

Revista arbitrada
en castellano
publicada por
SAGE para la
Sociedad
Internacional para
la Educación
Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

doi:

10.1177/2307484
1241270319



Creative Commons CC-BY: Este artículo se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 (<http://www.creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite cualquier uso, reproducción y distribución de la obra sin permiso, siempre y cuando la obra original se atribuya tal y como se especifica en las páginas de SAGE y Open Access (<https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>).



La asignatura de orquesta de la enseñanza pública europea previa a la Educación Superior: comparación normativa y prospectiva

Óscar Vaquerizo, Conservatorio Profesional de Albacete (España)
María del Valle de Moya, Universidad de Castilla-La Mancha (España)
Ana María Botella Nicolás, Universidad de Valencia (España)
Marcello de Francesco, Liceo Musical de Foggia (Italia)

Resumen

La estandarización sonora de las orquestas sinfónicas y la evolución en la dirección orquestal como disciplina plantea un siguiente reto en la educación instrumental, la regulación de la interpretación orquestal. Además, la multiplicidad de estilos musicales obliga a que estas enseñanzas empiecen lo antes posible. El artículo expone la normativa previa a la Educación Superior de Alemania, Francia, Italia, España, Polonia y Finlandia, se analiza el contenido que referencia la práctica instrumental colectiva a través de una metodología cualitativa y se comprueba si existe una correlación reguladora dentro de este marco común. Los resultados muestran que existe un interés común por la educación instrumental colectiva, que hay una distinción entre la acuñación conceptual de la asignatura: «orquestal» o terminología de ámbito pedagógico; alguna establece un marco de actuación genérico y otra ofrece libertad a los centros para su desarrollo. Se evidencia que la educación pública necesita una definición clara de objetivos, contenidos y resultados de aprendizaje para regular la práctica orquestal desde edades tempranas. Sin embargo, el rendimiento también dependerá de la flexibilización de la asignatura por parte de los Centros de Enseñanza.

Palabras Clave

Interpretación orquestal; conservatorios; comparación normativa; educación instrumental; orquesta.

The orchestra course in the European public education before the higher education: law comparison and prospective

Óscar Vaquerizo, Conservatory of Albacete (Spain)
María del Valle de Moya, University of Castilla-La Mancha (Spain)
Ana María Botella Nicolás, University of Valencia (Spain)
Marcello de Francesco, Musical Lyceum of Foggia (Italy)

Abstract

Sound standardization of symphony orchestras and the evolution of orchestral conducting suggest a next step in instrumental education, orchestral performance regulation. Furthermore, the multiplicity of musical styles obliges to initiate sooner this training. The article exposes the regulations of the previous courses to higher education in Germany, France, Italy, Spain, Poland and Finland, analyzes the content through a qualitative methodology regarding collective instrumental practices and confirms if there is a correlation in this common framework. The results demonstrate that there is a shared interest in instrumental group education, that there is a distinction when naming the course: «orchestral» or other pedagogy terminology and that some regulations either offer a general setting or prefer to give freedom to the institution for further development. It is revealed that public education needs a clear definition of objectives, contents and learning outcomes to standardize orchestral practice from an early age. Nevertheless, the level of performance will also depend on the adjustment of the course by the music institution.

Keywords

Orchestral performance; conservatories; law comparison; instrumental education; orchestra.

La asignatura de orquesta de la enseñanza pública europea previa a la Educación Superior: comparación normativa y prospectiva

por Óscar Vaquerizo, Conservatorio Profesional de Albacete (España), María del Valle de Moya, Universidad de Castilla-La Mancha (España), Ana María Botella Nicolás, Universidad de Valencia (España) y Marcello de Francesco, Liceo Musical de Foggia (Italia)

Hubo un tiempo en el que se escribía para la orquesta *por amor al arte* o *l'art-pour-l'art* o *art-for-art's sake*, según terminología francesa o inglesa encontrada en la literatura. Y es que el valor de una obra artística ya no dependía de su «importancia para la comunidad o de la habilidad del compositor para expresar impulsos inconscientes de la vida mundana de forma artística», sino que la obra de arte «no tenía otro propósito que el disfrute de su ejecución y su existencial» (Bekker, 1963, pp. 260–261) –el mismo Bekker lo ejemplifica citando las Pasiones y Cantatas de Bach, compuestas para su feligresía en Leipzig, las obras de Beethoven inspiradas en ideas de libertad y de comunión humana o las obras de Wagner escritas para un círculo invisible de gente que *carecían de una necesidad común*–. Sin embargo, ya sea por vocación artística o por otros motivos, el desciframiento de la obra musical o de la imaginación de los compositores se sitúa en manos de los intérpretes y no es una apreciación menor observar que, conforme avanza la historia de la música, se necesita un extenso bagaje para entender y explicar la diversidad de estilos musicales existentes (Swarowski, 1979).

