

# La docencia de la música de conjunto en las Escuelas de Música. En busca de soluciones a su problemática dentro y fuera del aula

The teaching of group music in Music Schools. Searching for solutions to its problems in and out the classroom

MARGARITA LORENZO DE REIZÁBAL

mlorenzo@musikene.net · lorenzo.reizabal@gmail.com

Departamento de Composición y Dirección  
MUSIKENE



→ Recibido 02/02/2018

✓ Aceptado 15/03/2018

## Resumen

En este artículo se intenta responder a tres bloques de interrogantes clave en relación a las dificultades y problemas que los docentes deben afrontar en el aula de “música de conjunto” en las Escuelas de música intentando dar respuesta a las mismas y proponiendo algunas soluciones para la mejora y la innovación en materia didáctica. El primer bloque busca respuestas a interrogantes sobre la finalidad de la materia de conjunto y el modo en que se entiende la docencia de la misma, desde el profesorado y desde los equipos directivos de las Escuelas de música. Un segundo bloque de preguntas tiene como finalidad ahondar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música de conjunto, contemplando específicamente el modelo pedagógico, la metodología, el repertorio y la evaluación, explorando sus fortalezas y debilidades. Finalmente, se reflexiona sobre cuestiones relacionadas con el aspecto social que generan las actividades de conjunto, tanto a partir de las relaciones que se establecen dentro del grupo como sistema, así como el modo en que se proyectan estas actividades en el ámbito familiar y el entorno social y que influyen directamente en los objetivos y planificación docente de las asignaturas de esta área curricular.

## Palabras clave

Música de conjunto · Escuela de música · Formación docente ·  
Modelos de enseñanza-aprendizaje · Música y sociedad

**Abstract:**

*This article tries to answer three blocks of key questions in relation to the difficulties and problems that teachers have to face in the “group music” classroom at music schools, intending to answer them and proposing some solutions for the improvement and innovation in its didactic. The first block seeks answers to questions about the purpose of the subject and the way in which its teaching is understood, from different points of view: the teaching staff and the management teams of the music schools. A second block of questions aims to delve into the teaching-learning process of group music, specifically considering the pedagogical model, methodology, repertoire and evaluation in use, exploring their strengths and weaknesses. Finally, it reflects on issues related to the social aspect generated by the music groups activities, both from the relationships that are established within the group as a system, as well as the way in which these activities are projected in the family and social environment taking into account that these social issues directly influence the objectives and teaching planning of the assignments of this curricular area.*

**Keywords**

*Group music · Music school · Teacher training · Teaching-learning models · Music and society*

**Introducción: Los interrogantes**

Debido fundamentalmente a la falta de unas orientaciones claras sobre la materia de conjunto en la legislación de la LOGSE y la LOE –no hablemos ya de la LOMCE<sup>1</sup>–, las Escuelas de Música han tenido que ingeniárselas para dotar de contenido un área que ha sido y es, en muchos casos, el caballo de batalla del profesorado y de los equipos directivos de estos centros educativos. La falta de orientación y asesoría en materia de modelos pedagógicos aplicables a la música de conjunto y, en general, un no saber exactamente plantear la finalidad, los objetivos, cómo evaluar, cómo motivar al alumnado, o simplemente la elección del repertorio más adecuado para cubrir unas competencias – que desafortunadamente no han sido previstas en la ley–, son algunos de los grandes escollos a la hora de afrontar la docencia de esta asignatura en las últimas dos décadas.

En opinión de Fernández Cobo (2005), la clase grupal o colectiva instrumental, así como la clase de música de conjunto generó en sus comienzos una profunda desorientación debido a la falta de regulación y especificación de contenidos, objetivos y criterios de evaluación, constituyendo un auténtico desafío para el profesorado encargado de su docencia. Veinticinco años después de la implementación de la Clase Colectiva y las actividades grupales en las Escuelas de música, y gracias fundamentalmente a la experiencia y el esfuerzo de los docentes, ha pasado de ser una asignatura sin contenido a englobar en ella aspectos educativos no solo transversales, sino competencias técnicas musicales, artísticas, de discriminación auditiva, de conocimiento organológico, de experiencias camerísticas, con actividades que propician la reflexión individual y grupal sobre el hecho musical, la participación activa en la cultura musical del entorno social y la posibilidad de influir activamente en una educación en valores, difícil de abordar en asignaturas de tipo individual (Lorenzo de Reizábal, 2017).

Para propiciar la reflexión en torno a la problemática y dificultades que se desprenden de la actividad docente en el área de música de conjunto, he planteado tres bloques de preguntas clave (Tabla 1).

