

Evaluación y calidad de programas educativos en instituciones musicales



TESIS DOCTORAL



Manuel Cañas Escudero
Director: José A. Rodríguez-Quiles

**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**Evaluación y calidad de programas educativos
en instituciones musicales**

Manuel Cañas Escudero

Director: José A. Rodríguez-Quiles y García

2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Manuel Cañas Escudero
ISBN: 978-84-9163-656-4
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48768>

A

Lucía, mi madre, Manuel, mi padre

Para

Marta, mi hija, Manuel, mi hijo

AGRADECIMIENTOS

Para hacer posible la realización de esta tesis ha sido necesaria la movilización de un considerable caudal de colaboraciones y esfuerzos de muchas personas e instituciones a lo largo de un tiempo dilatado. Si es posible determinar cuando finaliza la redacción del texto, no es tan fácil aquilatar cuándo empezó el primer germen, así que la estela de dichas aportaciones se extiende con límites imprecisos. Sería difícil concretar en qué medida han podido contribuir cada una de ellas ya que todas tienen un valor singular y único, al margen de su dimensión.

Mi agradecimiento a José Antonio Rodríguez-Quiles, Director de la Tesis, por su ayuda constante, acertados consejos, paciencia y confianza. También a José Palomares, que estuvo acompañando desde las primeras tentativas, Y, en el ámbito institucional, a la propia Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, específicamente a su Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, que mucho tiempo después del que me pudiera haber correspondido, ha terminado siendo el marco y soporte familiar de tantas inquietudes.

La relación de personas que me han acompañado en estos años sería demasiado extensa para detallarla, con el riesgo de que alguna de ellas pudiera escapar involuntariamente de estas líneas, por lo que quiero agradecer muy sinceramente a todas ellas su apoyo, su colaboración y, en muchos, muchos casos, también sus valiosos afectos. A los miembros del Área Socioeducativa de la Orquesta y Coro Nacionales de España, al equipo de asesores del Departamento de Enseñanzas Artísticas del CRIF Las Acacias y a las decenas de docentes que han mostrado su generosidad y entrega para hacer posible la investigación al tiempo que también hacían realidad la mejor educación musical en sus comunidades educativas. A las numerosas instituciones musicales y asociaciones que me han abierto sus puertas con la mejor acogida y hospitalidad. A multitud de músicos, intérpretes y responsables en orquestas, auditorios y espacios escénicos.

Deseo dejar constancia de dos últimas observaciones. Una: cuantos errores puedan ser encontrados en el texto son imputables únicamente a mi intervención. Por ello, pido disculpas anticipadas a quien dedique atención a estas páginas. Y dos: el uso normativo de nuestra lengua, al que no me puedo sustraer en este texto, hace difícil escapar a una posible connotación sexista. Aunque se ha intentado evitar en la medida de lo posible, soy consciente de que pueda no haberlo conseguido suficientemente. Espero que, desde la lectura, se cambien cuantas veces sea necesario aquellas palabras que así lo requieran.

ÍNDICES

Índice general

AGRADECIMIENTOS

ÍNDICES

Índice General

Índice de Tablas

Índice de Figuras

SIGLAS y ABREVIATURAS

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Introducción	29
1.2. Justificación y planteamiento	30
1.3. Distribución de los capítulos	34

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Marco conceptual	39
2.1.1. Cultura e instituciones musicales	39
2.1.2. Estado de la cuestión	41
2.1.3. Revisando la literatura	43
2.1.4. Formal, no formal e informal	51
2.1.5. Límites y conexiones	56
2.1.6. Música comunitaria	61
2.2. Cultura, arte e instituciones musicales	67
2.2.1. Estados Unidos	68
2.2.1.1. Cultura y Artes	68
2.2.1.2. Financiación	69
2.2.1.3. Instituciones musicales	71
2.2.1.4. Educación musical	77
2.2.2. Reino Unido	84
2.2.2.1. Cultura y Artes	84
2.2.2.2. Financiación	85
2.2.2.3. Instituciones musicales	89
2.2.2.4. Educación musical	95

2.2.3. España	100
2.2.3.1. Cultura y Artes	100
2.2.3.2. Financiación	103
2.2.3.3. Instituciones musicales	108
2.2.3.3.1. Orquestas.....	108
2.2.3.3.2. Auditorios	111
2.2.3.3.3. Otras instituciones.....	114
2.2.3.4. Financiación de instituciones musicales.....	115
2.2.3.5. Educación musical	119
2.3. Instituciones musicales y educación	131
2.3.1. Proyectos y programas educativos.....	131
2.3.1.1. Departamentos y servicios educativos	139
2.3.1.2. La gestión en las instituciones musicales.....	142
2.3.2. La experiencia de las instituciones musicales en España	154
2.3.3. Organizaciones y redes	168
2.4. Agentes educativos	175
2.4.1. Términos y conceptos	175
2.4.2. Origen y perspectiva comparada.....	179
2.4.3. Investigando significados.....	183
2.4.4. La formación especializada.....	188
2.5. Los encuentros	193
2.6. La evaluación de programas educativos	194
2.6.1. Marco conceptual.....	194
2.6.2. La evaluación informal	200
2.6.3. La perspectiva cultural.....	202
2.6.4. Evaluación desde las instituciones musicales	204
2.6.5. Evaluación desde otras instituciones artísticas	208
2.6.6. Evaluación de programas educativos en instituciones musicales	209
2.6.6.1. Estados Unidos.....	209
2.6.6.2. Reino Unido	216
2.6.6.3. España	227
2.6.7. La mirada europea.....	232
2.6.8. La experiencia internacional: Los Encuentros.....	237

2.7. La cuestión de la calidad.....	244
2.7.1. Buscando la calidad	244
2.7.2. Investigando significados.....	245
2.7.3. Calidad y educación.....	247
2.7.4. Calidad y educación artística	251
2.7.5. La experiencia del Reino Unido	259
2.7.6. Calidad y valor.....	269
2.7.7. La calidad organizacional	278
2.7.8. Calidad, artes y cultura	285
3. MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Planteamiento de la investigación.....	295
3.2. Orientación metodológica.....	297
3.3. Objetivos.....	301
3.4. Casos.....	302
3.4.1. Descripción de casos.....	302
3.4.1.1. Cantania	302
3.4.1.2. Adoptar un músico.....	304
3.4.1.3. LÓVA	305
3.4.1.4. Todos Creamos	306
3.4.2. Selección de caso	307
3.4.2.1. Contexto.....	309
3.4.2.2. Descripción del programa.....	311
3.5. Diseño de la investigación	313
3.5.1. Instrumentos de investigación.....	314
3.5.1.1. Observaciones.....	314
3.5.1.2. Entrevistas.....	315
3.5.1.3. Cuestionario	315
3.6. Análisis de datos	317
3.6.1. Alumnado.....	322
3.6.1.1. Emociones.....	324
3.6.1.2. Motivación	329
3.6.1.3. Atención.....	331
3.6.1.4. Implicación	334

3.6.1.5. Creatividad.....	336
3.6.1.6. Colaboración.....	345
3.6.1.7. Significados.....	348
3.6.2. Profesorado	350
3.6.2.1. Quiénes	350
3.6.2.2. Por qué	358
3.6.2.3. Currículo	360
3.6.2.4. Planificación	363
3.6.2.5. El centro educativo	365
3.6.2.6. Familias.....	367
3.6.3. CRIF.....	371
3.6.4. Músicos.....	373
3.6.4.1. Colaboradores	374
3.6.4.2. Intérpretes	377
3.6.5. Programa.....	383
3.6.5.1. Creación.....	383
3.6.5.2. Objetivos.....	383
3.6.5.3. Concierto.....	385
3.6.5.4. Síntesis.....	386
3.7. Discusión.....	387
3.7.1. Modelo educativo.....	387
3.7.2. Agentes educativos	388
3.7.3. Calidad.....	389
4. CONCLUSIONES	
4.1. Conclusiones.....	397
4.2. Propuestas.....	400
4.3. Sugerencias	408
5. REFERENCIAS	
5.1. Referencias.....	413
6. ANEXOS	
Anexo I: Estadísticas culturales 2016	439
Anexo II: Master <i>Conciertos Didácticos</i>	445
Anexo III: Auditorio Nacional de Música	447

Anexo IV: Convocatorias <i>Adoptar un músico</i>	450
Anexo V: Calendario <i>Adoptar un músico</i>	460
Anexo VI: Conciertos <i>Adoptar un músico</i>	462
Anexo VII: Protocolo de investigación.....	469
Anexo VIII: Información al participante	473
Anexo IX: Registro de observación.....	475
Anexo X: Guion de entrevistas	488
Anexo XI: Cuestionario al profesorado	494
Anexo XII. Validación de Expertos.....	501
Anexo XIII. Cuestionario: Estadísticos	503
Anexo XIV. Cuestionario: Texto.....	506
Anexo XV. Músicos.....	517
Anexo XVI. <i>Dido Remix</i>	537

Notas:

1. En algunos casos se han mantenido las citas a pie de página por razones de espacio o conveniencia.
2. Advertido error en el índice general, el punto 2.5 debe ser 2.4.5.

