes y apoderados. Entender una forma de trabajo diferente implica perder muchas energías sólo en comprender e implementar el procedimiento nuevo, así que si además se lograron aprendizajes ya es un resultado muy positivo. Será necesario ahora interpretar y evaluar PLAY REEEC con otros criterios, ya que así se comprenderá lo que pasa con NNJ en sus aprendizajes.

10. Recomendaciones para su implementación

- Lo más importante a la hora de su implementación es pensar en no dejar fuera las dos dimensiones y tres modalidades del quehacer musical: las Habilidades Prácticas (creación, interpretación y audición crítica), que llevan a la Comprensión, y viceversa (la comprensión permite realizar correctamente las habilidades prácticas).
- Si bien el programa piloto se implementó en contexto de orquesta infantil, el modelo puede ser aplicado a cualquier instancia de educación musical para NNJ: sala de clases, academia, conjunto instrumental, etc.
- El modelo fue probado de manera virtual por el contexto de emergencia sanitaria, sólo al final se logró realizar actividades presenciales. Está diseñado para ser implementado de manera remota, presencial o mixta.
- Será necesario contar con un soporte virtual de clases como “*Google Classroom*”, “*Edmodo*” u otro similar, hasta que esté disponible la plataforma PLAY REEEC que se encuentra en su etapa de diseño. La idea de este soporte virtual es buscar la autonomía de NNJ, con guía de los docentes de música.
- Las actividades deben ser presentadas de forma integral para generar una instancia de reflexión. Eso será la clave para lograr la comprensión musical, lo que a su vez optimizará los resultados.
- Es fundamental saber escuchar a los estudiantes, y permitirles elegir qué rol quieren asumir en el conjunto. Esto les dará autonomía y se sentirán empoderados para realizar las tareas propuestas, además de fortalecer el compromiso y vínculo con el conjunto.

11. Conclusiones y Recomendaciones

Desde la Docencia de la Música

A partir de los resultados obtenidos de las evaluaciones del proyecto, se confirma la posibilidad de replicarlo e incorporar nuevos proyectos similares ya que las evaluaciones fueron en su mayoría positivas de parte de los usuarios, docentes, NNJ y apoderados. Además, la propuesta PLAY REEEC plantea que el mismo método aplicado es una evaluación de proceso que no se debe descartar.

Esta experiencia ayuda a comprender lo relevante que resulta que la docencia y toda actividad relacionada a la práctica musical en general que involucre NNJ debe abrirse a las nuevas metodologías de innovación educativas. Existe una riqueza de propuestas y materiales didácticos desde las principales instituciones nacionales e internacionales que hemos visto en esta AFE y que recomiendan su implementación con las nuevas generaciones, cuyos gustos y capacidades necesitan nuevas formas de aproximación a las artes.

Por lo mismo, es importante no dejar de lado las nuevas tecnologías para complementar la educación. Para la docencia, al igual que para otras actividades humanas, la tecnología es una tendencia que ocupará cada vez un lugar más protagónico. Si bien durante 2022 fue necesario el retorno a las actividades presenciales, sobre todo para el bienestar emocional de NNJ, los aprendizajes de la educación telemática no deben desecharse, sino ser un complemento y una herramienta poderosa para relacionarse con ellos.

De acuerdo a las propuestas de innovación educativa, la música y la educación artística en general deben incluir el enfoque de derechos al trabajar con NNJ. Es necesaria una visión más participativa y horizontal que permita a los y las estudiantes explorar su creatividad y sentir que sus aportes son valorados e incluidos en los proyectos participativos. Permitirles ser parte de sus procesos educativos les resultará sumamente motivador.

Es importante también fomentar el desarrollo creativo de las nuevas generaciones, no sólo para prepararlos para los desafíos del mundo que están descubriendo y que les demandará soluciones innovadoras, sino también para aportar a nuevas formas de expresión de NNJ, que colaboren a su construcción identitaria.

Como en todo proyecto en su etapa experimental, los resultados de la experiencia de las y los usuarios deben llevar a la reflexión, debate, nuevas preguntas y, por lo tanto, motivaciones para adaptar, acondicionar, enriquecer y variar la propuesta. El docente artista debe ser capaz de estar atento y sensible a las necesidades de los alumnos y tomar en consideración las limitaciones y posibilidades del contexto así como también potenciar los aportes y la creatividad de su entorno. Esto implica además poder ser capaces de formar redes entre colegas y sus ámbitos de trabajo, concretar financiamiento para los proyectos,

aprender a difundir su labor y entender la relación entre los saberes interdisciplinarios. Esto ya es gestión cultural.