<sup>1</sup> LOGSE: Ley de Organización del Sistema General de Educación en España (1990)  
LOE: Ley Orgánica de Educación (2006)  
LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013)

<b>Finalidad de la materia de conjunto y formación docente para su desempeño</b>	¿Para qué sirve la música de conjunto de la Escuela de Música (E. M. en adelante)?	¿Todo el profesorado está capacitado para impartir clases de conjunto instrumental/vocal?	¿Cuáles son los criterios de las directivas de los centros para la asignación de docencia en esta materia?
<b>Modelo pedagógico, metodología, repertorio y evaluación</b>	¿Qué modelo de enseñanza-aprendizaje se emplea?	¿Qué repertorio se emplea? ¿Se realizan proyectos conjuntos entre distintas agrupaciones?	¿Cómo se evalúa? (criterios de evaluación)
<b>Aspectos sociales dentro y fuera del aula. Impacto en el entorno de las actividades de conjunto.</b>	¿Cómo se involucran las familias en las actividades de conjunto? ¿Qué impacto social tienen las agrupaciones en el entorno?	¿Qué tipo de relaciones se establecen dentro del conjunto? ¿Afectan al aprendizaje?	¿Sus actividades / actuaciones públicas pueden crear potenciales futuros aficionados a la música?

**Tabla 1.** Preguntas clave para la reflexión sobre la música de conjunto en las Escuelas de música. (Elaboración propia)

## 1. Sobre la finalidad (para qué) y la docencia (quién) de la música de conjunto en las escuelas de Música

Resulta preocupante que, salvo excepciones, los docentes de la música de conjunto no siempre son conscientes de la importante y necesaria tarea que deben realizar con los estudiantes y esa falta de conciencia clara de lo que tienen entre manos lleva a que no se desarrolle en todo su potencial el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

En diciembre de 2016 llevé a cabo un estudio sobre la música de conjunto en las Escuelas de Música y las opiniones de los y las docentes de las mismas en 10 centros educativos de tres comunidades del norte de España. El estudio consistió en la realización de entrevistas a diez docentes de asignaturas de conjunto y sus correspondientes diez grupos de estudiantes. Las entrevistas fueron grabadas en vídeo y audio y se transcribieron íntegramente, si bien los docentes pidieron el anonimato en relación a sus nombres y los centros en los que impartían clases. Las grabaciones tuvieron como

objetivo exclusivo la transcripción de las entrevistas. Durante las mismas no se utilizó un cuestionario para contestar por escrito, sino que se formularon las preguntas clave de la Tabla 1 verbalmente y se pidió a los docentes que respondieran a las mismas también verbalmente y se extendieran en sus respuestas tanto como quisieran. Esta idea de permitir a los entrevistados que se expresaran libremente, sin acotar sus respuestas, permitió que surgieran reflexiones de mayor alcance del previsto y emergieron sus preocupaciones como profesionales de la educación, más allá de las preguntas clave que originaron la entrevista.

Las entrevistas a los estudiantes tuvieron lugar una vez finalizada la clase de conjunto (las clases también se grabaron, pero sólo 2 de los 10 profesores/as dieron su consentimiento escrito para emplear las imágenes y divulgarlas con finalidad exclusiva de uso en investigación). No obstante, no todos los estudiantes habían llevado cumplimentado el correspondiente permiso de sus padres /tutores para poder divulgar las imágenes extraídas de las clases y se optó por no incluirlas en el estudio. Los grupos de estudiantes tenían edades comprendidas entre los 10 y los 16 años y los grupos de estudio contenían entre 4 y 10 estudiantes. El total de estudiantes entrevistados fue de 61. Las preguntas realizadas a los estudiantes fueron las que aparecen en la tabla 2.

a) ¿Te gusta la clase de conjunto? ¿Por qué?
b) ¿Qué tipo de música tocáis? ¿Te gustan las obras que tocáis? ¿Qué te gustaría poder tocar en grupo?
c) ¿Qué crees que se puede aprender en la clase de conjunto?
d) ¿Tu profesor/a dirige mientras tocáis en el grupo?
e) ¿Hacéis audiciones/conciertos durante el curso? ¿Dónde? ¿Quiénes vienen a verte actuar -familia, amigos, vecinos, etc.-?

**Tabla 2.** Preguntas empleadas en las entrevistas a los estudiantes de los 10 conjuntos instrumentales estudiados.

Una vez transcritas las entrevistas de docentes y las respuestas de los estudiantes, se realizó la codificación y categorización de los datos recogidos y se realizaron análisis cualitativos y cuantitativos de las categorías e indicadores definidos para las mismas, así como un estudio de los recursos discursivos empleados. De entre los resultados obtenidos<sup>2</sup>, se pueden destacar los siguientes:

- Hay una parte del profesorado que cree -y lo expresa abiertamente- que para los niveles instrumentales de los niños o adultos en estos estadios cualquier profesor/a de música puede impartir la asignatura de conjunto.
- Los objetivos que los docentes persiguen mayoritariamente en la clase de conjunto: que los estudiantes se escuchen entre sí y se acostumbren a tocar con otros instrumentos, fundamentalmente. Si, además, afinan y mantienen el tempo se considera todo un logro.