A través de este prisma, se puede llegar a entender cómo la multiplicidad de estilos musicales y su desciframiento contribuye a la estandarización sonora que la interpretación orquestal vive durante el siglo XX. Tolanski (2003) comenta que, durante este período, se reconocen diferencias de color, timbre y estilos de fraseo entre orquestas de Francia, Italia, Alemania, Rusia, Inglaterra o norteamericanas y que, posteriormente, se impone una rica sonoridad, sofisticada y homogénea de las orquestas punteras alemanas, en gran parte debido a los desarrollos operacionales de estas instituciones. Además, este proceso artístico ocasiona la inevitable evolución en la enseñanza de la dirección orquestal: explicar la artesanía para ensamblar una obra de arte musical en grupo. Según Rastall (2003), a los directores de orquesta se les enseña a construir una imagen sonora de cómo debería sonar una partitura, ofreciendo una propuesta determinada acerca de conceptos como balance, articulación, ritmo o *tempo*. De esta manera, se puede distinguir una interpretación de lo que sería una lectura de notas cualquiera.

Observando todo este proceso, parece inevitable que si existe una estandarización sonora y una evolución de la dirección de orquesta como disciplina, el siguiente paso debería ser la regulación de la formación orquestal durante los estudios musicales, dando así coherencia a voces que ya abogaban por esta educación de manera temprana: «nunca es demasiado pronto para empezar a enseñar a las nuevas generaciones de intérpretes musicales una sabiduría concreta sobre la voluntad artística inherente a los distintos estilos históricos» (Swarowski, 1979, p. 10). Un hecho que se aprecia durante el primer cuarto del siglo XXI.

La educación instrumental en grupo avanza especialmente a partir de los planes de estudios desarrollados

desde la Declaración de Bolonia del 19 de junio de 1999. Las orquestas, dentro de las enseñanzas artísticas, ocupan un papel primordial en la evolución profesional de un instrumentista y, ser parte de ellas, va más allá que la asunción de los distintos estilos musicales expuesta por Swarowski; significa tener la oportunidad de obtener un aprendizaje holístico de control y percepción de nuestro cuerpo, no solo a nivel auditivo, sino también visual, táctil y cognitivo. Muiños de Britos (2010, p. 5) comenta acerca de la práctica colectiva que «impone un tiempo de diálogo, un tiempo de acción y escucha permanentes [...] un tiempo para la expresión, y expresarse quiere decir entrar en relación con el entorno, quiere decir también hacer consciente esta realidad y reconocerse».

A pesar de este proceso, el modelo de enseñanza instrumental en grupo sigue siendo motivo de debate y parece estar en continua evolución. Kartomi (2012), por ejemplo, cataloga las orquestas de nuestros centros educativos como jóvenes orquestas de subtipo institucional de tercer nivel, ya que sus componentes son seleccionados del alumnado del Conservatorio, y manifiesta abiertamente los desafíos que supone medir y cuantificar los resultados pedagógicos de estas líneas educativas sin que los objetivos o los resultados estén claramente definidos. Esta circunstancia la comparte posteriormente Cobo (2016, p. 85) al señalar que «estas situaciones colectivas dejan las huellas de las formas tradicionales de educación instrumental, en las que la actividad del estudiante se reduce a tocar su instrumento con un objetivo común de producción y eficacia musical». Bajo esta casuística, no resulta baladí realizar una exposición y posterior análisis y discusión acerca de la legislación de algunos países de la Unión Europea que sean considerados representativos y así comprobar de qué manera se encuadran las cuestiones planteadas por Kartomi en nuestra enseñanza pública.

Objetivos

A continuación, se detallan cuatro objetivos generales que sean realistas y alcanzables a partir del contenido objeto de análisis:

- Comprobar la importancia de la educación de la práctica orquestal en el contexto de la Unión Europea con la finalidad de trazar una correlación entre los distintos países.
- Determinar la influencia de las distintas normativas con la finalidad de calcular su afectación a la respuesta educativa en los centros de enseñanza.
- Analizar la redacción de los distintos currículos con la finalidad de conectar su contenido a la práctica docente de la disciplina.
- Descubrir distintos modelos pedagógicos de la asignatura de orquesta con la finalidad de observar su evolución en el marco comunitario.

Metodología

Los criterios de transparencia europeos permiten la obtención de documentos oficiales de forma rápida y eficaz. Según el artículo 15.3 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (2007, p. 50) «las instituciones de la UE tienen la obligación de actuar públicamente y garantizar que los ciudadanos o toda persona física o jurídica que resida o tenga su domicilio social en un país de la UE pueda acceder a los documentos». Sin embargo, en algunos casos, la barrera lingüística ha ocasionado la búsqueda de canales fiables para obtener esta legislación. En el caso finlandés, la información ha sido transmitida por la asesora ministerial del Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, contactada a través de la embajada finlandesa en España. En el caso alemán (estado de Baviera), la información se ha transmitido a través de la responsable de la Oficina de Coordinación Estatal de Música de Baviera. En el caso polaco, la información ha sido transmitida por la responsable de la Consejería de Educación de la Embajada de España en el país.