Índice de Tablas

Tabla 1. Artístico vs Social. (Rubio y Serra, 2009).....	63
Tabla 2. Orquestas en Estados Unidos. Fundación.....	72
Tabla 3. Instituciones musicales en Estados Unidos.	73
Tabla 4. Orquestas en Estados Unidos. Presupuesto.	74
Tabla 5. Orquestas en Estados Unidos. Histórico actividades educativas. (Baker,1971).....	75
Tabla 6. Orquestas en Reino Unido. Fundación.	89
Tabla 7. Instituciones musicales en Reino Unido.....	90
Tabla 8. Gasto liquidado en cultura en 2014. (Ministerio de Educación, C. y D.)	104
Tabla 9. Financiación y gasto público en cultura. (Anuario de Estadísticas Culturales)	105
Tabla 10. Orquestas en España.....	109
Tabla 11. Auditorios y Espacios Escénicos en España.....	112
Tabla 12. Salas de concierto por titularidad. (Anuario de Estadísticas Culturales).....	113
Tabla 13. Modelos de gobernanza y gestión. (Rius y Rubio, 2016).....	114
Tabla 14. Otras instituciones.....	115
Tabla 15. Orquestas en España. Presupuesto.....	116
Tabla 16. Auditorios y Espacios Escénicos. Financiación I.....	118
Tabla 17. Auditorios y Espacios Escénicos. Financiación II.....	119
Tabla 18. Distinción nomológica de la educación. (Rubio, 2016).....	120
Tabla 19. Alumnado matriculado. Enseñanzas artísticas.(Anuario de Estadísticas C.).....	127
Tabla 20. Alumnado que terminó estudios. Enseñanzas artísticas. (Anuario de E. C.)	127
Tabla 21. Terminología de Servicios o Departamentos Educativos.	141
Tabla 22. Personal en orquestas de España I.	143
Tabla 23. Personal en orquestas de España II	144
Tabla 24. Personal en orquestas de Reino Unido.	145
Tabla 25. Personal en orquestas de Francia.	145
Tabla 26. Personal en orquestas de Estados Unidos.	146
Tabla 27. Personal en orquestas de Canadá.....	146
Tabla 28. Personal en orquestas. Internacional.	146
Tabla 29. Tipología de gestión en orquestas de España I.	148
Tabla 30. Tipología de gestión en orquestas de Reino Unido.	148

Tabla 31. Tipología de gestión en orquestas de Francia.	149
Tabla 32. Tipología de gestión en orquestas de Estados Unidos.	149
Tabla 33. Tipología de gestión en orquestas de Canadá.	149
Tabla 34. Tipología de gestión en orquestas de España II.	150
Tabla 35. Objetos y sujetos de la evaluación.	206
Tabla 36. Marco de evaluación Quality Metrics. (Knell y Whitaker, 2016)	260
Tabla 37. Indicadores Participatory Metrics (Knell y Whitaker, 2016)	263
Tabla 38. Empleo del tiempo según actividades de evaluación. (Stake, 2011)	299
Tabla 39. Selección de casos.	302
Tabla 40. Actividades presenciales realizadas.	313
Tabla 41. Sesiones de observación.	314
Tabla 42. Registro de observación.	314
Tabla 43. Categorías de análisis: Programa.	318
Tabla 44. Categorías de análisis: Impacto educativo.	319
Tabla 45. Agentes.	320
Tabla 46. Categorías de identificación y contexto.	351
Tabla 47. Cuestionario A.1: Proyecto.	352
Tabla 48. Auditorio Nacional. Datos. (CSIC)	386
Tabla 49. Indicadores y descriptores de evaluación.	405

Índice de Figuras

Figura 1. Tipología de modelos educativos (Tourriñán, 1996)	53
Figura 2. Continuum del aprendizaje (Dondi, 2004)	56
Figura 3. Modelo segmentado de aprendizaje (Zürcher, 2010)	57
Figura 4. Modelo continuo de aprendizaje (Zürcher, 2010)	58
Figura 5. Modelo continuo de Rogers (Zürcher, 2010)	58
Figura 6. Modelo continuo de Colley/Hodkinson/Malcolm (Zürcher, 2010).....	58
Figura 7. Modelo continuo de Rohs (Zürcher, 2010)	59
Figura 8. Modelo de Cross (Zürcher, 2010)	59
Figura 9. Modelo unificado continuo (Zürcher, 2010)	60
Figura 10. Ecosistema de artes y cultura (Giraud, Voss, Briesch y Bridgeman, 2016).....	68
Figura 11. Mecanismos de tutela y financiación UK (Rius y Rubio, 2016).....	85
Figura 12. Sistema de política cultural en el Estado Español (Rius y Martínez, 2016).....	102
Figura 13. Gasto liquidado en cultura. Adm. General y Autonómica.(Anuario de E. C.) ...	105
Figura 14. Gasto liquidado en cultura. Adm. Local.(Anuario de E. C.).....	105
Figura 15. Variación presupuestaria para Cultura (Fundación Contemporánea)	108
Figura 16. Sistema LOMCE.	121
Figura 17. Ámbitos de actuación de la escuela de música (Martí, 2010).	125
Figura 18. Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.....	128
Figura 19. Proyecto educativo y niveles de intervención.	134
Figura 20. Diseño de programa educativo.	134
Figura 21. Proyecto educativo I.....	137
Figura 22. Proyecto educativo II.....	138
Figura 23. Estructura de Servicios o Departamentos Educativos (Wimmer, 2010).	142
Figura 24. Organigrama ROSS.	150
Figura 25. Organigrama Los Angeles Philharmonic Education Department.	151
Figura 26. Organigrama Auditori.	152
Figura 27. Organigrama Palau de la Música Catalana.....	152
Figura 28. Organigrama Gran Teatre del Liceu.....	153
Figura 29. Proyecto Social. Liceu.....	153
Figura 30. Programas educativos y sociales OCNE.	162
Figura 31. Estructura organizativa del Servei Educatiu Auditori (2000).	165

Figura 32. Modelo marco de artista educador. (Ulvund, 2015).....	183
Figura 33. Mediated Learning Experience. (Feuerstein, 1999)	184
Figura 34. Tipologías de mediación. (Aubouin, Kletz y Lenay, 2010)	187
Figura 35. Árbol de la evaluación. (Alkin, 2013)	197
Figura 36. El "pato" de la evaluación. (Kirkland, 2017)	203
Figura 37. Ciclo de un programa educativo.....	206
Figura 38. Cinco fases de evaluación (Woolf, 2004).....	218
Figura 39. Dimensiones para la evaluación MUS-E.....	230
Figura 40. Dimensiones de la calidad de la educación (Pigozzi, 2006)	251
Figura 41. Cuatro enfoques de calidad (Seidel et al., 2006)	255
Figura 42. Calidad y ámbitos de decisión (Seidel et al., 2006)	257
Figura 43. El sistema cultural (Holden, 2006).....	270
Figura 44. Efectos de la experiencia artística I (Brown, 2006).	272
Figura 45. Efectos de la experiencia artística II (Brown, 2006)	272
Figura 46. Marco de valores y beneficios (McCarthy et al., 2004)	273
Figura 47. Impactos de un evento cultural (Carnwath y Brown, 2014).....	275
Figura 48 Impactos acumulados en el tiempo (Carnwath y Brown, 2014).	276
Figura 49. Marco de valor económico (Barbican, LSO y Guidhall S., 2015)	278
Figura 50. Modelo EFQM.....	281
Figura 51. Percepciones de calidad (Stake y Schwandt, 2006)	287
Figura 52. Dimensiones para la reflexión	296
Figura 53. Inversión de la relación entre programa y personas (Kushner, 2002b).....	298
Figura 54. Estructura de análisis I.....	320
Figura 55. Estructura de análisis II	321
Figura 56. Factores de impacto. Alumnado.	323
Figura 57. Secuencia de elementos de aprendizaje.....	324
Figura 58. Cuestionario A.1: participación.....	353
Figura 59. Cuestionario A.2: Etapa educativa	353
Figura 60. Cuestionario A.3: Tipo de centro	353
Figura 61. Cuestionario A.4: Entorno social	353
Figura 62. Cuestionario A.5: Edad	353
Figura 63. Cuestionario A.6: Sexo.....	353
Figura 64. Cuestionario A.7: Experiencia docente	354

Figura 65. Cuestionario A.8: Experiencia docente música.....	354
Figura 66. Cuestionario. Bloque B: Organización.....	355
Figura 67. Cuestionario. Bloque C: Agentes	355
Figura 68. Cuestionario. Bloque D: Currículo y prácticas.....	356
Figura 69. Cuestionario. Bloque E: Resultados e impacto	356
Figura 70. Cuestionario. Bloque F: Valoración	357

SIGLAS y ABREVIATURAS

SIGLAS

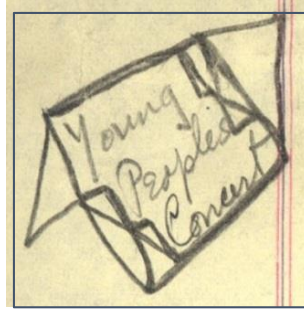
AaPS	Adopt-a-Player Scheme
ABO	Association of British Orchestras
ACE	Arts Council England
ADUK	Arts Development UK
AEOS	Asociación Española de Orquestas Sinfónicas
AEVAL	Agencia de Evaluación y Calidad
AFO	Association Française des Orchestres
AHRC	Arts and Humanities Research Council
CAF	Common Assessment Framework,
CCMD	Centro Cultural Miguel Delibes
CIPP	Context, Input, Process, Product
CNDM	Centro Nacional de Difusión Musical
CPM	Configuration Professionnelle de la Médiation
CRIF	Centro Regional de Información y Formación
DCMS	Department for Culture, Media and Sport
ECHO	European Concert Hall Organisation
ECTS	European Credit Transfer System
EdCE	Education and Community Engagement
EFQM	European Foundation for Quality Management
ELP	Education, Learning and Participation
ESMUC	Escola Superior de Música de Catalunya
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
EVAM	Evaluación, Aprendizaje y Mejora
FYME	Fundación Yehudi Menuhin
ILEA	Inner London Education Authority
INAEM	Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música
ISO	International Standard Organization
JONDE	Joven Orquesta Nacional de España
LOGSE	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa
LÓVA	La Ópera, un vehículo de aprendizaje
LSO	London Symphony Orchestra
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MEH	Music Education Hubs
MENC	Music Educators National Conference
MLE	Mediated Learning Experience
NafME	National Association for Music Education

NAIP	Music Master for New Audiences and Innovative Practice
NAMM	National Association of Music Merchants
NARAS	National Academy of Recording Arts and Sciences
NCCAS	National Coalition for Core Arts Standards
NEA	National Endowment for the Arts
NEH	National Endowment for the Humanities
NFER	National Foundation for Educational Research
NPME	National Plan for Music Education
OC	Orquesta de Córdoba
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OCG	Orquesta Ciudad de Granada
OCNE	Orquesta y Coro Nacionales de España
OFGC	Orquesta Filarmónica de Gran Canaria
OFM	Orquesta Filarmónica de Málaga
Ofsted	Office for Standards in Education
OSCyL	Orquesta Sinfónica de Castilla y León
OSE	Orquesta Sinfónica de Euskadi
OSG	Orquesta Sinfónica de Galicia
PIB	Producto Interior Bruto
QM	Quality Metrics
QP	Quality Principles
RESEO	European Network for Opera and Dance Education
ROCE	Red de Organizadores de Conciertos Educativos y Sociales Real
ROSS	Orquesta Sinfónica de Sevilla
SEADEA	State Education Agency Directors of Arts Education
SHINE	Support and Help IN Education
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural
VSA	Organization International Organization on Arts and Disability

ABREVIATURAS

ALU	Alumno
ASE	Asesor
COL	Colaborador
COOR	Coordinador
DOC	Docente
OBS	Observador
MUS	Músico

1. INTRODUCCIÓN



(Fragmento de la primera página del manuscrito de *What Does Music Mean?*, Leonard Bernstein)

"So when we ask 'what does music mean?'
We're asking a hard question.
Let's do our best to answer it"

1.1. Introducción

Leonard Bernstein dirigió su primer concierto para jóvenes, *What does music mean?*, el 18 de enero de 1958, apenas dos semanas después de convertirse en director musical de la *New York Philharmonic*. Los *Young People's Concerts* ya eran una tradición desde los años 20 pero él los convirtió en una parte central de su trabajo, que describió como su "misión educativa". Bernstein dirigió un total de cincuenta y tres conciertos para jóvenes hasta 1972. En España se pudieron conocer a través de su emisión por televisión en los años 90 y, años después, por la publicación de quince de sus guiones en *El maestro invita a un concierto* (Bernstein, 2002).