<sup>2</sup> Los resultados de este estudio se exponen de manera exhaustiva en otro artículo de investigación pendiente de publicación, dentro del marco de un proyecto conjunto con otros investigadores de la Universidad del País Vasco

- Un 90% de los docentes entrevistados no dirigen las agrupaciones: les marcan el compás o bien tocan con ellos su propio instrumento.
- Tampoco los estudiantes tienen muy claro lo que aprenden o lo que les interesa de la asignatura de conjunto (reflexiones obtenidas de estudiantes en las entrevistas citadas anteriormente): se lo pasan bien porque así tocan con otra gente y es menos aburrido que estudiar sólo/a el instrumento. Además, añade el 87% de los entrevistados, si el profesor/a les propone repertorio de películas o canciones muy conocidas para ellos, pues entonces es más divertido.
- En cuanto a la asignación de docencia en esta materia, lo habitual es que imparta la materia el/la docente que tenga horario libre (primer criterio).
- También se emplea como criterio de asignación de docencia en esta materia la idea de que los conjuntos de cuerda los lleve algún profesor/a de cuerda, los de viento, un profesor/a de viento, el conjunto de txistus o gaitas, el/la especial-

lista de txistu o gaita, o el conjunto de guitarras, el profesorado de guitarra.

De todo lo anterior se desprende una visión muy reduccionista de lo que significa la clase de conjunto y se hace necesaria una reflexión muy seria sobre el particular. Los propios docentes del citado estudio se plantearon en voz alta algunas preguntas que ponen sobre la mesa las dificultades intrínsecas de la labor docente y para las que no parece buscarse o encontrarse solución: ¿qué sucede con los conjuntos mixtos, esos que agrupan instrumentos imposibles de conciliar aparentemente? ¿Qué hacemos con una agrupación con 1 trombón, 1 viola, 1 flauta, 1 acordeón y 1 saxo, por ejemplo? ¿Y qué repertorio? ¿Y qué profesor/a está preparada para poner arcos, aconsejar digitación para corregir afinación en los agudos a la flauta, corregir manejo de fuelle y conocer el mecanismo y dificultades inherentes a la emisión del sonido en los trombones y saxofones? ¿Y los problemas de afinación de este conjunto de cámara? ¿Y cómo puede el docente hacer arreglos de alguna partitura, si tiene la armonía olvidada y tampoco conoce exactamente los registros y efectos que pueden ejecutar los estudiantes del grupo según el instrumento –especial-

mente si no conoce bien los transpositores - y el nivel competencial de cada uno de los estudiantes?

En relación a todos estos interrogantes surgidos, los propios docentes se mostraron de acuerdo con la idea de que los equipos directivos tienen la responsabilidad de asignar esta docencia al profesorado que esté preparado para ello y potenciar una puesta al día en aquellas carencias que se detecten mediante una formación continuada que responda a las necesidades reales de los docentes de conjunto.

## 2. Los modelos de enseñanza-aprendizaje aplicables a la música de conjunto

En relación al modelo de enseñanza-aprendizaje que se puede emplear en el aula de conjunto, desde la investigación en Educación para grupos se recomienda que sea a partir del modelo constructivista e implementar dinámicas de grupo como el aprendizaje colaborativo y cooperativo, el aprendizaje situado, y todo ello desde la perspectiva del paradigma socio-cognitivo y del paradigma socio-cultural: La construcción social del conocimiento mediante el andamiaje colectivo, considerando

al grupo o conjunto como un Sistema, un organismo que es más que la suma de sus elementos.

Por otro lado, las actividades relacionadas con la música grupal permiten introducir en el aula de música experiencias de aprendizaje cooperativo en las que cada individuo del grupo trabaja para maximizar los resultados del conjunto (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolás, 2004). En este enfoque metodológico, a diferencia del enfoque competitivo y del enfoque individualista, los miembros del grupo cooperativo –nuestro conjunto instrumental o vocal- son conscientes de que el rendimiento grupal depende del esfuerzo de todos; esta conciencia de formar parte de un conjunto que busca una finalidad conjunta motiva a los miembros a esforzarse y a obtener resultados que superen la capacidad individual de cada uno de ellos (Martin y Neuman, 2009).

Lewin (2009) introdujo el término de dinámicas grupales para designar las acciones que tienen lugar dentro del grupo, considerando a éste como una totalidad, como un sistema. Según Lewin, el grupo o sistema no es una suma de sus miembros, sino que es una estructura que surge de la interacción que tiene lugar entre

sus miembros, y que los transforma induciendo un cambio en los individuos y, por tanto, en los resultados del grupo. En un escenario de trabajo cooperativo con actividades que responden a dinámicas grupales, todos los miembros del grupo tienen la misma importancia, todos participan activamente en un clima democrático en el que se puede opinar y aportar ideas libremente. En un escenario de aprendizaje como el descrito, la labor del docente es fundamental como moderador de las interacciones, como orientador de los objetivos mediante la selección de actividades y repertorio que conduzcan a la adquisición de las competencias previamente planeadas, pero permitiendo al mismo tiempo que los estudiantes aporten al grupo ideas, propuestas, que emitan juicios de valor sobre los resultados de cada actividad del aula –por ejemplo, cómo ha ido la interpretación de un determinado pasaje y sugerir posibles soluciones-, etc., de tal modo que sean protagonistas de su propio aprendizaje y constituyan el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las clases de conjunto se deben emplear técnicas grupales como herramientas metodológicas que se deben desarrollar mediante una planificación de

actividades consecutivas y secuenciadas en grado de dificultad con la finalidad de conseguir unos logros (competencias) que han de poder definirse previamente para no perder de vista en ningún momento el motivo por el cual se diseña una tarea de grupo.