Se ha optado por el análisis de la documentación existente relativa a la etapa educativa previa a la Educación Superior por su trascendencia en la preparación competencial del alumnado en formación orquestal. La autora Zubeldia Echeberria (2017, pp. 271-272) nos habla de las «características importantes que un buen modelo nacional de enseñanza musical debe tener en cuenta», acerca de la etapa educativa previa a la Educación Superior, sacadas de algunas de las conclusiones generales del *Polifonia Pre-college Working Group*, a saber «los estudios musicales se deben comenzar a una edad temprana», «la fase *pre-college* debe ser reconocida como una fase específica en la educación musical» o «la educación musical en las etapas elemental y media tiene que estar bien estructurada para proporcionar solvencia al alumno que inicie los estudios superiores» (2007, p. 27).

La metodología aplicada a este estudio, por tanto, es cualitativa de análisis de contenido ya que tiene una «orientación fundamentalmente empírica, exploratoria, vinculada a fenómenos reales y de finalidad predictiva», «trasciende las nociones convencionales del contenido como objeto de estudio y está estrechamente ligada a concepciones más recientes sobre los fenómenos simbólicos» y «desarrolla una metodología propia que permite al investigador programar, comunicar y evaluar críticamente un plan de investigación con independencia de sus resultados» (Krippendorff, 1990, pp. 10–12). Además, se asume que «ninguna técnica metodológica se aplica de manera mecánica» (Quivy y Campenhoudt, 1997, p. 222), por tanto, se opta por un análisis de los datos de ámbito temático y estructural.

El muestreo intertextual delimita el ámbito de la normativa a seis países de la Unión Europea, la representatividad de los cuales se establece por criterios demográficos y por reputación educativa. De esta forma, Fernández (2023) habla de la salida de Reino Unido en 2020 y de cómo queda la ordenación de los países según población, siendo los países más poblados: Alemania, Francia, Italia, España y Polonia. Además, en la última década, se establece en el imaginario colectivo que Finlandia, aunque no sea un país especialmente poblado, es un ejemplo paradigmático de modelo educativo en el que fijarse

(Errobidart, 2016; Wallin, 2018). La Tabla 1 comprende el *corpus* de la legislación que servirá de base para este estudio.

País	Normativa	Observaciones
Alemania	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (6 de febrero de 2024). LehrplanPLUS. Gymnasium - Fachlerpläne. [1]	Alemania es un estado federal, por tanto, no existe un único modelo educativo, sino dieciséis (Jackisch, 2019). Es por eso que nos remitimos, como ejemplo, a la normativa del Estado de Baviera como estado representativo.
Francia	Bulletin Officiel Hors-série n°5 [Ministère de la Culture]. Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement public spécialisé de la danse, de la musique et du théâtre. Septembre, 2023.	
Italia	Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività e agli insegnamenti compresi nel piano degli studi previsto per il liceo musicale e coreutico dal Decreto 7 ottobre 2010, n. 211 [Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca]. Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.» GU Serie Generale n.291 del 14-12-2010.	
España	Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre [Ministerio de Educación y Ciencia] por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE n°18 de 20 de enero de 2007.	
Polonia	Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 15 grudnia 2016 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 grudnia 2016 r., Poz. 2248.	
Finlandia	OPH-2068-2017 [Opetushallitus]. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. 20. syyskuuta 2017.	

Tabla 1. Normativa genérica de la etapa educativa previa a la Educación Superior de los seis países objeto de análisis. Fuente: elaboración propia.

Siguiendo los criterios prácticos que motivan el objeto de estudio, los segmentos a analizar comprenden el muestreo intratextual, el cual equivale al contenido relativo a la asignatura de «orquesta», como se puede observar en la Tabla 2.

País	Segmento de la normativa	Observaciones
Alemania	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (6 de febrero de 2024). LehrplanPLUS. Instrumentalensemble 12/13. [2]	Niveles 12 y 13 (Instrumental ensemble)
Francia	Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement public spécialisé de la danse, de la musique et du théâtre, 2023, p. 56	
Italia	Allegato E (pp. 313-314)	Laboratorio di Musica d'Insieme
España	Anexo I (pp. 26-29)	Orquesta/Banda
Polonia	Obowiązkowe zajęcia edukacyjne wspólne dla wszystkich specjalności (pp. 124-125)	Orkiestra Symfoniczna
Finlandia	Musiikin syventävät opinnot (p. 50)	

Tabla 2. Contenido dedicado a la asignatura de «orquesta» de la normativa genérica objeto de análisis. Fuente: elaboración propia.