Seguramente que habría un consenso mayoritario en considerar los *Young People's Concerts* como uno de los fenómenos más influyentes, a nivel global, en la educación musical, al menos desde el punto de vista de la comunicación. El fenómeno de la combinación de conciertos, público joven y educación musical ha ido conformando en los últimos 25 años una nueva área de competencia cultural y educativa (Wimmer, 2010) en la que se ha producido una explosión de experiencias, proyectos e iniciativas generadas desde las instituciones musicales, orquestas, auditorios y espacios escénicos de numerosos países. En muchas ocasiones, parte de estas iniciativas se conectan con niños y jóvenes a través de las instituciones educativas, escuelas, colegios e institutos, mediante una diversidad de fórmulas y propuestas.

La exploración de ese nuevo territorio es de lo que se ocupa esta investigación.

1.2. Justificación y planteamiento

Se podría decir que la motivación del autor para iniciar esta investigación se sitúa antes de que los *Young People's Concerts* de Bernstein llegaran a España. Desde un punto de vista profesional, se relaciona con mi etapa de formación inicial como docente, en una Escuela Normal de Magisterio que aún no estaba dentro del sistema universitario y en las postrimerías de un plan de estudios de corta duración, el de 1967, que se agotó definitivamente a la par que el régimen político de la dictadura franquista también agonizaba. El *Plan 67* “suponía un avance significativo con respecto al plan anterior puesto que la preparación del profesorado en las materias instrumentales y la formación didáctica y metodológica era muy superior” (Beas, 2010, 402). El Plan incluía dos horas semanales de Música así que, en ese contexto, es cuando tengo mis primeras “experiencias” de audición musical. Además de lenguaje musical y la práctica de flauta y percusión Orff, parte de la actividad consistía en escuchar piezas musicales en el salón de actos, comentadas ampliamente por el profesor, a fin de reconocer periodos, estilos, compositores y obras. Lo cierto es que, aquello... era muy difícil. El lenguaje y los códigos estaban claramente fuera del alcance de la mayoría de las capacidades del alumnado. Pero, pero... poco a poco, y de forma intermitente, también se convirtió en un reto y, a veces, incluso, se producía un pequeño milagro y la música de Mozart o Handel conseguía hacerse familiar.

Una vez en la práctica docente, la música no tenía aún espacio reglado, aunque la Ley General de Educación de 1970 contemplaba la Formación y Expresión Artística en la primera etapa de la EGB. Y, aunque la música era un mundo atrayente en lo profesional, mi actividad, como la de otros docentes, se extendió mucho más allá de las aulas a través de un importante movimiento de búsqueda activa de renovación pedagógica y de una nueva escuela, para una nueva sociedad. Pero esa es otra historia.

Hubo que esperar hasta que la LOGSE, en 1990, incluyera la Música como materia obligatoria en todos los cursos de Primaria, englobada en el Área de Educación Artística, y con una sesión semanal. Para atender la nueva regulación, y dado que era escaso el profesorado que se podía habilitar por la nueva especialidad, se hizo una progresiva incorporación de especialistas en Música a lo largo de varios años. De forma transitoria, se organizaron unos cursos de formación que pudieran convertir parte de los docentes generalistas de primaria en docentes de música.

Realicé esa formación y, paralelamente, estudios de conservatorio, lo que me permitió incorporarme como docente especialista de música en primaria.

Entre las numerosas actividades de formación permanente en las que intervine, me interesaban singularmente las que tenían relación con la incipiente actividad de conciertos didácticos que empezaba a surgir en los años 90. Es por ello que participé en el Master de Animación a los Conciertos Didácticos (179), del cual se derivó un proyecto final que, años más tarde, tuve la oportunidad de poner en marcha. La primera iniciativa fue investigar cuál era la situación real de la actividad educativa que se desarrollaba en España desde ámbitos institucionales, que no exactamente instituciones musicales ya que, además de estas, había otras instituciones, como administraciones públicas o fundaciones, que también desarrollaban este tipo de actividades.

Para ello, además de investigación documental, realicé un trabajo de campo durante el año 2005, mediante el cual pude comprobar en directo cómo era el funcionamiento interno y la expresión pública de los conciertos didácticos y otras actividades educativas en decenas de instituciones. Adicionalmente, entré en contacto con un ámbito ajeno al educativo, el de las orquestas, auditorios y espacios escénicos, descubriendo otros códigos, lenguajes, hábitos y rutinas. También pude conectar y compartir los objetivos de aquella investigación con los especialistas más relevantes dentro de este ámbito, principalmente músicos, gestores y docentes. Junto a otros aprendizajes (Cañas, 2008), ya entonces pude comprobar cómo el tema de la evaluación era uno de los puntos más débiles, cuando no inexistente, en la práctica totalidad de las instituciones. El hecho me llamaba poderosamente la atención, no ya por su significado en sí dentro del contexto sino también porque yo provenía de un ámbito como el educativo, donde la evaluación sí está normalizada en el proceso de enseñanza aprendizaje (otra cuestión, es cómo).

Algunos años más tarde, en una segunda fase de aquel proyecto final de Máster, inicié la creación de una base de recursos *on line*, especializada en conciertos didácticos (www.conciertosdidacticos.org), una de las carencias y demandas más detectada y demandada desde las propias instituciones musicales y desde los docentes más activos. Aunque ya había alguna otra iniciativa, era de carácter generalista sobre educación musical y, por tanto, con escasa utilidad directa para el campo de los conciertos didácticos. Dado que la iniciativa era incorporar recursos de ámbito internacional, conforme iba investigando podía comprobar que

la actividad evaluativa en otros países, singularmente los de ámbito anglosajón, era mucho más frecuente y diversa.

La tercera fase del proyecto fue impulsar la creación de un organismo estable que aglutinara a las instituciones musicales que desarrollaban actividades educativas. Después de un periodo de gestación y diseño con un primer núcleo de cinco instituciones, en 2010 se constituyó la Red de Organizadores de Conciertos Educativos y Sociales, ROCE, (159) que actualmente tiene 20 instituciones asociadas y que he coordinado hasta 2016. En estos años, he podido conocer más en profundidad cada una de ellas y establecer contactos con numerosas personas que tienen un papel activo en este campo de actividad.

Una de las constantes que he podido apreciar sobre la evaluación, y ahora también de la calidad, de los programas educativos es que sigue siendo un tema pendiente, de lo cual hay conciencia en el sector y preocupa en el conjunto de las instituciones pero más a nivel declarativo que a nivel operativo. Además de la precariedad en la gestión, como veremos más adelante, ello es debido a una percepción doble. Una, que no se dispone de las capacidades e instrumentos adecuados para acometer acciones en esa dirección. Dos, que el tema de la evaluación y, sobre todo, de la calidad, es potencialmente conflictivo.

Por otro lado, durante más de veinte años he desarrollado funciones como docente de música en educación primaria. Algunas de las actividades que han constituido parte esencial de mi actividad en el aula han sido precisamente las relacionadas con los conciertos didácticos, hasta tal punto que durante amplios periodos de tiempo escolar, el desarrollo curricular en algunos niveles educativos estaba basado en los contenidos relacionados con dichos conciertos. Así, la experiencia acumulada me ha permitido valorar la importancia y el significado que tienen estos programas educativos para la educación musical del alumnado.

Esta múltiple visión, la experiencial, como educador desde el centro educativo, como dinamizador desde la conexión con las instituciones musicales, y la investigadora, es la que me ha permitido ponderar en qué estado se encuentra este ámbito de actuación cultural, musical y educativo, y detectar sus prioridades. Además de las propias necesidades vinculadas a la puesta en marcha y mantenimiento de los programas educativos, destacan las de índole formativa, comunicativa y, singularmente, las relacionadas con la evaluación y calidad.

Se necesita dar un paso más, abrir la puerta que permite acceder a un nuevo espacio y avanzar en esta última dirección. Después de una primera etapa expansiva que ha posibilitado el desarrollo y la proliferación de los programas educativos impulsados por las instituciones musicales, ha llegado el tiempo de conocer qué hemos aprendido y cómo podemos mejorar. Por tanto, el tiempo de la evaluación y la calidad. Este trabajo quiere contribuir a ello.

My dear young friends: I am happy and proud to welcome you to our tenth season of Young People's Concerts. Imagine, it's been a whole decade we've been playing and talking about music for you. And I don't know how much you've actually learned, but I like to think we must be doing something right, because- well, because it's our tenth season.

Leonard Bernstein, *What Is a Mode?*

1.3. Distribución de los capítulos

Esta tesis se estructura en tres partes. La primera corresponde al marco teórico que sustenta la investigación, en el que se abordan los contenidos que puedan permitir el conocimiento de las instituciones musicales, los programas educativos y sus modelos educativos, sus protagonistas, la experiencia comparada y los significados de evaluación y calidad que pueda ser relevantes para ellos. La segunda parte, el marco metodológico, es la que se ocupa del estudio empírico que se ha llevado a cabo, con un desarrollo detallado del estudio de caso realizado, así como de los resultados y la discusión correspondientes. En la tercera parte se formulan las conclusiones, propuestas y sugerencias. Al final, se incluyen dos apartados más, uno de referencias y otro de anexos.