Otro de los modelos colaborativos de aprendizaje con más impacto dentro de los grupos de un centro educativo es la realización de proyectos conjuntos (aprendizaje basado en proyectos) en los que se ve involucrada toda la comunidad educativa y que precisan de una gran coordinación, cooperación y un diseño estratégico que permita la realización del proyecto, al tiempo que se cubren contenidos y competencias (Badia y García, 2006).

El modelo constructivista inspirado en las ideas y planteamientos vygotskyanos aplicado al aula de conjunto tiene las siguientes características (Serrano y Pons, 2011):

- 1) El profesor es un mediador en el proceso de aprendizaje.
- 2) A partir de los conocimientos previos se van construyendo los nuevos.

- 3) Interesa más el proceso de aprendizaje que el producto final –el montaje del repertorio no es sino la excusa para abordar las competencias planificadas-.
- 4) El alumno tiene una actitud activa en el proceso de aprendizaje.
- 5) Se establece una relación dialógica en la que es posible flexibilizar los contenidos y las actividades de forma dinámica como respuesta a las necesidades e inquietudes mostradas por los estudiantes.

La construcción social del conocimiento considera el grupo como un sistema orgánico en el que cada elemento/sujeto va modificando su conducta mediante las situaciones relacionales que se van dando dentro del sistema. Un conjunto instrumental o vocal es desde el paradigma sistémico un grupo en continuo cambio debido a las relaciones internas entre los componentes del mismo.

La idea del aprendizaje social del grupo definido como “Andamiaje colectivo” es una metáfora muy representativa del tipo de aprendizaje que puede tener lugar en el aula de conjunto por la relación entre los pares. Esta construcción social del

conocimiento está vinculada al entorno cultural, ya que cada individuo del sistema –del grupo- es un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en las que se involucra, no sólo en el aula, sino también en la familia y en el entorno. Este entorno proporciona un contexto cultural que forma parte de los saberes de los estudiantes. Surge así el paradigma sociocultural en el que el papel del profesor es de mediador entre el saber sociocultural y los procesos de aprendizajes nuevos.

El aprendizaje situado es un paradigma muy relacionado con el anterior, ya que propone que el conocimiento es producto no sólo de la actividad desarrollada en el aula, sino también del contexto social y la cultura en que se desarrolla dicho aprendizaje (Díaz-Barriga, 2003). En este sentido, y habida cuenta de los movimientos migratorios que han tenido lugar en las últimas décadas, las aulas de las escuelas de música en España son espacios de convivencia y de aprendizaje de diversas culturas en las que la interculturalidad puede potenciar procesos de intercambio e interacción, poniendo el acento en las similitudes más que en las diferencias (Muñoz Sedano, 1997). La diversidad cultural en el proceso educativo,

no como elemento segregador o diferenciador, sino como elemento enriquecedor, integrador y articulador es de especial relevancia en el aula de conjunto de las escuelas de música donde se pueden conjugar no sólo diversidad instrumental, sino también la diversidad cultural de los integrantes del conjunto y propiciar la elección de un repertorio que contribuya al respeto, la igualdad y la tolerancia. Según Cancio (2007), la aplicación del concepto de educación intercultural exige una revisión crítica de los planteamientos pedagógicos en la escuela. Por tanto, en el aula de música de conjunto también.

Para resumir, el modelo de enseñanza-aprendizaje que debe tener lugar en el aula de conjunto responde al paradigma sistémico que considera al conjunto como un sistema vivo y dinámico que se transforma en función de las relaciones que se establecen entre sus miembros; en el grupo tiene lugar una construcción social del conocimiento, esto es, se aprende de los pares también, siguiendo la metáfora del andamiaje colectivo; el aprendizaje situado es una característica particular en estos sistemas en los que influyen no sólo las actividades del aula, sino el contexto cultural y social, según el paradigma socio-cultural.

### 3. Sobre el repertorio y la evaluación del proceso de aprendizaje

Probablemente uno de los grandes retos de los docentes de conjunto es la elección del repertorio adecuado para los grupos poco o nada homogéneos en cuanto a timbre y familias de instrumentos (Vilar, 2000). En este sentido, existe poco a poco cada vez más materiales de carácter polivalente que algunas editoriales han publicado ya, generalmente temas de bandas sonoras o canciones populares. No obstante, se echa de menos un repertorio más variado con el que poder trabajar en el aula. En este sentido, la capacidad para realizar adaptaciones, transcripciones, arreglos o armonizaciones de obras populares, del folklore, de la música “cultura”, la música pop-rock actual, e incluso algún escarceo en las músicas de vanguardia, etc., es un aspecto central del quehacer del docente en la clase de conjunto. Para ello, además, debe tener dominio, al menos a nivel básico de usuario, de algún software de edición de partituras para facilitar la lectura del material a los estudiantes cuando reparte las *particellas* de los arreglos.