Análisis y discusión

Análisis

Para la interpretación normativa, el jurista del siglo XIX Friedrich Karl von Savigny (2004) comenta que el estudio del elemento gramatical dista de ser un estudio filológico y lo relaciona con la parte lógica con la que el legislador pretende comunicar la orientación de aquello legislado. De esta manera, se establecen unos principios de segmentación del contenido intratextual y se crean unas unidades para su análisis quedando de esta forma:

- 1. Unidades textuales: recuento de palabras que cada una de las normas le dedica a la música instrumental en grupo. La herramienta utilizada es la inherente a la aplicación «documentos de Google» y observamos el resultado en la Figura 1.

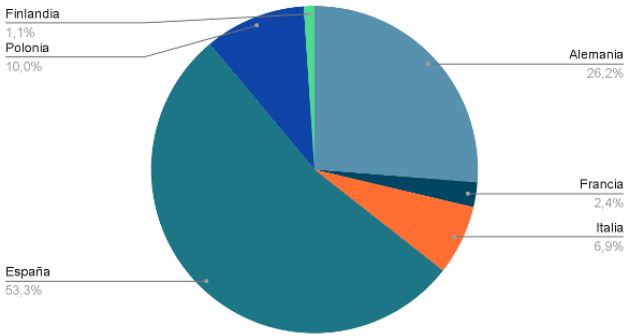


Figura 1. Unidades textuales. Unidades contextuales: división de las palabras en dos campos «contextualización de la asignatura» y «concreción curricular», que se observa en la Figura 2.

- 2. La «contextualización de la asignatura» muestra las palabras dedicadas a explicar la asignatura de forma genérica.

- 3. La «concreción curricular» expone las palabras dedicadas a enumerar competencias, objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

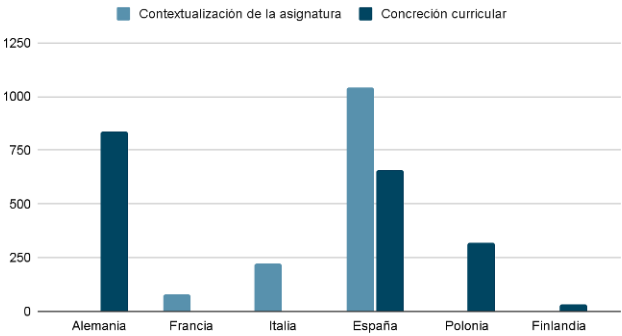


Figura 2. Unidades contextuales.

- 4. Unidades de registro: acuñación en las distintas leyes de la palabra «orquesta» y otras asociaciones como «prácticas colectivas», «formación», «interpretación en conjunto», «laboratorio de música en conjunto», «interpretación en grupo o multifacética» o «práctica instrumental colectiva», que se observa en la Figura 3.

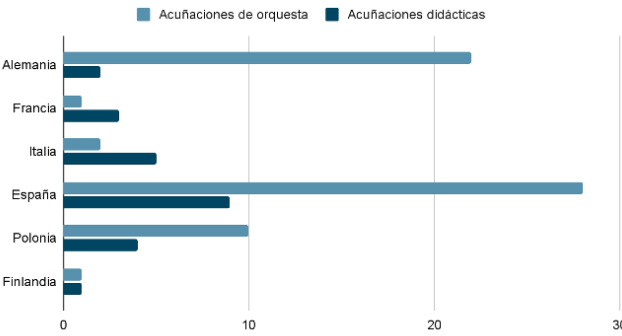


Figura 3. Unidades de registro.

Se ha introducido la palabra «orquesta» en los diccionarios categoriales Thesaurus[3] para términos en inglés y el Diccionario de la Lengua Española[4] para términos en español, se observa como Thesaurus considera que las palabras asociadas a este término no son sinónimos directos, mientras que las del DLE, sí. Aparecen los siguientes términos relativos: «ensemble», «banda», «agrupación», «sinfonietta», «combo», «conjunto» y «orquestina».

Acuñaciones de Orquesta	Acuñaciones Didácticas
Orquesta, ensemble, banda, agrupación, sinfonietta, combo, conjunto, orquestina.	Prácticas colectivas, formación, interpretación en conjunto, laboratorio de música en conjunto, interpretación en grupo o multifacética, práctica instrumental colectiva.

Tabla 3. Categorías conceptuales.

Siguiendo este patrón, se establecen dos categorías conceptuales, una que refleje los conceptos considerados sinónimos o asociados por estos diccionarios categoriales y otra que muestre expresiones cercanas a los anteriores con un objetivo didáctico –expuestas en el punto 3, Unidades de Registro–.

Discusión

El análisis de los datos obtenidos ofrece distintas interpretaciones a canalizar. Para su procesamiento, se recurre a construcciones analíticas basadas en inferencias, las cuales relacionan el interés normativo de los países analizados con la respuesta educativa, la práctica docente o el modelo pedagógico de la asignatura de «orquesta». Según Krippendorff (1990, p. 148), la probabilidad de certidumbre de éstas viene definida sobre «las frecuencias relativas de las dependencias contextuales observadas», «la confianza en la validez de la construcción analítica» y «el grado de propiedad con que se adecúa la construcción a una situación determinada».