El marco teórico comienza por situar a dichas instituciones en el marco de la cultura, atiende a la terminología utilizada y fija cuál es el estado inicial de la cuestión. A continuación, se revisa la literatura existente en nuestro ámbito específico y se abordan dos cuestiones relevantes en este punto: los conceptos de educación formal, no formal e informal, y la proximidad de nuestro objeto de investigación al campo de la música comunitaria.

Un segundo apartado dentro de este marco teórico se dedica al conocimiento pormenorizado de las instituciones musicales, fundamentalmente en EE. UU., Reino Unido y España, con atención a cuatro dimensiones en cada uno de esos países: funcionamiento de la cultura y las artes, financiación, historia y gestión de las propias instituciones. Para concluir, cómo está conformada la educación musical en cada país.

Un punto de particular interés es el que se dedica al análisis de los conceptos de proyectos, programas y departamentos educativos dentro de las instituciones musicales, la gestión de dichas instituciones musicales, la experiencia desarrollada en España y las principales organizaciones a nivel nacional e internacional que tienen actividad en este ámbito específico.

Un tema complejo es el dedicado a los agentes educativos que intervienen en estos programas. Esta denominación genérica engloba otras, como la de mediador o animador, que se examinan a través de su origen, diferentes significados y usos en el contexto artístico. También se dedica un apartado a la formación especializada de este tipo de especialistas.

El siguiente punto se ocupa de la evaluación. A partir de una revisión del marco conceptual, cómo se aborda desde la perspectiva de las propias instituciones, tanto musicales como artísticas, cómo se ha desarrollado la experiencia de evaluación de estos programas educativos, específicamente en Estados Unidos, Reino Unido y España, pero también en el marco europeo en general, con referencia a los encuentros internacionales dedicados a este tipo de evaluación

El marco teórico concluye con la búsqueda de los significados que tiene la cuestión de la calidad y el valor, su relación con la cultura, el arte y la educación, así como la experiencia en desarrollo respecto a estas cuestiones.

El marco metodológico se abre con el planteamiento de la investigación, la orientación metodológica utilizada y los objetivos propuestos. Después, examina los diversos casos susceptibles de estudio y, después de seleccionar el caso a investigar, el programa *Adoptar un músico*, describe su funcionamiento y el contexto.

El siguiente punto se ocupa de cómo se ha diseñado la investigación, y describe los instrumentos utilizados, detallando cómo se han planteado las observaciones practicadas, las entrevistas realizadas y la construcción del cuestionario que se ha aplicado.

A continuación, se explicita cómo se han tratado y analizado los datos obtenidos, estructurando los resultados en los diferentes protagonistas del caso investigado: alumnado, profesorado y músicos. Se hace un recorrido por la diversidad de efectos e incidencias que cada uno de ellos ha manifestado a lo largo de la experiencia, de forma que sea posible obtener la mejor comprensión del caso.

Después, se discute la adecuación del programa investigado en relación con las aportaciones teóricas más relevantes en cuanto a modelo educativo, agentes educativos y calidad.

La última parte está dedicada a las conclusiones generales, las propuestas y sugerencias. Finalmente, se incluyen dos amplias secciones: una, con las referencias utilizadas, y dos, los anexos que recogen la documentación complementaria de interés para el caso.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Marco conceptual

2.1.1. Cultura e instituciones musicales

Cuando en este texto nos referimos a instituciones musicales, estamos aludiendo a aquellos organismos que desempeñan una función de interés público en el ámbito específico de la interpretación musical: orquestas, auditorios y espacios escénicos. Por tanto, no consideramos directamente a los efectos de la investigación a otras instituciones musicales que desempeñan su actividad central en ámbitos distintos como pudieran ser los docentes, museísticos o investigativos, aunque pudieran ser objeto de referencia en algún momento debido a que tuvieran actividad secundaria en la interpretación musical o a una posible conexión con nuestro objeto de estudio.

Queremos destacar que nos interesa esta condición de instituciones en cuanto les supone una encomienda y una legitimación que les hacen los poderes públicos para que desempeñen una labor orientada sin duda hacia el interés o el bien público. De forma previa, hemos de considerar que, si bien esos poderes públicos son quienes están facultados para adoptar las decisiones de orden político, jurídico y normativo respecto al marco que regule el funcionamiento de dichas instituciones, no es una competencia de su exclusividad la de establecer cual es dicho interés o bien público ya que, en esa tarea, entran en juego otros ámbitos de la sociedad civil. Después, se nos plantearían varias cuestiones. La primera, cómo determinar si el interés y el bien público son la misma cuestión y coinciden o, si el interés público se sitúa en una dimensión más próxima a la tutela de los poderes públicos mientras que el bien público es susceptible de ser conformado y moldeado por los distintos sectores de la sociedad civil. La segunda, identificar cuál o cuáles son en cada momento ese interés o bien público, tarea nada sencilla. A continuación, precisar qué funciones les ha de corresponder para contribuir al interés o bien público que se determine. Por último, arbitrar cómo pueden y deben acometer las instituciones musicales el desempeño de su labor para acometer dichas funciones.

Profundizar en esta primera etapa de acercamiento a nuestra investigación requeriría adentrarse en un amplio territorio que se escapa del marco de la misma. En efecto, la música, como materia

prima de las instituciones musicales es, al menos, un componente primario de la cultura y, por ello, avanzar en esa dirección supondría abordar las cuestiones centrales sobre el significado de cultura, la diversidad y pluralidad cultural, la libertad de la cultura, la creación cultural y, así, otros muchos ingredientes de ese vasto campo del conocimiento que es la cultura. No obstante, sí que resulta apropiado dejar constancia de algunos apuntes sobre el término desde una óptica antropológica.

Cultura, que proviene de la voz latina *colere*, entroncada con el cultivo, transmuta su sentido asociado a la naturaleza por el que lo vincula con el espíritu humano a partir de la Ilustración. Según Kroeber y Kluckhohn (1952), sería entonces cuando surgiría su significado como “conjunto de atributos y productos de las sociedades humanas y, en consecuencia de la humanidad, que son extrasomáticas y transmisibles por mecanismos diferentes de la herencia biológica” (p. 145). Estos autores hallaron 164 definiciones diferentes de cultura, más centenares de variantes, lo que nos indica la dificultad, más bien la imposibilidad, que sería intentar aquilatar en la actualidad “la” definición de cultura.

En todo caso, sí que es preciso advertir de dos aspectos que tienen relación directa con nuestra investigación. Uno, que la cultura es un hecho social y “no es generada por los individuos aislados sino por los agregados sociales en los que vive”. Y dos, que la cultura “comprende ideas y valores” (Prieto, 2004, 31). Aquí surge la interesante cuestión del valor y sus dimensiones, tema que abordaremos más adelante.

Regresando a las instituciones musicales y los poderes públicos, hemos de recordar que aquellas forman parte de la función cultural que estos (en sus diversos niveles competenciales) asumen en un estado democrático en el que han de garantizar que el derecho a la cultura llegue a toda la ciudadanía, como establece la Constitución de 1978 en su artículo 44.1: “los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho”. Este derecho está incluido con carácter de “fundamental” en el Título I. Cuando, además, observamos el artículo 27.2, “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”, hemos de concluir afirmando la estrecha relación entre cultura y educación como derechos fundamentales.

La cultura en las sociedades contemporáneas, además de otros muchos usos, también se ha convertido en uno de los instrumentos de construcción y reproducción del poder y, por tanto, de la posible gestión de privilegios. En este sentido, las instituciones culturales, y por tanto, también las musicales, son susceptibles de desempeñar un papel, activo o pasivo, en esa dirección. Es decir, pueden orientar su quehacer hacia el polo de la extensión del derecho a la cultura para toda la ciudadanía o hacia el polo de la consolidación de facto de un estatus patrimonialista de la cultura, limitado a determinadas capas de la sociedad. Esta última perspectiva, entroncaría directamente con la cuestión del uso de la cultura como legitimadora de un determinado sistema, un tema bien estudiado por Bourdieu: "Para que la cultura pueda cumplir su función de legitimación de los privilegios heredados, es necesario y suficiente con que el vínculo, a la vez manifiesto y encubierto, entre la cultura y la educación sea olvidado o negado" (Bourdieu y Darbel, 2003, 174).

Esta cuestión es central para situar el objeto y el contexto de nuestra investigación, es decir, los programas educativos que desarrollan las instituciones musicales. Y es que son precisamente estas instituciones quienes, a partir de la puesta en marcha de dichos programas educativos, suscitan una nueva dimensión que se expande de forma desigual, también azarosa y caótica, en al menos tres direcciones: hacia el ámbito educativo en su vertiente de sistema formal y reglado; hacia el interior de las propias instituciones musicales y, por tanto, del sector cultural en su conjunto, a pesar del cierto encapsulamiento que tienen aquellas respecto de éste; y hacia la propia sociedad por la proyección pública que generan las actividades incluidas en dichos programas educativos.

2.1.2. Estado de la cuestión

Desde hace más de veinte años, las instituciones musicales en España vienen desarrollando diversas actividades educativas con incidencia socioeducativa en sus ámbitos de influencia. Estas actividades, como los conciertos didácticos, permiten "acceder a la música en las mejores condiciones posibles de interpretación y producción. Conectan a niñas y niños, jóvenes y familias con la experiencia de la música en vivo, utilizando procedimientos didácticos adecuados para cada auditorio y circunstancia" (Cañas, 2008, p.12). Se configuran dentro de modelos educativos de aprendizaje no formal, si bien en su desarrollo alcanzan espacios de

contacto (que pueden llegar a ser de integración) con los modelos formales de carácter reglado. Son actividades que centran su atención en aprendizajes prácticos, adquiridos de entre los propios participantes (intérpretes, docentes, alumnado,...) y de otros agentes educativos que puedan intervenir, expertos o no en el ámbito musical, y derivados de experiencias y reflexiones compartidas.