Es importante que los estudiantes escojan parte del material que quieren tra-

bajar porque les motiva; pero no hay que renunciar al empleo de la música tradicional del folklore de diversas culturas, como tampoco a afrontar las grandes obras maestras de la música clásica convenientemente reducidas y adaptadas cuando es preciso.

La cuestión de la evaluación del proceso de aprendizaje es un tema central, tan complejo como la evaluación de cualquier otra asignatura del currículo. Sería deseable que todos los docentes de las agrupaciones de un mismo centro construyeran una rúbrica de evaluación que sirva de guía común para todos ellos. Para ello se ha de tener muy clara la finalidad de la asignatura, las competencias que se van a desarrollar, la secuenciación de contenidos en cada curso y el repertorio apropiado para abordarlos (Cruz, 2009; Checa, 2009)

Sin embargo, el no disponer de directrices en cuanto a objetivos y criterios de evaluación y teniendo en cuenta la pluralidad del repertorio empleado y la falta de homogeneidad de los conjuntos, los docentes han optado generalmente por evaluar en función de criterios de tipo transversal (asistencia, interés mostrado en el aula, colaboración en las activida-

des propuestas, etc.) y, en muchos casos, basándose en el grado de competencia técnica en el instrumento. Este último criterio no es atribuible directamente al aula de conjunto y, además, puede resultar injusto en la evaluación del aprendizaje que tiene lugar en esta asignatura ya que los niveles competenciales de los instrumentistas pueden ser muy diferentes en función de las características de cada instrumento: aun estando en el mismo nivel o estadio de aprendizaje, y considerando dos buenos estudiantes en el desempeño de sus respectivos instrumentos, el grado de evolución de las destrezas técnicas puede no ser comparable en función del instrumento y el tiempo necesario para adquirirlas. Por este motivo, evaluar en función de “cuánto y cómo” tocan no es un criterio de evaluación objetivo en el aula de conjunto. Sí lo es, sin embargo, la escucha activa del resto del grupo; la búsqueda continua de una afinación adecuada con los compañeros; el respeto a las indicaciones dinámicas para poner en valor los elementos musicales importantes; saber distinguir los roles que cada instrumentista lleva en el transcurso de una obra y ejecutarlos conscientemente, etc.

Todo lo anterior es sólo un esbozo del grado de reflexión que requiere la evaluación de la asignatura de música de conjunto.

Resulta evidente que el repertorio elegido debe atender a las posibilidades técnicas del grupo en función de sus niveles competenciales y del tipo de instrumentos –como ya se ha explicado-. Y lo más importante, este repertorio debe cubrir los objetivos generales y las competencias específicas de la asignatura, que han de ser fijadas en primer lugar. Así, se completa el ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje: 1) se fijan los objetivos y competencias para cada curso/nivel de música de conjunto; 2) se redactan los criterios de evaluación que emanan de los objetivos y competencias establecidas; 3) se selecciona el repertorio –y se arregla, en su caso, según tipo de agrupación– por niveles de dificultad y que sean útiles para trabajar las competencias fijadas; 4) se evalúan los grados alcanzados en cada competencia y que se objetivan a través de los resultados y destrezas individuales y de conjunto mostrados durante la lectura, preparación y audición pública (en su caso) del repertorio escogido y trabajado en el aula.

El repertorio es un medio para el aprendizaje; no la finalidad del mismo (Moreno, 2005). Por ello, es perfectamente posible que se trabajen obras que no se van a mostrar en público, pero que interesan particularmente porque mediante ellas se van a trabajar aspectos más técnicos de conjunto, de afinación o de dificultades rítmicas; otras obras del repertorio se podrán mostrar en público porque están pensadas para trabajar las competencias artísticas y comunicativas, conocimiento del protocolo en el escenario, etc.

#### **4. El impacto social dentro y fuera de las Escuelas de Música de las actividades de la música de conjunto**

Vista la importancia del entorno y de lo social en la propia naturaleza de un conjunto musical, conviene preguntarse cuál es el papel que tienen las familias a la hora de involucrarse en las actividades de aprendizaje de sus hijos e hijas. ¿Asisten a las audiciones que se planifican periódicamente? Si se realizan intercambios con otros centros educativos y esto supone viajar, ¿ayudan en la logística de los preparativos de la audición/concierto? Puesto que la Escuela de Música no tiene

como finalidad formar intérpretes profesionales, ¿los padres estimulan el estudio de sus hijos en casa? ¿Se entrevistan con los profesores/as de conjunto? Habría que estimular, donde no exista, este tipo de compromiso de las familias con el aprendizaje de sus hijos en la Escuela de Música, muy especialmente en las actividades grupales y proyectos conjuntos del centro para que se construya una auténtica comunidad educativa donde los padres sean también actores activos.

Estas actividades públicas dentro y, muy recomendable, fuera del centro de las agrupaciones de conjunto ¿pueden favorecer una afición por la música en el entorno social más cercano? Los proyectos conjuntos en los que intervienen un gran número de estudiantes convocan un gran número de público generalmente y son el escaparate de la actividad de la Escuela de Música. Esos proyectos musicales conjuntos son “exportables” a otros centros, a otros escenarios con objetivos de tipo solidario, etc. De alguna manera se trata de revertir a la sociedad en forma de cultura musical y ocio cultural lo que la sociedad invierte en este tipo de educación no reglada.