Desde la Gestión Cultural

Este trabajo es otro ejemplo de que la gestión cultural debe involucrarse en los procesos de modernización de la educación artística, o dicho al revés, los artistas y docentes deben ser capacitados con las herramientas que la gestión cultural ofrece para poder impulsar esta modernización desde cada uno de estos ámbitos.

Esta experiencia lo prueba, ya que cuando se incorporaron los saberes desde la gestión cultural al trabajo orquestal surgieron las primeras ideas transformadoras, los proyectos para llevarlas a la práctica, y finalmente las capacidades para la formación de redes y la implementación de la metodología. Desde la música se puede vislumbrar las problemáticas, pero sin el aporte imprescindible de los saberes de la Gestión Cultural se dificulta mucho encontrar las soluciones. Como se ha dicho, este proyecto no hubiera sido posible sin el aporte de la gestión cultural. Desde ella los proyectos funcionan con más fluidez, la formulación de nuevas propuestas encuentra cauce hacia su concreción, y al estar en sintonía con las ideas innovadoras permite que las diferentes disciplinas se encuentren, como en este caso.

La gestión cultural transforma con sus conocimientos tanto a personas como a ámbitos laborales y culturales. Define las características de los profesores que facilitan el acceso a vivencias musicales atractivas y significativas, que marcarán a algunos de sus alumnos. Con el aporte de la gestión, los profesores influyen y facilitan la inclusión social mediante actividades creativas en escuelas y comunidades, como sucedió en esta experiencia. Es necesario gestionar a las artes en el centro de las innovaciones educativas para generar proyectos que permitan a niños, niñas y jóvenes ejercer su derecho a acceder de manera igualitaria y con calidad a la cultura y las artes. Esto concretará los aprendizajes profundos necesarios para el siglo XXI.

El profesor de música, visto como gestor cultural, es un “encantador” de la expresión musical y un facilitador del aprendizaje artístico-musical, que diseña entornos en los que el alumno se enfrenta a una experiencia musical, y esta experiencia es realizada por ese profesor-gestor. La figura del gestor cultural en el área de la educación artística es imprescindible y actúa como agente transformador al aportar nuevas visiones y capacidad de búsqueda de formas de financiamiento y modelos de gestión, como en este caso.

Finalmente, la gestión cultural cumple su función y resulta ser profesionalizante, al encauzar ideas y otros saberes en el sentido apropiado para su concreción.

Proyecciones

Luego de dos años del camino transitado por PLAY REEEC, la propuesta se erige como un cauce metodológico basado en la visión de una educación musical integral, tendiente a la Comprensión Musical por medio de la Audición Crítica, la Interpretación y la Creación Musical, que invita y potencia la creatividad, la autonomía y el autoaprendizaje.

El siguiente paso que debe darse para continuar mejorando y aplicando PLAY REEEC es su implementación efectiva de manera híbrida. No hay que olvidar que las nuevas tecnologías continúan su avance y tomarán cada vez un protagonismo mayor en todos los ámbitos de la actividad humana y ni la educación ni la música son la excepción. Una propuesta metodológica como PLAY REEEC puede representar en el corto plazo parte de la solución a esta necesidad, por lo que debe continuar su implementación y adaptación para ajustarse cada vez más a los gustos y necesidades de NNJ.

Otros subproductos/alternativas que derivan de la propuesta son:

1. capacitaciones. Se encuentra en etapa de preparación un ciclo de charlas-talleres para presentar la propuesta en forma de
 - talleres para docentes de música
 - talleres para docentes en general
 - talleres para directores de orquestas infantiles
 - talleres para estudiantes de Profesorado de Música.

El objetivo será brindarles herramientas educativas experimentales y participativas. Esto puede realizarse al interior de universidades, colegios, centros culturales, o en forma remota a distintas regiones del país. Algunos proyectos de PLAY REEEC pueden ser aplicados por docentes no especializados en música con la capacitación adecuada.

2. La propuesta metodológica fue probada en contexto de una orquesta infantil, pero puede ser aplicada a cualquier conjunto musical, coro, o bien en salas de clase, por lo que diseñar las modificaciones necesarias para dichos conjuntos es otro proyecto en curso.
3. Una de las grandes metas será el poder contar con la plataforma digital que aloje finalmente al proyecto, que permita el uso autónomo o guiado de NNJ, que sea visualmente atractiva e intuitiva y que se convierta en un espacio de creación y experimentación musical y enriquecimiento expresivo artístico, a través del cual se pueda aportar al desarrollo y autodescubrimiento de niños, niñas y jóvenes, y que ayude a prepararlos para recorrer el revolucionario siglo XXI que estamos transitando.
4. Desde la Gestión Cultural puede formularse un proyecto para aplicar la propuesta a mayor escala, a través de redes e instituciones.