“¿Estamos ante una moda (...) o hay algún motivo para que poco más o menos desde los inicios de los noventa haya una proliferación cada vez mayor de conciertos didácticos?”, se preguntaba Arostegui (2002, p.2). Considerando las fuertes relaciones que hay entre los ámbitos sociales, musicales, y educativos, la “multiplicación de conciertos didácticos obedecería al momento histórico que estamos viviendo no sólo en lo educativo y en lo musical, sino sobre todo en lo social”.

La dimensión cuantitativa de este fenómeno es notable, si atendemos a los siguientes datos:

ROCE, *Red de Organizadores de Conciertos Educativos*, es una asociación que integra a diversas instituciones (orquestas, auditorios, fundaciones,...) que desarrollan programas educativos de música en España. En la temporada 2012, sus instituciones asociadas celebraron un total de 1.355 conciertos de carácter educativo, en 206 producciones diferentes, con una asistencia de 577.982 personas. Además, impulsaron 93 actividades paralelas, transversales o complementarias, de las que se realizaron un total de 855 sesiones, a las que asistieron 26.684 personas. (ROCE, 2016)

Lacord, *Plataforma de Concerts Educatius de Catalunya*, es una entidad integrada por 22 instituciones, equipamientos y entidades públicas y privadas que se dedican profesionalmente a la creación, producción y difusión de conciertos educativos. Durante la temporada 2011 desarrollaron en esa Comunidad 2.254 conciertos y otras 1.940 actividades educativas, en 221 producciones diferentes, con un total de 763.626 asistentes. (Lacord, 2011, p.3)

A modo de referencia para una perspectiva comparada, según la *Association Française des Orchestres*, las actividades educativas desarrolladas en 2013 por 13 de sus orquestas asociadas registraron una participación de 226.000 espectadores, un 20% de la asistencia total (AFO, 2014, p.7). En el caso de la *Association of British Orchestras*, durante la temporada 2013 se

realizaron en el Reino Unido 2.241 conciertos educativos con 326.208 asistentes, y otras 8.387 actividades educativas en las que participaron 335.579 personas. (ABO, 2014, p.3)

Lo cierto es que, en los últimos años, nuestra sociedad ha experimentado un desarrollo cultural y musical notable. Hoy en día, las infraestructuras disponibles en muchas de nuestras ciudades (orquestas, auditorios, espacios escénicos, festivales...) suponen una posibilidad para el acceso regular a la música en vivo. Al mismo tiempo, la educación musical en nuestro país se ha transformado de forma sustancial y ha propiciado un panorama bien distinto del páramo en el que nos encontrábamos no hace mucho tiempo. Con enormes contradicciones, lagunas y problemas pendientes de resolver, las diferentes medidas impulsadas por las administraciones públicas y la fuerte demanda social han permitido un avance evidente en este terreno. En resumen, un cambio acelerado. Aunque es pertinente plantearse si este cambio, en realidad, tiene un carácter más epidérmico que profundo.

2.1.3. Revisando la literatura

La revisión de los textos de carácter general sobre el campo de los programas educativos en instituciones musicales nos puede situar un marco de referencia para abordar la temática. Relacionamos a continuación los que pueden ser relevantes, si bien no se incluyen los que tienen relación directa sobre aspectos evaluativos, que se citan más adelante. En primer lugar, recogemos los de carácter monográfico y/o colectivo:

Palomares y Roldán (AA.VV., 1998) editaron las actas del Seminario que sobre Conciertos Didácticos se celebró en Granada en 1997, texto de referencia que incluye un heterogéneo conjunto de investigaciones, comentarios, debates, experiencias, actividades y materiales de cualificados profesionales y especialistas nacionales e internacionales. Además de cuatro conciertos didácticos, las sesiones del seminario se estructuraron en tres bloques:

Mesas redondas:

- Componer para niños
- Cuáles son las condiciones adecuadas para hacer conciertos didácticos

- Programas de conciertos escolares con orquestas en España
- Contraste de diversos programas de conciertos en España
- Óperas para niños
- Conclusiones

Actividades prácticas

- La preparación en clase de los conciertos didácticos. Carles Riera
- Bernstein, 40 años después. Fernando Palacios

Conferencias

- La actividad educativa de la *London Sinfonietta*. Ampliando la comunidad educativa. Gillian Moore
- Los conciertos didácticos en Hungría. Edit Taller
- La necesidad de la música en vivo en toda la educación musical. Judith Webster
- La orquesta y su proyección educativa. Karen Irwin
- Los conciertos escolares con la orquesta del Estado de Münster. Hermann Grosse-Jäger y Joachim Harder
- Evaluación de programas de conciertos para escolares. El empleo de estudios de caso en la evaluación de la educación musical. Saville Kushner
- El Centro de Aprendizaje Musical Eloise W. Martin. Hollis Hudak
- Los programas educativos de la *Chicago Symphony Orchestra*. Laura Kidd

Quodlibet (1997), revista especializada del Aula de Música de la Universidad de Alcalá, incluyó en su número de junio un Monográfico sobre *Conciertos Pedagógicos*, integrado por seis artículos de especialistas en el tema:

- Las puertas de la música. Fernando Palacios
- Música en vivo, ya. Kate Buchanan
- El departamento de educación de *La Monnaie*. Brigitte Wilson, Ann Laenen y Claire Jesuran
- Fuera del escenario. Ann Tennant
- ¿Para quién es todo esto? Mark Withers

- El amigo americano. Luis Gago

Doce Notas (2002) dedicó un dossier al tema *Conciertos Pedagógicos*, con varios artículos y entrevistas que mostraban un panorama de la situación española en esta temática. El editorial de la publicación argumentaba de esta forma el interés por el tema, desde la cuestión del público:

Sea por necesidad o por el talento de unos pocos pioneros, el caso es que el fenómeno de los departamentos pedagógicos ha comenzado a correr como la pólvora por la España musical, encontrándose, incluso, con una ausencia de profesionales preparados; y es que ahora muchos se caen del guindo de que no es nada fácil ser buen pedagogo musical, animador infatigable, lo suficientemente culto como para que no se note, organizador de un departamento, inasequible al desaliento como para no caer en depresión cuando descubre que cientos de niños no sólo no saben quién es Beethoven (ni John Lennon) sino que no diferencian la música, cualquier música, del acondicionamiento sonoro de una consola de vídeo-juegos. De un modo u otro, todas las instituciones musicales se abalanzan ya sobre los pocos profesionales probados y anuncian que son sensibles al problema de la renovación del público. El debate está servido, los problemas urgen y las soluciones no tienen pinta de ser rápidas. (p. 3)

Doce Notas Preliminares (2003) publicó un monográfico dedicado a diversas experiencias pedagógicas emprendidas por instituciones musicales europeas: orquestas sinfónicas, teatros de ópera, festivales, etc. En su editorial, se recoge la percepción de ese momento sobre nuestro ámbito de actividad, observando que nuestro país parece aún fascinado por una fase infantil respecto al problema de la renovación de público, planteando el espectáculo del concierto como elemento central de las acciones.

Pocos temas han adquirido mayor actualidad en las últimas décadas que el de la renovación del público en la vida musical clásica. Actualidad no sólo debida a la inquietud que despierta sino a la respuesta que ha provocado y que se resume en las acciones pedagógicas emprendidas por las grandes instituciones musicales: orquestas sinfónicas, teatros de ópera, festivales, etc. La dimensión de esta respuesta ha provocado que, de hecho, las acciones pedagógicas se hayan convertido en una moda o

que sirvan para medir la vitalidad de estos actores de la vida musical. Al día de hoy estas acciones han creado una especie de fauna: conciertos pedagógicos; participación de miembros de las orquestas en centros de enseñanza; búsqueda no sólo de nuevos públicos en abstracto sino de sectores específicos, cárceles, hospitales...; sensibilización de sectores por edades, niños, jóvenes; en fin, toda una proliferación que está determinando una renovación, también, de las instituciones musicales mismas. (p. 11)

- Instruir difundiendo. Luis Gago
- Formar a los músicos en acciones educativas, ¿necesidad o utopía? Lucie Kayas
- Conciertos didácticos y música contemporánea en España. Amalia Moreiras
- Acciones educativas para el público joven en la *Cité de la Musique. Département Pédagogie*
- Algunas experiencias finlandesas con la *Guildhall School* de fondo. Harri Wessman
- Proyectos educativos de Musica Nova Helsinki. Minnakaisa Kuivalainen
- Enseñar a ver arte. Javier Martín
- Pedagogía, nueva consigna para las orquestas. Jorge Fernández
- Escuchar, interpretar e inventar. Laurent Bidegorry
- La labor pedagógica de las Juventudes Musicales en Bélgica. Laurent Bidegorry
- El proyecto *Connect* de la *Guildhall School*

Eufonía (2004) publicó una monografía sobre *Audiciones Escolares*, dedicada a recoger algunas iniciativas y aportaciones relativas a los conciertos didácticos o pedagógicos. También su editorial incide en el tema desde la perspectiva del público, si bien es cierto que subraya el papel del docente de música como agente imprescindible a la hora de integrar la amplia oferta de conciertos y programas pedagógicos en los procesos educativos:

La renovación del público que asiste a los conciertos y la necesidad de despertar el interés de los más jóvenes por este tipo de espectáculos han dado lugar, en las últimas décadas, a la multiplicación de los llamados conciertos didácticos o pedagógicos y a la puesta en marcha de numerosos y diversos programas educativos. Muchas de estas acciones intentan dar respuesta al hecho de que la música en vivo no forma parte del consumo habitual de productos culturales y sigue siendo, en muchas ocasiones, patrimonio de un reducido número de personas (p. 5).

- Educación y difusión de la música. Ruth Prieto
- Los conciertos didácticos para escolares. Victor Neuman
- Ciudadanía y conciertos didácticos participativos. Francisco J. Corral
- Recursos para escuchar música en el aula. Jordi Suárez
- Conciertos didácticos: aprendiendo a escuchar. Julio Hurtado
- Conciertos didácticos desde la universidad. Pep Alsina
- Audiciones escolares: guía de recursos. Andrea Giráldez

El Centro de Documentación Musical de Andalucía, dentro de *Papeles del Festival de Música Española de Cádiz*, publicó en 2009 el volumen dedicado a las *I Jornadas sobre Conciertos Didácticos*. Además de diversas comunicaciones, se recoge el contenido de las conferencias, mesas redondas y talleres:

- Los conciertos didácticos, hoy. Liane Hentschke
- Música para los más pequeños. El Proyecto L'Auditori:Educa. Assumpció Malagarriga
- ¿Qué es un concierto didáctico? Liane Hentschke y María Ortega
- Programación de conciertos didácticos. Joseph Thapa, Concha Villarrubia y Víctor Neuman
- Realización de guiones y selección musical. Carmen Huete
- Preparación del público. Assumpció Malagarriga y Víctor Neuman.