Pero si hablamos de impacto social auténtico de las agrupaciones musicales tendríamos que hablar de los grupos bandísticos que hay en toda España, prácticamente en cada pueblo, especialmente en la zona del mediterráneo, pero no exclusivamente. En ese contexto, se parte de lo social y tradicional -tener una banda- para construir a partir de ahí una escuela que enseñe a leer música y a tocar uno o dos instrumentos de viento. En estas sociedades, lo primero es el producto final social y a partir de esa necesidad se busca el modo de instruir a los jóvenes y adultos para la consecución del objetivo.

Dentro de los modelos interculturales definidos por García y Sáez (1998), nos interesa especialmente el modelo crítico o socio político intercultural aplicado al aula de conjunto musical porque defiende que los componentes de los grupos musicales se reconozcan como iguales en la diversidad, a través de la convivencia en un espacio donde se interactúa a través de la música y en el que mediante el diálogo y las acciones sociales conjuntas (audiciones, actuaciones, proyectos conjuntos) se pueden construir nuevas formas de vivir desde el respeto y la superación de los prejuicios.

Sin duda otro ejemplo de impacto social es *El Sistema* implantado por Abreu en Venezuela, donde cientos de jóvenes son instruidos para formar parte de un proyecto de excelencia –la Joven Orquesta de Venezuela que dirigía Dudamel en sus comienzos es un ejemplo-. Estos jóvenes salen de la miseria, la pobreza y la exclusión social gracias a este proyecto de música de conjunto. Otro tanto sucede en las favelas de Brasil, donde se ha instaurado un sistema de educación musical muy similar entre los niños y niñas que les pueda conducir a disponer de una formación que les pueda proveer de un futuro por medio de la música.

## 5. Cómo diseñar la docencia de música de conjunto desde los equipos directivos

Habría que empezar por realizar un diseño de agrupaciones que puede responder a diferentes criterios, según el tipo de alumnado del centro: a) conjuntos de instrumentos iguales; b) según las edades –infantil, adolescentes, adultos-; c) según los niveles de destreza, que no necesariamente indican que estén en el mismo curso, según las características de cada instrumento; d) agrupaciones tradicio-

nales con grupos de cuerda (cuartetos, quintetos, orquestas de cámara), grupos de viento madera y metal (cuartetos, quintetos, octetos, banda); e) incluso una banda, orquesta sinfónica, coros de diversos tipos, etc.

El tiempo lectivo que generalmente se adjudica puede ser muy escaso en función del número de estudiantes del conjunto. Lo ideal sería disponer de 1 hora para los conjuntos pequeños de hasta 6/7 alumnos. Con menos de una hora resulta imposible el desarrollo de esta asignatura habida cuenta de que hay que sacar instrumentos, afinarlos –y esta es una tarea que debe llevar su tiempo-, ensayar el repertorio con tranquilidad y corrigiendo errores, sugiriendo ideas musicales, analizando detalles, haciéndose escuchar entre ellos y trabajando en subgrupos. Además, luego han de limpiar y guardar el instrumento.

Cuando los conjuntos son numerosos, por ejemplo de hasta 20 alumnos, resulta imprescindible contar con al menos 1 hora y 30 minutos, si se quiere hacer todo lo que puede y debe hacerse en la clase de conjunto. Cuando se dispone de una orquesta sinfónica y/o banda numerosa, de

más de 20 alumnos, es absolutamente imprescindible disponer de 2 horas de clase.

El tipo de repertorio, como ya se ha comentado anteriormente puede y debe ser diverso y atender no sólo a los intereses y gustos de los estudiantes, sino también al diseño de competencias pensadas para la asignatura. Como se ha dicho, el repertorio es la excusa para el aprendizaje y la adquisición de competencias. No es un fin en sí mismo, sino un medio, una herramienta. Por eso es importante la selección del mismo.

Mi experiencia de más de 35 años trabajando con conjuntos de todos los niveles y contextos educativos, me lleva a recomendar que no se comience el trabajo de conjunto hasta no haber concluido al menos el segundo curso de instrucción instrumental por razones obvias de falta de competencias técnicas y musicales. No obstante, existen experiencias exitosas con las clases conjuntas de instrumento, es decir, 2 o 3 estudiantes compartiendo el aula con el docente de instrumento: así se fomenta el aprendizaje colaborativo, la reflexión a partir de la observación de lo que hacen los pares, se fomenta el sentido crítico y, desde este punto de vista, es posible realizar una enseñanza grupal del

instrumento. Aunque esto no sería música de conjunto, porque no se trata de que todos toquen simultáneamente, sino de ser observadores activos de lo que sucede en el aula en unos momentos, y actores principales, en otros.

La planificación de las audiciones debe responder a los criterios de la programación, ser periódicas y dentro o fuera del centro. Resulta muy conveniente, si es posible, realizar actuaciones externas, en algún lugar del barrio o de la ciudad, o bien como intercambio con conjuntos de otros centros educativos musicales. Es importante que la labor de la clase de conjunto se haga visible para el entorno y que salga fuera del aula. En este sentido los proyectos colaborativos que se puedan emprender dentro del propio centro involucrando a todos los grupos es una experiencia costosa en términos de planificación y coordinación, pero tremendamente positiva para los estudiantes y para que la Escuela de Música, como institución, divulgue su actividad y la revierta en el entorno social en el que está inmersa.