Epílogo

“El arte no es una cosa, es una vía” declara *Elbert Hubbard*, escritor, artista y filósofo estadounidense.

No existe una frase o definición que pueda resumir lo que es y lo que significa el arte para el ser humano, pero quiero ocupar esta cita como cierre de esta tesis extrayendo de ella varias lecturas:

- Considerar el Arte y las Manifestaciones Artísticas como una acción en la cual todos los seres humanos participamos.
- La finalidad de esta vía, más que su destino, es el conocer, disfrutar y ser parte de su trayectoria ya que al fin de cuentas una de las grandes finalidades de las artes es permitir y celebrar nuestra humanidad describiéndola, reinventándola, alabándola, criticándola, prefigurándola, intuyéndola.
- Desde la Gestión Cultural y la Pedagogía, la misión entonces será de mostrar esta vía, invitar a conocerla y transitarla entregando los estímulos y las herramientas para el buen logro de este viaje.
- PLAY REEEC entonces podría considerarse un “KIT DE VIAJE” o “MOCHILA DE VIAJE” que permitirá tanto a NNJ como educadores estar con los sentidos alertas, ser capaces de participar plenamente de las experiencias, tener la facultad de reflexionar y profundizar los conocimientos, desarrollar la creatividad y compartir con los compañeros de ruta.

(Carmen Lavanchy)

12. Bibliografía

ASIDES. (2017). *Estudio de caracterización del Estado Actual de las Orquestas y Ensembles Juveniles e Infantiles en Chile*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. 1725-83-LE16

Aspin, D. (1981). *Utility is not Enough: The Arts in the School Curriculum*. University of London Institute of Education.

Becerra, A., & Palma, N. (2021, August 29). Más digital y con cursos focalizados: la educación musical se transforma para evitar fuga de estudiantes. *Radio Universidad de Chile*.

<https://radio.uchile.cl/2021/08/29/mas-digital-y-con-cursos-focalizados-la-educacion-musical-se-transforma-para-evitar-fuga-de-estudiantes/>

Behncke, R. (2017). *1, 2, 3 por mí y por todos mis compañeros: La seriedad del juego en la escuela*. Maval.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/476>

Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. (2022). *Ley 20370: Establece la Ley General de Educación*. Biblioteca Digital Mineduc. Recuperado octubre 20, 2022, de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17440>

Bowman, W. (2007). *Who is the "We"? Rethinking Professionalism in Music Education* Wayne Bowman Brandon University, Manitoba. Action, Criticism and Theory for Music Education. Recuperado septiembre 4, 2022, de http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf

Carvalho, J. (2021, 4 de septiembre). 80 por ciento de las escuelas abrió y uno de cada tres escolares asiste presencialmente una vez a la semana. *Radio Universidad de Chile*.

<https://radio.uchile.cl/2021/09/04/80-por-ciento-de-las-escuelas-abrio-y-uno-de-cada-tres-escolares-asiste-presencialmente-una-vez-a-la-semana/>

Cavalieri, C. (1998). *Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding (doctoral thesis)*. Institute of Education, University of London.

Cecilia Cavalieri França – Criativa Música. (2021, March 27). Criativa Música.

Recuperado abril 22, 2022, de

<https://criativamusica.com/profissionais/educadores-musicais/cecilia-cavalieri-franca/>

Collier, S. (2003). *Historia de Chile*. Cambridge University Press. 9788483230336

Conoce el alto impacto en los estudiantes de las orquestas de Belén. (2021, Junio 22). Fundación Belén Educa. Recuperado agosto 22, 2022, de

<http://www.beleneduca.cl/detalle-noticia.php?id=MTgwMQ>

Contreras, D., Egaña, P., & Valenzuela, J. P. (2010). *Efectos de las actividades artísticas en el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas en estudiantes vulnerables: El caso de la orquesta de Curanilahue*. IDEAS/RePEc. Recuperado octubre 23, 2022, de <https://ideas.repec.org/p/udc/wpaper/wp325.html>

Cortez, M. (2018, August 4). 2018 - Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: - El desafío de los líderes EDUCATIVOS en el siglo XXI.