De singular interés son las Actas de las *Jornadas sobre la animación en los conciertos didácticos*, coordinadas por Huete y Cañas (2009). En el volumen se recogen, 10 años después del Máster Universitario *La animación en los conciertos didácticos*, las experiencias desarrolladas y las aportaciones de quienes participaron en el mismo. Además, incluye las conferencias y debates:

- Cultura, música y educación. José Palomares
- Comunicar y escuchar música. Fernando Palacios
- Organismos musicales y acciones educativas: departamento y proyecto educativo. Mikel Cañada y Manuel Cañas

- La animación en los conciertos didácticos. Conceptos, tipologías y metodologías. Carmen Huete y Manuela Mira.
- Recursos y repertorio para conciertos didácticos. Amalia Moreiras y Sergio Sirgo
- El concierto en el aula: preparación, actividades y evaluación. Juan C. Vázquez y Julián Pérez

El texto concluye con el *Manifiesto por la calidad y el desarrollo de los conciertos didácticos* que los considera una herramienta educativa y cultural única al tiempo que una parte de la responsabilidad social de instituciones y administraciones.

Recientemente, *Eufonía* (AA.VV., 2015) ha dedicado una monografía al tema de *La educación musical en las orquestas*, con el propósito de dar a conocer sus prácticas pedagógicas, un sector que genera un notable desarrollo de la innovación pedagógica musical europea. En la presentación del volumen se afirma respecto a las prácticas pedagógicas de las orquestas que niños y jóvenes se habrían situado como destinatarios con pleno derecho de los conciertos, como público específico de perfil propio en vez de considerarlos solamente como correa de renovación de futuras audiencias, ante el envejecimiento progresivo del público tradicional. También, que un ingrediente sustancial de las mismas es la estrecha cooperación entre auditorios, salas de concierto y centros educativos. El volumen recoge cuatro textos:

- La gran explosión de los conciertos didácticos. Fernando Palacios
- Porque los tiempos están cambiando. Instituciones musicales, educación y comunidad. Manuel Cañas
- Aprender por objetivos: un modelo de conciertos didácticos en la Fundación Juan March. Miguel Ángel Marín, Isabel Domínguez-Palacios
- Orquestas sinfónicas de Reino Unido. Un servicio a la comunidad. Miren Gotzone Higuera

Dentro de este apartado, referimos ahora otra serie de textos con autoría individual:

Palacios y Parrilla (2000) son los autores de *Organización y didáctica de conciertos escolares*, un volumen monográfico dentro de los Cuadernos de Trabajo que editó la Fundación Orquesta

Filarmónica de Gran Canaria y donde detallaron minuciosamente las distintas fases necesarias para el desarrollo de conciertos didácticos.

Palacios (2004) recogió en *La brújula al oído* 41 guiones y cuentos para conciertos didácticos y audiciones musicales, una de las facetas de la actividad que su autor ha realizado a lo largo de los años para acercar la música a públicos diversos. Palacios tiene otras publicaciones que, junto a la mayor parte de su extenso y más que interesante trabajo, ofrece a través de su propia página web (<https://fernandopalacios.es/>).

Dufour (2005) elaboró un informe de investigación con el objetivo de comprender la problemática básica que rige la misión del Plan Nacional de Auditorios para las relaciones entre música y sociedad y analizar cómo se ha intentado conseguir estos objetivos desde dentro de la OCNE.

Después de preguntarse qué hacemos en España para acercar a los niños y jóvenes hacia la ópera, Seijo (2007) dedicó su proyecto de investigación a conocer la trayectoria que ha seguido la ópera y la zarzuela para niños y jóvenes que se había realizado en España en los diez años anteriores así como al análisis e interpretación de los datos con la finalidad de reflexionar y de establecer las bases para sistematizar una buena línea de acción.

Criado y González (2007) constataron el precario estado de las orquestas sinfónicas españolas en este campo, con acciones educativas de carácter puntual pero ausencia frecuente de objetivos, plan o proyecto definido, y analizaron con detalle la experiencia de la OCNE.

Cañas (2008) realizó un amplio estudio para determinar cuál es la realidad del fenómeno de los conciertos didácticos en España, así como su grado cuantitativo y cualitativo de incidencia en el tejido educativo.

Ortega (2010) hizo un recorrido sobre los aspectos innovadores del programa *Adoptar un músico*, revisando objetivos, recursos, guías didácticas, desarrollo del proyecto y propuestas de mejora.

Galán (2010) abordó el tratamiento de los conciertos pedagógicos como actividad complementaria desde la óptica de un centro de educación secundaria de Madrid. Qué, cómo, quién o quiénes, cuánto, por qué y para qué de estas actividades son las preguntas que trata de responder.

En el Libro de Actas del I Congreso Internacional de Investigación en Música se recogió una comunicación de Hurtado (2010) referida a los datos obtenidos en un estudio comparativo de tres estudios de caso: los conciertos didácticos realizados en el Gran Teatro de Elx, el Palau de la Música de Valencia y l'Auditori de Torrent.

Malagarriga (2010) es la autora de *Que sea difícil dejar de escuchar*, valiosa publicación de L'Auditori donde describió su experiencia personal en la música para niños y familias, el proyecto educativo del propio Auditori y cómo desarrolla su trabajo de Directora del Servicio Educativo.

Berrade (2011) abordó en su tesis la descripción e interpretación de las actividades de la Orquesta Sinfónica de Navarra desde el punto de vista de los propios participantes, prestando especial atención a las acciones de tipo socioeducativo, principalmente a los conciertos didácticos, entendidos como actos educativos no formales. En sus conclusiones, afirma que los agentes educativos reclaman una mayor implicación social y educativa a las orquestas.

El objetivo de la tesis de Higuera (2015) es analizar el trabajo y las acciones que las orquestas sinfónicas realizan en España y en Gran Bretaña. Para ello, estudia las iniciativas, proyectos, modo de gestión, organigrama, y actividades que realizan las orquestas del Estado español y de Gran Bretaña. Así mismo investiga si las actividades que realizan, presentan propuestas de integración socio-educativas y tienen un repertorio adecuado a diferente público en base a diferencias sociales y culturales. Otro objetivo de su tesis es analizar el perfil de los músicos de la orquesta y su implicación en los proyectos sociales y educativos, así como el perfil de los jóvenes músicos estudiantes que serán el futuro de nuestras orquestas. También indaga si es necesaria la creación de un departamento educativo y la figura de un profesional.

2.1.4. Formal, no formal e informal

Un número muy amplio de docentes, principalmente de música, participan en las citadas actividades con su alumnado, de forma habitual y en diversos grados. En las condiciones que veremos más adelante, la educación musical se ha convertido en materia curricular del sistema educativo reglado. Es por ello que cabe preguntarse por el carácter de esa participación. Es decir, cuáles son las circunstancias que concurren y cómo se desarrolla el contacto y el encuentro entre la esfera de la institución musical, sus programas y quienes los protagonizan, gestores y músicos, y la esfera de la institución educativa, integrada por una comunidad concreta en cada centro educativo que desarrolla sus propios programas de forma tutelada por la administración. Inicialmente, la primera estaría situada en el terreno de la educación no formal mientras que la segunda forma parte de lo que conocemos como la educación formal. Es por ello que procede indagar en estos modelos educativos

En una primera aproximación, los modelos formales se caracterizan por un contexto organizado explícitamente para el aprendizaje intencional, con un plan de estudios reglado y estructurado que tiene por objeto la adquisición de competencias específicas y que permite un reconocimiento y acreditación normalizados. En cambio, los modelos no formales se refieren a una actividad educativa organizada fuera de un marco normativo, destinada a colectivos definidos, aunque con carácter abierto, y adaptada a las necesidades del grupo. Con un plan menos estructurado, tienen por objeto la adquisición de competencias diversas, más transversales, y propicia un aprendizaje tanto intencional como accidental.

El concepto de educación no formal tendría su origen en los años 60, ligado a los trabajos que desarrolló Coombs relacionados con su obra *La crisis mundial de la educación*. En otros textos de los años 70, Coombs y Ahmed (1974) precisan la definición de los conceptos:

Educación formal: sistema educativo jerarquizado, estructurado, cronológicamente graduado, que va desde la escuela primaria hasta la universidad e incluye, además de los estudios académicos generales, una variedad de programas especializados e instituciones para la formación profesional y técnica a tiempo completo.

Educación no formal: cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido -tanto si opera independientemente o como una parte importante de una actividad más amplia- que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables.

Educación informal: proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno -de la familia y vecinos, del trabajo y el juego, en el mercado, la biblioteca y en los medios de comunicación.

La evolución en la aplicación de los términos dentro de diferentes ámbitos del conocimiento ha llevado a autores como Touriñan (1996) a señalar la ausencia de un significado fijo y uniforme de los mismos, al igual que Riaño (2008), quien advierte sobre el relativismo acerca del significado concreto de estos modelos, constatando que todavía son un tanto confusos para la comunidad educativa, lo que genera esfuerzos en varios autores para matizar las diferencias entre los tres modelos educativos originales de acuerdo con diferentes criterios. Considera que los modelos de educación formal y no formal compartirían tanto intencionalidad pedagógica como organización y sistematización, coincidiendo así con Touriñan (1996), quien pone el acento en la combinación de la presencia o ausencia de dos factores: el sistema escolar y la intencionalidad de los estímulos.

Así, considera la educación formal como el proceso de adquisición y el conjunto de competencias, destrezas y actitudes educativas adquiridas con estímulos directamente educativos en actividades conformadas por el sistema escolar, mientras que la educación no formal se refiere al proceso de adquisición y el conjunto de competencias, destrezas y actitudes educativas adquiridas con estímulos directamente educativos en actividades no conformadas por el sistema escolar. La educación informal quedaría definida como el proceso de adquisición y el conjunto de actitudes, destrezas y competencias educativas adquiridas por medio de estímulos no directamente educativos.