La Figura 1 muestra como España es el país que más palabras le dedica a la música instrumental en la enseñanza pública previa a la Educación Superior, seguido de Alemania, Polonia, Italia, Francia y Finlandia.

Salaverría (1994, pp. 57–59) expone que «las disposiciones legislativas soportan las mismas indeterminaciones que padece el lenguaje de la calle» y que «la ambigüedad es una característica de los términos; la vaguedad lo es de los significados». De esta manera, se observa que mayor o menor longitud normativa no tiene por qué ser sinónimo de calidad educativa. Aun así, es prescriptivo reconocer que existe un interés en el marco comunitario por una regulación de estas enseñanzas y la primera inferencia de este estudio sería:

–Si existe normativa de seis países de la UE relacionada con el objeto de estudio, significa que es importante para el marco comunitario.

Sin embargo, sí que se puede deducir de la Figura 1 que, la cantidad de palabras abordadas por una normativa, podría estar relacionada con la influencia que se quiera tener en la respuesta educativa. Es decir, a mayor regulación, más acotación de la asignatura en los centros educativos y, a menor regulación, más libertad de acción. Quedaría así la segunda inferencia:

–El número de palabras dedicadas al objeto de estudio determina la influencia de la ley sobre la respuesta educativa.

La Figura 2 muestra de mayor a menor como España, Italia y Francia contextualizan la asignatura y Alemania, España, Polonia y Finlandia dedican palabras a la concreción curricular.

La práctica docente viene determinada por la información que se ofrece en el texto legislativo, Álvarez Vallina (2011, p. 151) comenta que el diseño curricular prescriptivo lo elabora el Ministerio de Educación y Ciencia y «señala intenciones educativas, orientaciones, planteamientos metodológicos... su característica definitoria es la generalidad». Por lo tanto, si un docente debe «combinar cualidades y competencias relacionadas con tres grandes dimensiones: a) disciplinar (dominio de los contenidos de la materia a impartir), b) pedagógico (técnicas y estrategias para enseñar de la manera más eficaz) y c) personal (aspectos de la personalidad del docente)» según el estudio de García Navarro (2017, p. 19) acerca del perfil profesional del docente excelente, existe una distinción entre el tipo de docente que requiere la asignatura dependiendo de si el texto legislativo le dedica mucho espacio a la contextualización de la asignatura o, por el contrario, se

centra en desarrollar una concreción curricular. De esta manera, la tercera de las inferencias sería:

–La división del contenido objeto de análisis entre «contextualización de la asignatura» y «concreción curricular» está vinculada a la práctica docente.

La Figura 3 muestra de mayor a menor, por una parte, las acuñaciones de orquesta en España, Alemania, Polonia, Italia, Francia y Finlandia y, por otra, las acuñaciones didácticas en estos mismos países.

En el estudio de Fonseca (2023) se observa que existe todavía mucha investigación por realizar acerca de la práctica musical en grupo. Sin embargo, llega a la conclusión de que existe una relación directa para el alumnado entre tocar en orquesta y la motivación de estudiar su propio instrumento. Aspectos relevantes de estas conclusiones son los problemas existentes en la adaptación de interpretar en grupo, la interacción con los compañeros y la percepción del reto de solventar problemas sin la ayuda individual del profesorado. Esta vinculación de tocar en orquesta con la adquisición de competencias individuales con el propio instrumento motiva la redacción de la cuarta inferencia:

–Si existe una distinción entre distintas acuñaciones de «orquesta», significa que el modelo pedagógico de abordar la asignatura está cambiando.

Conclusiones

El primer objetivo planteado en el presente estudio pretendía «comprobar la importancia de la educación de la práctica orquestal en el contexto de la Unión Europea con la finalidad de trazar una correlación entre los distintos países».

Los seis países analizados contienen información dedicada a la asignatura de orquesta en los estudios reglados de música. Una circunstancia que resulta lógica si se observa la relación que ha tenido este estamento cultural con la sociedad europea. Spitzer y Zaslaw (2004) tejieron una red de las metáforas con las que la sociedad de los siglos XVII al XIX la definían (sistema gubernamental, ejército, mecanismo de relojería, el cuerpo humano, la naturaleza o una pintura), un reflejo del cambio de significado según la época y que también observamos en el siglo XX, el cual ha visto catalizar de manera positiva la educación musical para nuestra sociedad. Entre las efemérides que han resultado clave para esta asunción podemos nombrar el I Congreso Internacional para la Educación Musical de 1936 organizado en Praga por Leo Kestenberg, la creación del Consejo Internacional de Música, con patrocinio de UNESCO y ONU, en 1949 o la creación del ISME (International Society for Music Education) en el marco de la I Conferencia Internacional de Educación de Musical de Bruselas en 1953 (Díaz, 2005).

El segundo de los objetivos planteados era el de «determinar la influencia de las distintas normativas con la finalidad de calcular su afectación a la respuesta educativa en los centros de enseñanza».