LÍDERES EDUCATIVOS.

https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/08/NT4_L1_M.C._Lider-ar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes_20-08.pdf

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana. 92-3-303274-4

Dillon, S. El profesor de música como gestor cultural. *Revistas Científicas Complutenses*.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/download/RECI0505110003A/8741/0>

Distribución de una orquesta sinfónica – Danza Ballet. (2007, abril 23). Danza Ballet. Recuperado agosto 12, 2022, de

<https://www.danzaballet.com/distribucion-de-una-orquesta-sinfonica/>

El Atril. *La Orquesta*. El Atril. Recuperado agosto 21, 2022, de

<http://www.el-atril.com/orquesta/La%20orquesta.htm>

Farías, M. (2022, Septiembre 7). El movimiento orquestal: una plataforma para la democracia cultural. *El Mostrador*.

<https://m.elmostrador.cl/cultura/2022/09/07/el-movimiento-orquestal-una-plataforma-para-la-democracia-cultural/>

Farías, M. (2022, Octubre 31). Educación artística y práctica orquestal. *El Mostrador*.

<https://m.elmostrador.cl/cultura/2022/10/31/educacion-artistica-y-practica-orquestal/>

Fautley, M. (2010). *Assessment in Music Education*. Oxford University Press.

Fleming, M., Bresler, L., & O'Toole, J. (n.d.). *Martin Fautley - School of Education and Social Work*. Birmingham City University. Recuperado septiembre 12, 2022, de <https://www.bcu.ac.uk/education-and-social-work/about-us/our-staff/martin-fautley>

Frega, A. L., & Baker, G. J. (2016). *Los reportes del BID sobre El Sistema*. Portal de Revistas de la UNLP. Recuperado octubre 2, 2022, de <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/download/2751/3388/10303>

Fuller, T. (1989). *The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education*. New Heaven and London: Yale University Press.

Fundación Belén Educa. *Fundación Belén Educa*. Fundación Belén Educa. Recuperado octubre 23, 2022, de http://www.beleneduca.cl/quienes_somos.php

Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile. *Nuestra Historia*. Foji. Recuperado octubre 28, 2022, de <https://www.foji.cl/somos/historia.html>

Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile. *Nuestras Orquestas*. Foji. Recuperado octubre 23, 2022, de <https://www.foji.cl/orquestas.html>

Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile. (2020, Abril 30). *PRESENTACIÓN*. Foji. Recuperado noviembre 23, 2022, de <https://foji.cl/transparencia/POL%C3%8DTICAS%20Y%20PROTOCOLOS%20DE%20ACCESO%20CULTURAL%20FOJI%202020.pdf>

Fundación Juan March. *La orquesta – Todos tocan juntos: La historia de la orquesta – Guías didácticas*. Fundación Juan March. Recuperado agosto 12, 2022, de <https://www2.march.es/musica/jovenes/todos-tocan-juntos/orquesta.asp>

Gewandhausorchester Leipzig. *Orquesta de la Gewandhaus de Leipzig Historia y Directores musicales (Gewandhauskapellmeister)*. Recuperado octubre 23, 2022, de https://hmong.es/wiki/Gewandhaus_Orchestra

- González, B. (2018). *Arte, Educación y Ciudadanía 2013-2018*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. 978-956-352-291-4
- Gonzalez, B. (2019). *Caja de Herramientas para la Educación Artística*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. 978-956-352-343-0
- Gonzalez, B. (2020). *Educación + Arte. Trabajo por proyectos*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. 978-956-352-369-0
- Guarda Carrasco, E. (2012). *La Orquesta en Chile: Génesis y Evolución*. Santiago: Catalonia.
- Gutiérrez, A. (2016, November 2). Keith Swanwick habla sobre la enseñanza de la música. *Semana.com*.
<https://www.semana.com/agenda/articulo/keith-swanwick-habla-sobre-la-ensenanza-de-la-musica/60443/>
- Hargreaves, D. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press. 9780511521225
- Hargreaves, D. (1998). *Música y Desarrollo Psicológico*. Graó. 978-84-7827-185-6
- Ilustre Municipalidad de Cerro Navia. (2021, Mayo 10). *Cerro Navia en cifras*. Municipalidad de Cerro Navia. Recuperado abril 22, 2022, de <https://www.cerronavia.cl/cerro-navia-en-cifras/>
- JUNJI. (2020, Julio 11). *Propuesta Curricular Institucional*. JUNJI. Recuperado noviembre 23, 2022, de <https://www.junji.gob.cl/propuesta-curricular-institucional/>
- Keith Swanwick. Google Sites. Recuperado octubre 2, 2022, de <https://sites.google.com/site/keithswanwick/>
- Lavanchy, C. (2014). Educación Musical para todos, un camino personal. En *Grau, O; Ortega, F; Celedón, G.; Oyarzún, E.: La Instancia de la Música: Escritos del*

Coloquio Internacional La música en sus variaciones prácticas y discursivas (pp. 345-356). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. 9789563584462

Lavanchy, C. (2015). Del 8 al Infinito: Reflexiones en torno a experiencias musicales marcadoras. *Neuma*, 8(1), 84-99.