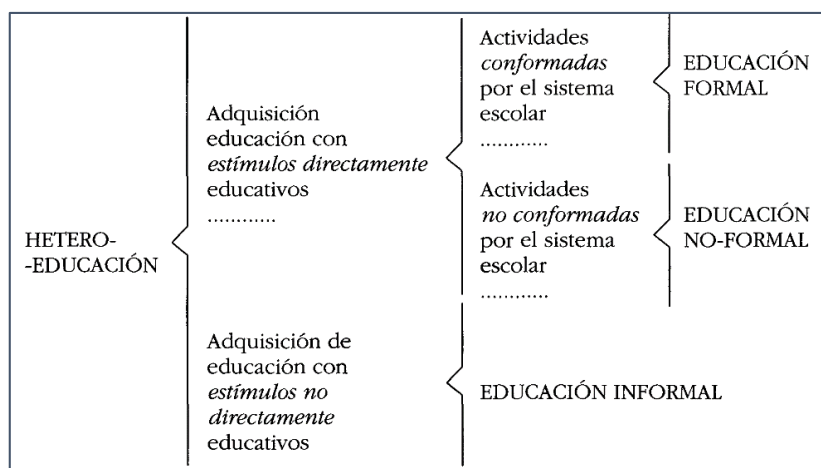


Figura 1. Tipología de modelos educativos (Tourrián, 1996)

Folkestad (2006) hace una distinción entre situaciones o prácticas formales e informales, por un lado, y formas formales e informales de aprendizaje, por el otro. La educación formal está vinculada con las escuelas y las instituciones de formación, desde las escuelas primarias inferiores hasta los niveles superiores de la universidad. El aprendizaje no formal está vinculado con los grupos comunitarios y otras organizaciones, abarcando actividades educativas altamente contextualizadas y altamente participativas.

Más recientemente, Mok (2011) valora que el concepto no formal se ha tratado insuficientemente en la literatura sobre educación musical y lo considera un tipo de aprendizaje relativamente sistemático y (aunque no necesariamente) planificado previamente, con una clara intención por parte del alumno y del profesor de llevar a cabo una determinada tarea de aprendizaje. Monk revisa las aportaciones de otros autores que han abordado el tema, que parecen enfatizar el hecho de que el aprendizaje no formal es un tipo de aprendizaje voluntario y fuera de la institución. Sin embargo, Mok aprecia que el aprendizaje voluntario también podría ocurrir dentro de una escuela como actividades extracurriculares y añade que el modo no formal de aprendizaje puede tener lugar en contextos educativos formales, no formales e informales.

Al explorar las definiciones en la práctica musical internacional, Mak (2007) también hace la distinción entre aprendizaje formal, no formal e informal en función del tipo de entorno en el que tiene lugar el aprendizaje, dentro o fuera del conservatorio. En la delimitación conceptual que desarrolla con detalle, atiende a otros dos factores: quién tiene el control del proceso de

aprendizaje, el profesor, el estudiante o ambos, y los resultados de aprendizaje que se valoran. Renshaw (2007) sintetiza los conceptos: el aprendizaje en la educación formal se define como una actividad intencional que conduce a fines predeterminados en un contexto organizado y estructurado como una escuela o una universidad. Dentro de los parámetros de este tipo de aprendizaje formal, se da escaso reconocimiento al aprendizaje incidental o implícito. Por otro lado, la educación no formal se refiere a cualquier actividad educativa organizada que tenga lugar fuera del sistema formal establecido. Como el énfasis está en desarrollar un sentido de apropiación y responsabilidad compartida, las actividades de aprendizaje tienden a ser participativas y altamente contextualizadas.

Green (2002), que ha investigado en profundidad el aprendizaje informal de la música, lo define como una variedad de enfoques para adquirir destrezas musicales y conocimientos fuera de los entornos educativos formales y lo considera como un conjunto de "prácticas", más que de "métodos". Las prácticas informales de aprendizaje de la música pueden ser tanto conscientes como inconscientes. Incluyen experiencias de aprendizaje a través de la enculturación en el entorno musical y a través de la interacción con otros que no están actuando como profesores formales. Green afirma que, históricamente, ha habido poca comunicación entre la educación musical formal y el aprendizaje informal de la música, con efectos limitativos y no deseados en ambas direcciones.

Respecto a evaluación, Mok señala que los modos de evaluación y los resultados de aprendizaje previstos no se definen claramente en el aprendizaje no formal. Esto indicaría que no son la principal preocupación de ese tipo de aprendizaje, estando circunscritos a un modelo de aprendizaje formal.

Riaño apunta a los cambios que se vienen produciendo desde fuera de la escuela, cuando aparece la intervención de otras instituciones que desarrollan programas educativos no formales, lo que conectaría con lo señalado por otros autores como Álvarez (2004) cuando señala que “el escenario no formal de la educación se halla aún hoy en fase de expansión (...) y actúa complementariamente a la actividad del sistema educativo o, incluso, subsanando deficiencias de éste” (p. 122).

Conectando con las aportaciones de Mok, apuntamos la valoración de Berbel y Díaz (2014) en el sentido de que, aun siendo ámbitos educativos diferenciados, la educación formal y no formal pueden y deben interrelacionarse en beneficio de una formación integral del individuo al disponer de muchos más espacios para educar que las propias aulas. Destacan la complementariedad existente entre estos dos ámbitos educativos y la importancia de coordinarse, en aras de un óptimo aprovechamiento de los recursos disponibles, con el propósito de avanzar hacia una educación musical de calidad, y manifiestan la necesidad de entender cómo pueden converger ambos campos.

Desde una mirada institucional a nivel europeo, Dondi (2004) revisa diversas aportaciones válidas para una definición de conceptos. Así, para la *European Commission* (2001, p. 33), el aprendizaje informal sería el resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado, no conlleva una certificación ni es intencional. Por otro lado, el aprendizaje no formal no procede de una institución educativa, no conlleva una certificación, está estructurado y, desde la perspectiva de los alumnos, es intencional. Si, además, se atiende al *Memorandum on Lifelong Learning* (*European Commission*, 2000), es posible apreciar más detalles para el análisis. El aprendizaje informal es voluntario y autodirigido. Es el resultado de la exploración personal. La educación informal se distingue de los otros dos por no tener la figura de un mediador. El alumno está motivado intrínsecamente y determina el camino que toma para adquirir el conocimiento y la habilidad o habilidades deseadas. El aprendizaje no formal ocurre de manera planificada aunque adaptable, en instituciones, organizaciones y situaciones fuera de las esferas de la educación formal o informal. Comparte con la educación formal la característica de tener un mediador, pero la motivación para el aprendizaje puede ser totalmente intrínseca al alumno. Los objetivos del alumno pueden ser aumentar sus habilidades y conocimientos, así como experimentar recompensas emocionales. Por último, el aprendizaje formal se lleva a cabo de manera planificada en instituciones reconocidas como escuelas, colegios y universidades. Los maestros median el aprendizaje y la meta del alumno es aumentar sus conocimientos y habilidades.

2.1.5. Límites y conexiones

Dondi (2004) afirma que la mayoría de los educadores ven los tres formatos dentro de un continuo, con fronteras no definidas claramente. La distinción, por tanto, sería mayormente administrativa. Algunas actividades de aprendizaje pueden ser percibidas como pertenecientes exclusivamente a un formato, pero también pueden compartir aspectos de los otros. En otras palabras, cada característica pertenece a un continuo en el que el esfuerzo por definirlo dentro de un formato específico está más relacionado con la necesidad de etiquetar o clasificar que de valorar la forma real y concreta de las experiencias de aprendizaje. Hay mucho de "informal" en el entorno formal y, viceversa, hay mucho "formal" en las experiencias de aprendizaje informal y no formal.

La cuestión central es cómo los tres formatos de aprendizaje pueden ser integrados y percibidos dentro de una misma estrategia de análisis. El elemento clave estaría determinado por la forma en que cada formato de aprendizaje puede comunicarse y dialogar con los demás.

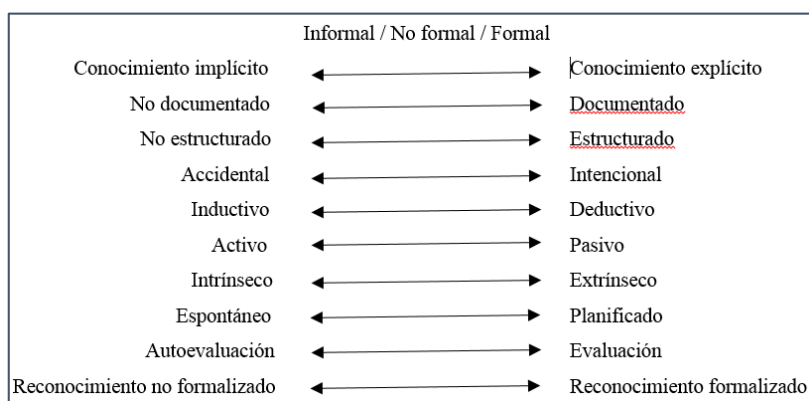


Figura 2. Continuum del aprendizaje (Dondi, 2004)

También en esta misma perspectiva, Zürcher (2010) conceptualiza los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de un continuo que abarca toda la gama de procesos, desde informales a formales. Considera que los términos aprendizaje formal, no formal e informal derivan de la necesidad de establecer distinciones para lograr una comprensión más profunda del complejo término "aprendizaje", y se pregunta sobre cuestiones como la relación entre el aprendizaje no formal y el aprendizaje informal y formal, la procedencia de caracterizar el aprendizaje

informal sobre la base de subtipos de aprendizaje o si es posible llegar a una definición coherente de los términos.

Zürcher analiza definiciones de diferentes autores y encuentra que las divergencias y contradicciones que se presentan entre ellas se pueden atribuir a una serie de razones:

- Son descriptivas y, como tales, más o menos plausibles. Sin embargo, no se desarrollan dentro de una teoría y se basan en aspectos parciales del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los términos se formularon desde interpretaciones de tipos de aprendizaje diferentes, provienen de diferentes contextos y fueron formulados como una respuesta a diferentes problemas.
- Las definiciones no son lo suficientemente precisas ni están claramente delimitadas entre sí. Sin un vocabulario consistente y congruente, es difícil relacionar situaciones de aprendizaje y los resultados de la investigación educativa comparada siguen siendo dudosos.