En cuanto a las programaciones, han de elaborarse de manera consensuada para todos los conjuntos del centro: los objetivos, las competencias y las rúbricas

de evaluación pueden y deben ser comunes. La elección del repertorio dentro de la programación también puede ser común para todas las agrupaciones –con sus correspondientes arreglos y transposiciones– pensando incluso en la posibilidad de que dicho repertorio común pueda compartirse en un espectáculo a final del curso. Por supuesto, también hay que buscar repertorio específico para cada conjunto, y lo que es aún más importante, que las obras seleccionadas respondan a una o varias competencias concretas de la programación. Es de capital importancia que el repertorio, considerado en su conjunto, cubra todas las competencias de la asignatura.

Por último, pero no por ello menos importante, resulta absolutamente necesaria la coordinación y colaboración entre áreas y profesorado, no sólo de conjunto, sino del resto de asignaturas. Por ejemplo, el docente de conjunto, inexperto/a en las características técnicas y dificultades inherentes a las trompas, puede consultar con el /la docente de trompa sus dudas y posibles soluciones a un pasaje concreto –para facilitar, para buscar el registro más adecuado, etc.-; otro ejemplo, la armonía está muy olvidada y sabemos poco de instrumentación de algunos de los ins-

trumentos que tenemos en el conjunto, pues es el momento de acudir a algún colega que esté más experimentado en la realización de los arreglos y armonizaciones para pedir ayuda.

La dirección de la Escuela de Música debe seguir muy de cerca las actividades grupales, apostar por la viabilidad de proyectos colaborativos, intercambios, salidas, etc., velando por la calidad de la enseñanza y propiciando los espacios de encuentro necesarios para que el profes-

rado encargado de la música de conjunto pueda reunirse, reflexionar y consensuar las programaciones. También debe facilitar la disposición de tiempo para realizar los arreglos necesarios, reconociendo la complejidad e importancia de esta área curricular. Los docentes necesitan el apoyo y reconocimiento de las directivas y que éstas pongan los medios necesarios para que se pueda llenar de contenido la actividad de música de conjunto apostando por una educación musical enriquecedora y que pueda hacer visible la labor de la Escuela en el entorno.



Figura 1. Aspectos del diseño de la asignatura de música de conjunto en las escuelas de Música. (Elaboración propia).

## 6. Necesidades formativas específicas del docente de música de conjunto

Para poder afrontar la docencia de una asignatura de conjunto (instrumental o vocal) con todas las garantías y herramientas necesarias para su desempeño, el profesorado debe disponer de una cualificación muy concreta y completa que va más allá de lo que se precisa para la enseñanza de un instrumento. Lamentablemente, hasta el momento, y salvo honrosas excepciones, se ha venido descuidando el tipo de perfil necesario para impartir esta asignatura y los docentes, a pesar de sus esfuerzos y buena voluntad, no se encuentran preparados para atender las demandas de esta asignatura fundamental en la educación musical en todos los niveles del sistema educativo. Este es un problema que afecta, no sólo al profesorado de Escuelas de Música, sino también al de los Conservatorios elementales y profesionales, y, aunque en menor medida por distintos motivos, en la enseñanza superior y en la enseñanza obligatoria en primaria y secundaria.

A continuación se citan algunas de las competencias necesarias para poder hacerse cargo de la enseñanza de música de conjunto:

- ✓ Disponer de una técnica de dirección básica
- ✓ Saber realizar arreglos, transcripciones, armonizaciones y orquestaciones en diferentes estilos.
- ✓ Conocer/saber escoger el posible repertorio, tanto clásico como popular, e incluso explorar el lenguaje de vanguardia, para aplicar en el aula, clasificando el repertorio escalonadamente en función de los aprendizajes/competencias que se quieran abordar en cada momento de la formación.
- ✓ Conocer técnicas de trabajo grupal, tanto colaborativo como cooperativo: dinámica de grupos. Saber emplearlas en el contexto del aula.
- ✓ Nociones de psicopedagogía/psicodidáctica, para poder abordar las clases de conjunto desde las necesidades de los estudiantes según la edad y su desarrollo cognitivo y afectivo.

- ✓ Conocimientos de improvisación: estrategias, ejercicios para estimular la creatividad y la imaginación musical.
- ✓ Conocer los elementos y modos de proceder que contribuyen en el aula de conjunto a una Educación en Valores.
- ✓ Nociones básicas de organología y posibilidades de las distintas familias instrumentales.
- ✓ Conocimientos de software de edición de partituras.