Learning - Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD. Recuperado octubre 21, 2022, de <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>

Leiva, F. (2011). *Guía Introducción a la Gestión e Infraestructura de un Centro Cultural Comunal*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. 978-956-8327-56-9

Lopez Reguera, L. (2010). Orquestas infantiles y juveniles en Chile, un proyecto musical de impacto nacional. *Eufonia: didáctica de la Música*, (49), 59-69. <http://hdl.handle.net/11162/194672>

Mc Adams, S. (1984). The Auditory Image: a metaphor for musical and psychological research on auditory organization. In C. W. R. & C. A. J., *Cognitive Processes in the Perception of Art* (pp. 289-323). Elsevier.

Mendez, G. (2019). *Modelo de Gestión para orquestas escolares, implementación en colegios de la Red Belén Educa (tesis para optar al grado de Magister en Gestión Cultural)*. Universidad de Chile.

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2018, Febrero 28). *Acerca del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Recuperado octubre 23, 2022, de <https://www.cultura.gob.cl/ministerio/>

Miranda Martínez, D. (2016). Orquestas juveniles e infantiles en Chile. *Aristas de un fenómeno formativo musical. Átemus*, (2), 3-7.

<https://revistas.uchile.cl/index.php/atemus/article/view/46459>

MONDIACULT. (2022). *Conferencia Mundial de la UNESCO sobre las Políticas Culturales y el Desarrollo Sostenible (MONDIACULT 2022)* [Declaración Final].

UNESCO. Recuperado noviembre 5, 2022, de

https://www.google.com/url?q=https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/09/6.MONDIACULT_ES_DRAFT%2520FINAL%2520DECLARATION_FINAL_1.pdf&sa=D&source=docs&ust=1671803077243495&usg=AOvVaw0HBKrUt7F8qVb3kLG59eec

Morduchowicz, R. (2021). *Competencias y Habilidades Digitales*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380113.locale=en>

Morin, E. (1991). *El método IV. Las ideas*. Madrid: Cátedra. 978-84-376-2333-7

Moubarak, E. *Reflexiones: La Orquesta Sinfónica*. Resonancias.

https://www.google.com/url?q=http://resonancias.uc.cl/images/PDF_Anteriores/Separatas_n8/Reflexiones_2_La_Orquesta_Sinf%C3%B3nica.pdf&sa=D&source=docs&ust=1671805209969146&usg=AOvVaw0PDszi2zkvI1lzIFPIPhPD

(recuperado de:

https://web.archive.org/web/20220617230508/http://resonancias.uc.cl/images/PDF_Anteriores/Separatas_n8/Reflexiones_2_La_Orquesta_Sinf%C3%B3nica.pdf)

Persia, Jorge de. *La orquesta*. Alianza Editorial, 2018.

Peysner, Joan. *The Orchestra: Origins and Transformations*. Editado por Joan Peysner, Scribner, 1986.

Pollitzer, P. (2020). *Batuta Rebelde*. Lumen. 9789566058113

Professor Keith Swanwick. International Music Education Research Centre.
Recuperado noviembre 12, 2022, de
<https://imerc.org/people/18-professor-keith-swanwick>

Reyes, A. (2016). Variaciones Sinfónicas: la interpretación musical desde las perspectivas de la batuta y el atril. En N. B. Emilio Casco Centeno, *La Interpretación Musical. Perspectivas* (pp. 11-21). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 97 8-607 -5 2 5 -0 5 2 -6

Rimski-Kórsakov, Nikolai. *Principios de orquestación: con ejemplos sacados de sus propias obras. libro 1 (texto)*. Melos, 2008.