Se puede deducir que un mayor o menor nivel de contenido en la legislación puede contener un propósito ulterior. La *Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen*[5] ofrece un destello de la educación secundaria en el ámbito musical de la mayoría de países de la Unión Europea y, de los casos analizados en este estudio, se puede observar que hay ciertas similitudes en cuanto a los modelos educativos. Por una parte, en los Centros alemán (*Musisches Gymnasium*), polaco (*Liceum*

Muzyczne) o italiano (*Licei musicali*), ofrecen asignaturas de régimen general junto con enseñanzas musicales—en España se regulan los Centros Integrados en el Art. 47.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 04/05/2006; un ejemplo de esta filosofía sería el Centro Integrado de Educación Primaria, Secundaria y Música «Padre Antonio Soler» de San Lorenzo de El Escorial [6]. Con este *modus operandi* se aprecia que, en muchas ocasiones, estas instituciones necesitan realizar convenios de colaboración con los Centros de Educación Musical Superior, o que estos abran programas, para que el alumnado más avanzado pueda prepararse eficientemente para una prueba de acceso. Estos programas (*Jungstudium* en Alemania o *Corso Propedeutico* en Italia) pueden contener formación no solo a nivel individual instrumental, sino también colectivo formando parte de agrupaciones sinfónicas.

Ejemplos parecidos a la normativa analizada española (Conservatorios Profesionales de Música) los encontramos en Francia (*Conservatoires à Rayonnement Régional* o *Conservatoires à Rayonnement Départemental* en colaboración con los CRR) y en Finlandia (*Konservatorio*), por el hecho de que la enseñanza musical funciona de forma paralela a la general—aunque exista colaboración estrecha entre los Centros de ambas enseñanzas. Recientemente, ha entrado en vigor en España la Ley 1/2024, de 7 de junio por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales. BOE nº 139, de 08/06/2024. Por tanto, es un momento crucial para conocer la filosofía que seguirá la normativa del país en los años venideros.

El tercero de los objetivos expuestos era el de «analizar la redacción de los distintos currículos con la finalidad de conectar su contenido a la práctica docente de la disciplina».

Si volvemos a las asunciones de Kartomi (2012) y Cobo (2016) se evidencia que no todos los países ofrecen un desarrollo normativo de *objetivos, contenidos, resultados o métodos de evaluación* y se podría interpretar que, la libertad que se les da a los Centros para este establecimiento puede desembocar en esas características de educación musical de otra época basada en ese «objetivo común de producción y eficacia musical». Además, esta situación no parece que haya cambiado desde el inicio de nuestro siglo cuando Channing (2003) afirmaba que la enseñanza de Conservatorio para músicos de orquesta se había transformado durante los últimos quince años y que ese cambio se había visto reflejado mucho más intensa y detalladamente en los currículos del nivel posgraduado.

El cuarto de los objetivos perseguía «descubrir distintos modelos pedagógicos de la asignatura de orquesta con la finalidad de observar su evolución en el marco comunitario».

Parece que hay poca duda respecto a que la evolución educativa orquestal pase por una especialización pedagógica que permita asumir por parte del alumnado los conocimientos inherentes a la práctica instrumental en grupo. No parece descabellado pensar que esta formación se pueda asumir desde las etapas educativas más tempranas, adecuando el nivel de exigencia al nivel de desempeño instrumental o incluso desarrollando una serie de contenidos y competencias a adquirir de forma progresiva durante las distintas etapas educativas. Sin ir más lejos, autores como Linari Melfi abogan por potenciar en los grados elemental y

profesional dicha formación a partir del establecimiento por parte del profesorado de «objetivos y procedimientos metodológicos bien definidos» (2022, p. 173).

Más allá de la significatividad como estamento cultural, se demuestra la importancia de la orquesta en materia educativa para el establecimiento de una sociedad crítica a la vez que sensible. Los centros de enseñanza musical deben plantearse la importancia de las asignaturas grupales e ir más allá de las competencias adquiridas por el alumnado, facilitando así aspectos como la «flexibilización de la programación, los acuerdos entre el profesorado o las relaciones directas con otros conjuntos importantes de fuera del centro» (Calleya, 2011, p. 53). Si volvemos a las palabras de Bekker diríamos que, *por amor al arte*, la existencia de la orquesta resulta imprescindible para la comunidad, especialmente en materia educativa.