## 7. Algunas ideas para la mejora e innovación en el aula de conjunto

El origen de algunos de los problemas de la docencia en las Escuelas de Música reside en el modelo de formación que se oferta en los Conservatorios Superiores porque:

- 1) Existe en general una falta de contacto, feedback, cooperación e intercambio de recursos con las Escuelas de Música y con los Conservatorios Profesionales

- 2) En los Conservatorios Superiores generalmente falta la perspectiva profesional de la docencia; sólo se piensa, o al menos eso parece, en términos de intérpretes: falta una perspectiva pedagógica y formación didáctica –excepto, claro está, en la especialidad de pedagogía de los futuros egresados.
- 3) Falta realismo en los centros superiores de música a la hora de orientar los currículos hacia diferentes perfiles profesionales. Cuando finalmente los intérpretes no encuentran un puesto en una orquesta o como solistas, entonces necesitan acceder a la docencia para vivir, pero no están preparados para enseñar, solo para perpetuar en el tiempo los modos de hacer con los que ellos han aprendido – buenos o malos-.
- 4) La docencia en una Escuela de Música, se percibe como un fracaso en la carrera profesional del intérprete: síndrome del “burnout” a menudo que, al final, se convierte en una falta de estímulo para la tarea docente y no sentirse enganchados/as a los proyectos educativos.

A la vista de todo lo anterior, algunas ideas para la mejora e innovación en el aula de conjunto podrían ser las siguientes:

### 7.1 Desde la propia escuela

- ✓ Formación continua del profesorado encargado de la música de conjunto.
- ✓ Creación de grupos de trabajo colaborativo dentro del claustro con reparto de tareas diferentes: elección del repertorio; realización de arreglos /transcripciones; director/a del conjunto; gestión de audiciones públicas con impacto social; etc. Esta puede ser una solución cuando no se dispone de docentes formados en todos los aspectos citados anteriormente.
- ✓ Emplear la metodología de Proyectos para diseñar actividades de conjunto que involucren a toda la comunidad educativa, incluidos padres, apoyando específicamente una programación inclusiva y potenciadora de la interculturalidad.

- ✓ Reflexión profunda para realizar una programación útil, clara, completa, que pueda revertir en un aprendizaje efectivo, y al mismo tiempo incidir en el bienestar social y en la cultura musical del entorno.

### 7.2 Desde los conservatorios superiores

- ✓ Adecuada formación en materia pedagógica y didáctica instrumental a los futuros intérpretes que, mayoritariamente –esa es la realidad-, se dedicarán a la docencia.
- ✓ Conocimiento de los fundamentos básicos de dirección y técnicas de ensayo grupal.
- ✓ Formación en competencias armónicas y compositivas que permitan al futuro profesor realizar arreglos instrumentales y/o vocales con garantías de corrección armónica, tímbrica, etc.

- ✓ Ser conscientes de que de las Escuelas de Música surgirán los melómanos y aficionados que reclamen conciertos públicos para dar empleo a los intérpretes que se forman en los centros superiores.
- ✓ Constante feedback bilateral y cooperación entre ambos tipos de instituciones educativas musicales, así como con otros colectivos de docentes de música de conjunto en otros contextos de la educación musical (Magisterio musical, Formación del profesorado, Profesorado de música en la enseñanza obligatoria, conservatorios elementales y profesionales)

### Referencias

Badia, A., y García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(2), 42-54.

Cancio, M. R. (2007). Diversidad cultural y educación intercultural. En <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/174.pdf>.

Checa, R. (2009). El repertorio como elemento vertebrador del currículo de las enseñanzas profesionales de música. Crítica de una reforma inacabada. *Revista Eufonía*, 46, 25-34.

Cruz, M. (2009). El repertorio en las agrupaciones musicales de las escuelas de música. *Revista Eufonía*, 46, 35-45.

Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado el 29 de diciembre de 2017 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.htm>

Fernández Cobo, C. J. (2005). La clase colectiva en los instrumentos de viento. *Revista Musicalia* nº 3. Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco" de Córdoba. En <http://www.csmcordoba.com/revista-musicalia/musicalia-numero-3/200-la-clase-colectiva-en-los-instrumentos-de-viento>

García, A. y J. Sáez (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Lewin, W. (2009). Uso de las dinámicas grupales en el aprendizaje de los alumnos de un Colegio Militar. Lima. Perú. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos94/aplicacion-dinamicas-grupales/aplicacion-dinamicas-grupales3.shtml#bibliogra>

Lorenzo de Reizábal, M. (2017). Educación en valores en el contexto de las agrupaciones instrumentales y vocales. 10 ideas prácticas para el aula. *Artseduca*, 17, 151-175. En <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2558>

Martin, C., y Neuman, V. (2009). Creatividad y aprendizaje cooperativo en la formación musical del alumnado universitario de la Titulación de Educación Infantil. *Creatividad y Sociedad*, 13, 154-171.

Moreno, M. D. (2005). La importancia del repertorio como recurso didáctico. *Revista Musicalia*, 3. En <http://www.csm-cordoba.com/revista-musicalia/musicalia-numero-3/194-la-importancia-del-repertorio-como-recursos-didactico>

Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural*. Madrid: Escuela española.

Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Consultado el 2/1/2018 en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

Vilar, J. (2000). Manejando el Currículo en el Conservatorio y en la Escuela de Música. ¿Dónde debe estar el Repertorio?. *Música y Educación*, 43, 29-30. ♦