Silva, C. (2022, Junio 20). Cómo innovar en la escuela cuando todo parece cuesta arriba. *El Mostrador*.
<https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2022/06/20/como-innovar-en-la-escuela-cuando-todo-parece-cuesta-arriba/>

Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. El Sistema – Fundación Musical Simón Bolívar de Venezuela. Recuperado septiembre 23, 2022, de <https://elsistema.org.ve/>

Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. *Historia – El Sistema*. El Sistema. Recuperado septiembre 23, 2022, de <https://elsistema.org.ve/historia/>

Sociedad Bach de Chile. (n.d.). Memoria Chilena. Recuperado noviembre 2, 2022, de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-propertyvalue-154284.html>

Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. London: Routledge.

Swanwick, K. (1986). *The sequence of musical development: a study of children's composition*. London: British Journal of Music.

Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge.

Swanwick, K. (2000). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación de Chile. (2016).

Música: Programa de estudio Séptimo Básico. Biblioteca Digital Mineduc.

Recuperado octubre 3, 2022, de

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/656>

Verhagen, F., Panigada, L., & Morales, R. (2016, Julio 14). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: un modelo pedagógico de inclusión social a través de la excelencia musical. *Revista Internacional de Educación Musical*.

<https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/90>

13 Anexos

13.1 Autoevaluaciones

nº1:

BITÁCORA DE VIAJE: NGURUVILÚ

LO QUE HICE: Toqué el violín de distintas maneras

LO QUE DESCUBRÍ Y APRENDÍ: Aprendí sobre Nguruvilú

LO QUE AÚN ME FALTA: La melodía con la kalimba y la grabación del agua

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS: Nad

IDEAS Y SUGERENCIAS: Nada

nº2:

BITÁCORA DE VIAJE: NGURUVILÚ

LO QUE HICE: aprender una melodía nueva, y grabarla.

LO QUE DESCUBRÍ Y APRENDÍ: descubrí una nueva melodía y aprendí sobre las diferentes formas en las que se puede tocar. Y por otro lado aprendí a tener presión y más confianza al tocar.

LO QUE AÚN ME FALTA: me falta reforzar la afinación al tocar.

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS: por ahora ninguna duda.

IDEAS Y SUGERENCIAS: que se tomen turnos para hablar.

nº3:

BITÁCORA DE VIAJE:

NGURUVILÚ

LO QUE HICE: Practicar y grabar la melodía y pedal

LO QUE DESCUBRÍ Y APRENDÍ: Sobre las quintas paralelas, y otra posición de la mano.

LO QUE AÚN ME FALTA: Practicar más y tocar mejor con el arco.

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS: El movimiento del arco y el ritmo en algunas partes.

IDEAS Y SUGERENCIAS: Para la clase, tal vez practiquemos un poco más sobre la lectura que a veces falla un poco.

nº4:

BITÁCORA DE VIAJE: NGURUVILÚ

LO QUE HICE: aumentacion

LO QUE DESCUBRÍ Y APRENDÍ: a trabajar mejor con mi arco, y más lento

LO QUE AÚN ME FALTA:

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS:

IDEAS Y SUGERENCIAS:

nº5:

BITÁCORA DE VIAJE: NGURUVILÚ

LO QUE HICE: Toque la canción ñuruvilu de muchas formas, con distintos ritmos y con distintos objetos

LO QUE DESCUBRÍ Y APRENDÍ: Aprendí nuevas maneras de tocar las canciones

LO QUE AÚN ME FALTA: Me falta pintar el dibujo y hacer el video tenebroso (se lo envió hoy profe)

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS: No tengo dudas y me cuestan pocas cosas que con practica se mejoran

IDEAS Y SUGERENCIAS: La clase a mi me parece perfecta, entretenida y se aprende muy fácil e ideas para la canción, no tengo ninguna

nº6:

BITÁCORA DE VIAJE: NGURUVILÚ

OSEA 🙋♀

LO QUE HICE:

Toque violín, avance en mi instrumento, etc.

LO QUE DESCUBRÍ Y APRENDÍ:

Aprendí un nuevo arco :O, pero no me acuerdo su nombre :v

LO QUE AÚN ME FALTA:

IMAGINACIÓNNNNN



LO QUE ME CUESTA Y DUDAS:



IDEAS Y SUGERENCIAS:

NADA XD, CERO IMAGINACIÓN JAJAJ

nº7:

BITÁCORA DE VIAJE: NGURUVILÚ

LO QUE HICE:tocar la aumentación del nguruvilú

LO QUE DESCUBRÍ Y APRENDÍ:Aprendí cómo tocar la aumentación del nguruvilú

LO QUE AÚN ME FALTA:me falta aprender a tocar otras partes del ngueuvilu

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS:no me costó nada y no tengo dudas

IDEAS Y SUGERENCIAS:no tengo sugerencias

nº8:

BITÁCORA DE VIAJE:

NGURUVILÚ

NOMBRE: scarlett norambuena

LO QUE HICE: grabamos un video de nguruvilu

LO QUE DESCUBRÍ Y APRENDÍ: aprendí los distintos tipos de sonidos .