Notas

- [1] https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/gymnasium/inhalt/fachlehrplaene?w_schulart=gymnasium&wt_1=schulart&w_fach=musik&wt_2=fach
- [2] <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/13/instrumentalensemble>
- [3] <https://www.thesaurus.com/>
- [4] <https://dle.rae.es/>
- [5] <https://aec-music.eu/>
- [6] <https://cimpadreamantoniosoler.es/>

Referencias

- Álvarez Vallina, N. (2011). Niveles de concreción curricular. *Pedagogía Magna*, 10, 151–158.
- Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen. (s.f.). *Institutions national overviews*. <https://aec-music.eu/members/national-overviews/>
- Bekker, P. (1963). *The Orchestra*. The Norton Library.
- Bulletin Officiel Hors-série nº5 [Ministère de la Culture]. Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement public spécialisé de la danse, de la musique et du théâtre. Septembre, 2023. <https://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Bulletin-officiel/Bulletin-officiel-Hors-serie-n-5-septembre-2023>
- Calleya, O. (2011). Los conjuntos musicales en los conservatorios. *Hoquet*, 9, 51–53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7324506>
- Cobo, K. (2016). Práctica de la pedagogía de grupo en conjuntos musicales y orquestas. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), 83–98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.ppgc>
- Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999 (Declaración de Bolonia): <http://universidades.universia.es/fuentes-info/documentos/bolonia.htm>
- Decreto Ministeriale 6 agosto 1999, n. 201 [Ministero della Pubblica Istruzione]. Corsi ad indirizzo musicale nella scuola media - Riconduzione e ordinamento - Istituzione classe di concorso di «strumento musicale» nella scuola media. In GU 6 ottobre 1998, n.235. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/10/06/099A8267/sg>

- Decreto 7 ottobre 2010, n. 211 [Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca]. Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.» GU Serie Generale n.291 del 14-12-2010. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg>
- Díaz, M. (2005). La International Society for Music Education: una importante apuesta por la educación musical. *Musiker: cuadernos de música*, 14, 5–14. <http://www.eusko-ikaskuntza.eus/PDFAnlt/musiker/14/14005014.pdf>
- Diccionario de la Lengua Española (11 de febrero de 2024). Orquesta. Real Academia Española. <https://dle.rae.es/orquesta?m=form>
- Errobidart, A. (2016). El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo?. *Intersecciones en Comunicación*, 1(10). <https://ojsintcom.unicen.edu.ar/index.php/ojs/article/view/47>
- Fernández, R. (25 de julio de 2023). *Ranking de los países de la Unión Europea (EU-27) por número de habitantes en 2023*. Statista. <https://es.statista.com/estadisticas/539299/poblacion-de-los-paises-de-la-union-europea/#:~:text=Como%20suciediera%20en%20a%C3%B1os%20anteriores,de%20alrededor%20de%2068mi%20llones>
- Fonseca, A. (2023). The phenomenon of orchestral practice: Implications for student motivation and learning - student's point of view. *New trends in Qualitative Research*, 16, 1–11. <https://library.iated.org/view/FONSECA2023PHE>
- García Navarro, M. A. (2017). El perfil del docente excelente: una propuesta para la evaluación práctica docente en el ámbito de la inspección educativa. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 44. <https://usie.es/wp-content/uploads/2017/04/SP-21-44-Art%C3%ADculo-Hacia-el-perfil-docente-excelente-GARC%C3%8DA-NAVARRO-def.pdf>
- Jackisch, S. (2019). *El sistema educativo de Baviera, Alemania: Características de los Gimnasios*. Ruta Maestra. <https://rutamaestra.santillana.com.co/el-sistema-educativo-de-baviera-alemania-caracteristicas-de-los-gimnasios/>
- Kartomi, M. (2012). Youth orchestras. En G. McPherson y G. Welsh (Eds.) *The Oxford Handbook of Music Education*, 1 (pp. 860–877).
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido*. Paidós.
- Ley 1/2024, de 7 de junio por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales. BOE n.º 139, de 08 de junio de 2024. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2024-11613
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Linari Melfi, M., Vicente Bújez, A., y Díaz Mohedo, M. T. (2022). La reforma curricular en la asignatura de orquesta: un estudio cualitativo del enfoque pedagógico de las agrupaciones musicales en conservatorio. *Revista Electrónica Complutense de Investigación Educativa Musical*, 19, 165–174. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.76570>
- Muñoz de Britos, S. M. (2010). La práctica musical colectiva. Aprendizaje artístico y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie5221801>
- OPH-2068-2017 [Opetushallitus] (2017). Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. syyskuuta 2017. https://www.opi.fi/sites/default/files/documents/186920_taitteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf
- Polifonia Pre-college Working Group (2007). *Pre-college music education in Europe*. European Association of Conservatoires. www.polifonia-tn.org/precollege
- Quivy, R., y Van Campenhoudt, L. (1997). *Manual de recerca en ciències socials*. Herder.
- Rastall, R., Carter, T., Levi, E., Barclay, R., Laki, P., Rushton, J., Siepmann, J., Tolanski, J., Lawson, C., Rushby-Smith, J., Channing, S., Gillinson, C., Vaughan, J., Philip, R., Saxton, R., Knussen, S., y Cottrell, S. (2003). *The Cambridge companion to the orchestra* (C. Lawson, Ed.). Cambridge University Press.
- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre [Ministerio de Educación y Ciencia] por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE n.º 18 de 20 de enero de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-1221>
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 15 grudnia 2016 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 grudnia 2016 r., Poz. 2248. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20160002248>
- Salaverría, J. I. (1994). *Teoría analítica del Derecho: (la interpretación de la ley)*. Instituto Vasco de Administración Pública.
- Savigny, F. K. V. (2004). *Metodología jurídica*. Valletta Ediciones.
- Spitzer, J. y Zaslav, N. (2004). *The birth of the orchestra: History of an institution, 1650-1815*. Oxford University Press.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (6 de febrero de 2024). LehrplanPLUS. Instrumentalensemble 12/13. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/13/instrumentalensemble>
- Swarowski, H. (1979). *Dirección de orquesta: Defensa de la obra*. Universal Edition.
- Thesaurus.com. (s.f.). Orchestra. <https://www.thesaurus.com/browse/orchestra>
- Tratado de la Unión Europea y Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. Diario Oficial n.º C 326 de 26 de octubre de 2012, 0001–0390. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=EN>
- Wallin, C. (21 de septiembre de 2018). *Finlandia: cómo la igualdad de oportunidades para ricos y pobres ayudó a que el país*