LO QUE AÚN ME FALTA: me falta aprender a cambiar de cuerda al tocar

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS: me cuesta aprenderme el pentagrama de los videos

IDEAS Y SUGERENCIAS:mi idea es que cada vez que toquemos algo con el instrumento lo grabemos por que tambien nos sirve para fijarnos si hay un error

BITÁCORA DE VIAJE: NGURUVILÚ

NOMBRE:

LO QUE HICE:

el sonido del nguruvilu y el bruno vilu

LO QUE DESCUBRÍ Y APRENDÍ:

que el violín puede hacer más sonidos

LO QUE AÚN ME FALTA:

tocar mejor el violín

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS:

me cuesta pasar de poner un dedo a tres

no tengo muchas dudas

IDEAS Y SUGERENCIAS:

no tengo ideas ni sugerencias

Autoevaluación 2: Bitácora La Tarea y Ensayos Presenciales

BITÁCORA DE VIAJE

LA TAREA

NOMBRE: Ignacia Andrade ☺
LO QUE HICE:

LO QUE DESCUBRÍ Y APRENDÍ:
Que la profe tiene una amiga en Mazapán :)

LO QUE AÚN ME FALTA:
Mejorar el sonido

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS:
Sonido

IDEAS Y SUGERENCIAS:
Ninguna

BITÁCORA DE VIAJE

LA TAREA

NOMBRE: Benjamín Calabrera

LO QUE HICE:

Toque la tempestad y "arg lo tares"

LO QUE DESCUBRÍ Y APRENDÍ:

Aprende a tener una mejor postura, mates nuevos y vibrato

LO QUE AÚN ME FALTA:

Tener lectura mas fluida

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS:

El vibrato

IDEAS Y SUGERENCIAS:

ENSAYOS PRESENCIALES

LO QUE APRENDÍ Y DESCUBRÍ:

Aprende canciones nuevas, mates nuevos y cambios de posición

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS:

Tener lectura mas fluida y el vibrato

IDEAS Y SUGERENCIAS:

BITÁCORA DE VIAJE

LA TAREA

NOMBRE: *Bluma Rivera*

LO QUE HICE: *la tarea musical*

LO QUE DESCUBRÍ Y APRENDÍ:

no me acuerda

LO QUE AÚN ME FALTA:

tocar mejor

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS:

tocar

IDEAS Y SUGERENCIAS:

no su

ENSAYOS PRESENCIALES

LO QUE APRENDÍ Y DESCUBRÍ:

aprovechando aprendí a tocar un poco mejor

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS:

lo recordar el sistema

IDEAS Y SUGERENCIAS:

no se me acuerda

BITÁCORA DE VIAJE

LA TAREA

NOMBRE: scarlett

LO QUE HICE: tocarla

LO QUE DESCUBRÍ Y APRENDÍ: aprendi
nuevas canciones.

LO QUE AÚN ME FALTA: cambiar la postura de
los dedos sin frenar el arco.

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS: Cambiar la
postura de los dedos

IDEAS Y SUGERENCIAS:

ENSAYOS PRESENCIALES

LO QUE APRENDÍ Y DESCUBRÍ:

nuevas canciones.

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS:

cambiar la posición de los dedos sin
frenar el arco

IDEAS Y SUGERENCIAS:

BITÁCORA DE VIAJE

LA TAREA

NOMBRE: Hableyne Gomineras

LO QUE HICE: Visualizarla y tocarla

LO QUE DESCUBRÍ Y APRENDÍ:
Los diferentes ritmos (rápidos y lentos)
y los dedos en la cuerda la

LO QUE AÚN ME FALTA:
Ser más rápida y fluida

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS:
Que el arpa no tiemble ser más rápida y
constante

IDEAS Y SUGERENCIAS:
Realmente siento que todo
está bien

ENSAYOS PRESENCIALES

LO QUE APRENDÍ Y DESCUBRÍ:
Que es mucho más fácil tocar con
compañeros

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS:
Ser más fluida y confiada

IDEAS Y SUGERENCIAS:
Realmente siento que todo
está bien.

BITÁCORA DE VIAJE

LA TAREA

NOMBRE: Sandra Sepúlveda

LO QUE HICE:

* grabar con gente delante y
tocar una nueva melodía.

LO QUE DESCUBRÍ Y APRENDÍ:

* a grabar con personas delante
y que diferente melodías forman
una más.

LO QUE AÚN ME FALTA:

* tocar con más velocidad la parte
rápida.

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS:

* Coordinarme con los demás.

IDEAS Y SUGERENCIAS:

* tocarla todos juntos más tiempo
y no siempre separados.

ENSAYOS PRESENCIALES

LO QUE APRENDÍ Y DESCUBRÍ:

- * a volver a tocar al mismo tiempo con otras personas

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS:

- * Coordinar mis partes con la de los demás.

IDEAS Y SUGERENCIAS:

- * Nada.

BITÁCORA DE VIAJE

LA TAREA

NOMBRE: Amara Perera

LO QUE HICE: lo hice

LO QUE DESCUBRÍ Y APRENDÍ:

aprendí a hacer lo bien

LO QUE AÚN ME FALTA:

practicar mas

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS:

modo

IDEAS Y SUGERENCIAS:

modo

ENSAYOS PRESENCIALES

LO QUE APRENDÍ Y DESCUBRÍ:

modo

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS:

Entendi todo

IDEAS Y SUGERENCIAS:

modo

BITÁCORA DE VIAJE

LA TAREA

NOMBRE: Ignacia Brumer

LO QUE HICE: Ay lo hice y trabajé

LO QUE DESCUBRÍ Y APRENDÍ:

~~mejor~~ aprendí la coordinación

LO QUE AÚN ME FALTA:

el do

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS:

no sé más el do

IDEAS Y SUGERENCIAS:

nada

ENSAYOS PRESENCIALES

LO QUE APRENDÍ Y DESCUBRÍ:

aprendí más cosas

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS:

me cuesta el da

IDEAS Y SUGERENCIAS:

no tengo

BITÁCORA DE VIAJE

LA TAREA

NOMBRE: Constanza Ormeño

LO QUE HICE:

Tocar instrumento y practicar.

LO QUE DESCUBRÍ Y APRENDÍ:

-Aprendí una nueva partitura y modos de tocar.

LO QUE AÚN ME FALTA:

Practicar más

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS:

Nada me cuesta y no tengo dudas.

IDEAS Y SUGERENCIAS:

Nada ¡me encanta así!

ENSAYOS PRESENCIALES

LO QUE APRENDÍ Y DESCUBRÍ:

A tocar en grupo más coordinadamente.

LO QUE ME CUESTA Y DUDAS:

~~Nada~~ -no tengo dudas
-Tocar a pulso.

IDEAS Y SUGERENCIAS:

Nada xd

13.2 Material Encuentros Gran Orquesta Belén



FUNDACION BELEN EDUCA
LA PINTANA
COLEGIO CARDENAL CARO

BELEN EDUCA
CERRILLOS CAMINO POR TI

Encuentro de Orquestas

5 de Julio 2016

Concierto 16:00
en el Auditorio del
Centro Cultural
Tío Lalo Parra

Presentan:

- Orquesta Cardenal José María Caro
- Orquesta Cardenal Carlos Okiedo Casada
- Orquesta Cardenal Juan Francisco Fresno
- Orquesta Juvenil e Infantil de Cerrillos
- Taller de Pintura Colegio Cardenal José María Caro

Organiza: Departamento de Artes Colegio Cardenal Caro
Camino a Lonquén #7518, Cerrillos



COLEGIO CARDENAL
CARO ORGANIZA

2 ENCuentro DE ORQUESTAS

5 de JULIO

ESPACIO MATTA
16:00

FUNDACION BELEN EDUCA
LA PINTANA
COLEGIO CARDENAL CARO

BELEN EDUCA

Av. Sta. Rosa 9014, La Granja
Estacionamiento Interior

Colegio Cardenal José María Caro organiza

3^{er}

Encuentro de Orquestas Escolares y Exposición de Arte



Repertorio
Obra Homenaje a Victor Jara
Suite Carmen de George Bizet.

3 de julio 16:00
Centro Cultural

Tío lalo Parra



Comité & Limpieza TCM
 © Cardenal Caro



4^o **ENCUENTRO DE ORQUESTAS**

Exposición de arte

Recorrido musical latinoamericano

COLEGIO CARDENAL JOSÉ MARÍA CARO



INVITAMOS A TODA LA COMUNIDAD AL TEATRO MUNICIPAL DE LA PINTANA

27 **18:00**
 JUNIO HORAS

ENTRADA LIBERADA