nórdico se convirtiera en referencia mundial en educación. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-45582530>

Zubeldia Echeberria, M. A. (2017). Los modelos de enseñanza musical en Europa. *Música Oral del Sur*, 14, 261 – 282. <http://www.centrodedocumentacionmusicaldeandalucia.es/ojs/index.php/mos/article/view/244>

Sobre los Autores

Óscar Vaquerizo

Director de Orquesta e investigador en la didáctica de la práctica orquestal. Profesor de Orquesta y Jefe de Departamento de Agrupaciones Instrumentales del Conservatorio Profesional «Tomás de Torrejón y Velasco» de Albacete.

María del Valle de Moya

Doctora en Historia del Arte. Titulada Superior en Musicología, Lenguaje Musical y Pedagogía Musical. Profesora Titular de Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad de Castilla-La Mancha.

Ana María Botella Nicolás

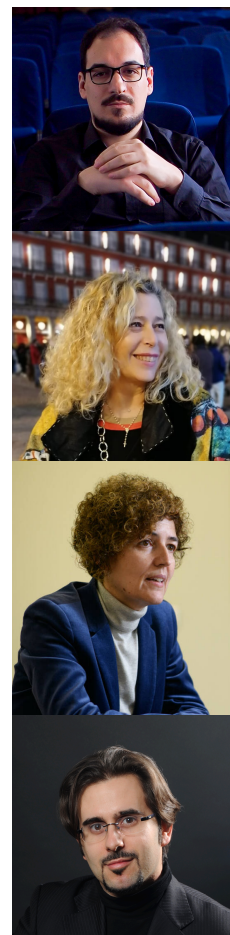
Doctora en pedagogía. Licenciada en Musicología. Profesora Titular de Didáctica de la Expresión musical del Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia.

Marcello de Francesco

Doctorando de Investigación en Arte y Humanidades de la Escuela Internacional de Doctorado de la UCLM. Violinista y profesor titular de violín en el Liceo Musical de Foggia.

Óscar Vaquerizo

Conservatorio de Música Tomás de Torrejón y Velasco
C/ Zapateros, 25
02005 Albacete
España
oscar.vaquerizo@alu.uclm.es



ISME
INTERNATIONAL SOCIETY
FOR MUSIC EDUCATION



Revista
Internacional
de Educación
Musical
ISSN: 2307-4841

EQUIPO EDITORIAL

Editoras

Guadalupe López Íñiguez, Academia Sibelius (Finlandia)

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Anna Rita Addressi. Universidad de Bolonia, Italia.

Rolando Ángel-Alvarado. Universidad Alberto Hurtado, Chile.

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Alfredo Bautista Arellano. Universidad Educativa de Hong Kong, China.

Leonardo Borne. Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil.

Alberto Cabedo Mas. Universidad Jaime I, España.

Rosa Cafiero. Universidad Católica del Sagrado Corazón, Italia.

Diego Calderón Garrido. Universidad de Barcelona, España.

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Óscar Casanova López. Universidad de Zaragoza, España.

Amalia Casas-Mas. Universidad Complutense de Madrid, España.

Clarissa Folletto. Universidad de Aveiro, Portugal.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Mari Paz López-Peláez Casella. Universidad de Jaén, España.

Margarita Lorenzo de Reizábal. Centro Superior de Música del País Vasco, España.

Daniel Mateos Moreno. Universidad de Málaga, España.

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Susana Sarfson Gleizer. Universidad de Zaragoza, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Giuseppe Sellari. Universidad de Roma-Tor Vergata, Italia.

Euridiana Silva. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil.

Mónica María Tobo. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Rosalía Trejo León. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Felipe Zamorano Valenzuela. Académico independiente. Chile/Alemania.

Ana Mercedes Vernia. Universidad Jaime I, España.

Maria Helena Vieira. Universidad del Miño, Portugal.