Un primer enfoque sería considerarlos como términos que se limitan entre sí, un esquema prevalente en la segunda mitad del siglo XX que permitió asociar los tres términos con segmentos educativos específicos: aprendizaje informal con aprendizaje en la vida cotidiana y en el lugar de trabajo, aprendizaje no formal con educación continua y de adultos (sin certificación) y aprendizaje formal con el sector escolar altamente organizado.

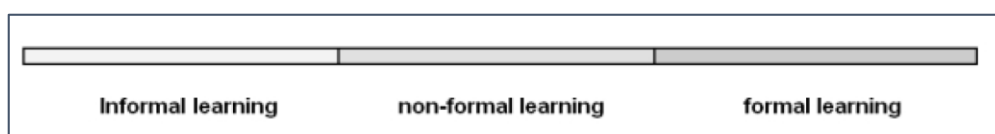


Figura 3. Modelo segmentado de aprendizaje (Zürcher, 2010)

Este enfoque, fundamentalmente administrativo, resultó ser demasiado simple ya que, al examinarlo más de cerca y desde prácticas que cada día son más diversas, se puede observar que los límites se difuminan y disuelven. Es por ello que diversos autores han propuesto que este enfoque sea reemplazado por un continuo que va desde el aprendizaje informal al formal.

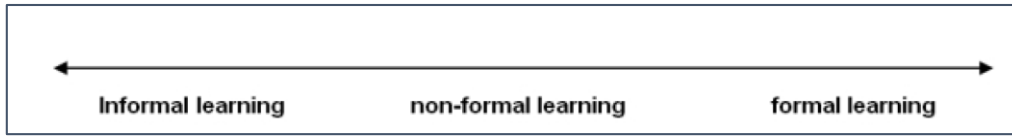


Figura 4. Modelo continuo de aprendizaje (Zürcher, 2010)

Sin embargo, este esquema también deja algunas preguntas abiertas, como el significado de las flechas en los extremos del continuo o cómo posicionar un proceso de aprendizaje real ya que el continuo carece de una estructura interna. Zürcher recoge la variante que aporta Rogers (2004), en la que introduce una zona de transición que incluye la educación participativa y hace una distinción entre educación y aprendizaje.

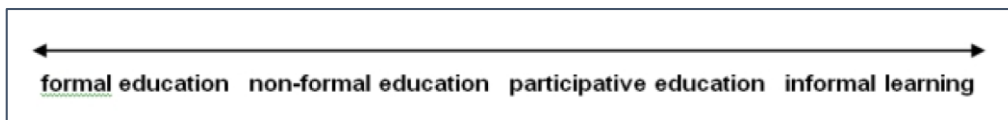


Figura 5. Modelo continuo de Rogers (Zürcher, 2010)

Aun así, sigue estando en un nivel descriptivo-metafórico, no en el analítico, y el problema de la transición sigue sin resolverse. El único criterio es la organización social, por lo que la solución es particular y no general. Si bien el mismo Rogers formuló posteriormente una modificación a su esquema, intercambiando los extremos y sustituyendo "participativo" por "autodirigido", ello no aportaba solución a los problemas anteriores.

Otro esquema fue el propuesto por Colley, Hodkinson y Malcolm (2003), aunque también carece de una forma de identificar la localización de los procesos de aprendizaje.



Figura 6. Modelo continuo de Colley/Hodkinson/Malcolm (Zürcher, 2010)

Zürcher también recoge el esquema propuesto por Rohs (2007), un continuo en el que los polos del aprendizaje informal y formal se caracterizan por seis criterios que, aunque manejables para una práctica real, generan dudas sobre su capacidad de describir los procesos de aprendizaje con un grado suficiente de precisión.

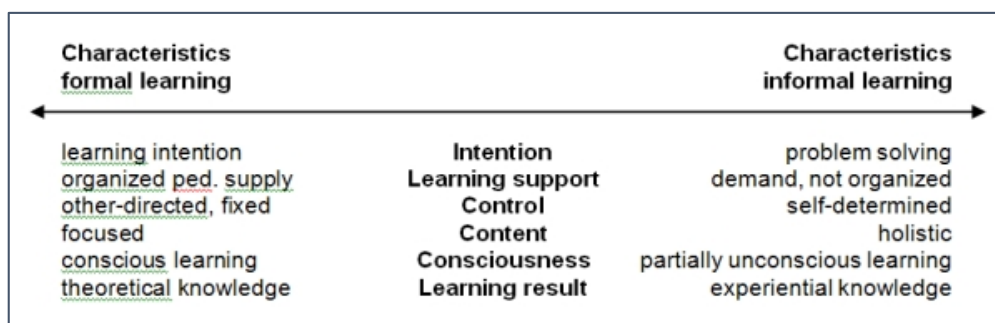


Figura 7. Modelo continuo de Rohs (Zürcher, 2010)

Para describir la transición del aprendizaje formal al aprendizaje informal, Cross (2007) propone un "mezclador" en el que siete criterios del proceso de aprendizaje se pueden desplazar dentro de tres posibilidades. Cross sostiene que el proceso siempre consiste en una mezcla de elementos formales e informales y que su relación es singular para cada criterio.

	Formal				Informal
Control	Top-down, strict, tight	Some self-directed			Bottom-up, peer-to-peer, laissez-faire
Delivery	Courses, LMS, Push	Workshops			Conversations, learnscapes, Pull
Duration	Hours	15 minutes			3 minutes max
Content	Curriculum, what they say	Class + OJT			Discovery, what learner needs
Timing	Before or after work	In between work			During work
Author	Instructional designer	SME			Learner
Time to develop	Months	Days			Minutes

Figura 8. Modelo de Cross (Zürcher, 2010)

Después de examinar cómo se expresa la concurrencia de los conceptos enseñanza y aprendizaje, Zürcher afirma que los polos del continuo se definen por el grado de formalización: ninguna formalización en el extremo informal, formalización a través de todo

en el extremo formal, existiendo enseñanza y aprendizaje simétricamente (y simultáneamente) en cada punto del continuo. A continuación, adopta el "mezclador" de Cross pero interpretado de una manera alternativa. La distinción de las características del proceso de aprendizaje en tres secciones se sustituye por continuos que corresponden al creciente grado de formalización.

La selección y la descripción precisa de los criterios con respecto a su formalización requerirían un examen más detenido, por lo que Zürcher sólo indica algunos criterios representativos. Dado que los criterios presentan diferentes grados de formalización, no tiene sentido determinar un valor medio en un continuo global. Por lo tanto, cada uno de los criterios puede ser representado en su propio continuo, resultando en un patrón singular para cada proceso de enseñanza-aprendizaje (*teaching-learning process*, TLP).

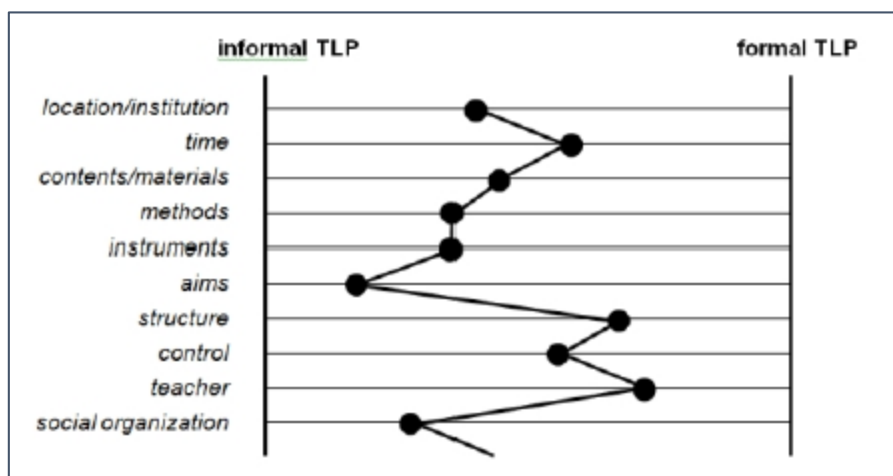


Figura 9. Modelo unificado continuo (Zürcher, 2010)

Cada proceso de enseñanza-aprendizaje corresponde a un patrón específico con diferentes grados de formalización de sus criterios. Este patrón es dinámico: depende del tiempo, ya que los criterios del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como sus grados de formalización, pueden cambiar en el curso de su desarrollo. En este concepto de Zürcher, la noción de enseñanza-aprendizaje no formal resulta innecesaria.

Zürcher (2015) reitera que hoy en día se acepta ampliamente que la gama entre el aprendizaje informal y formal puede conceptualizarse como un continuo y, dado que no existen modelos sustanciales, las características específicas de ese continuo dependerían de las preferencias de cada uno.

2.1.6. Música comunitaria

El origen del concepto de música comunitaria estaría situado dentro de las experiencias de *community arts* que se produjeron en el Reino Unido a finales de los años sesenta y principios de los setenta. Así lo considera Higgins (2008), quien también recuerda el primer encuentro de música comunitaria, *Making Connections*, en 1989, en el que participaron 130 delegados de distinta procedencia, incluyendo *animateurs* de la música, trabajadores de orquesta y de ópera, artistas comunitarios y agentes artísticos. Allí se debatió sobre las definiciones, valores y principios fundamentales de la *community music*:

- La *community music* afirma que la música es un derecho humano.
- La música debe ser una parte integral de la vida social pero está presionada para ocupar un espacio cerrado y separado.
- La *community music* hace hincapié en la participación, la planificación, la organización, la composición, así como el canto y el juego.
- La *community music* crea oportunidades para el intercambio de habilidades y, en consecuencia, valora las actividades del grupo.
- La *community music* abarca y respeta un mundo diverso de estilos y contextos musicales.
- En la *community music*, el trabajador profesional aporta habilidades, ideas y apoyo.
- La *community music* necesita un nuevo tipo de profesional, por lo que la formación es vital.

En cuanto a una definición que pueda identificar qué es *community arts*, podemos citar la que recoge Brook (1988):

El *community arts* es una actividad artística definida por su método de trabajo y sus objetivos, en vez de una forma de arte en sí. Es una práctica creativa en la que los artistas y las comunidades trabajan asociados en un proceso expresivo con la finalidad de articular, captar el interés y atender las necesidades, experiencias y aspiraciones de estos colectivos. Su propósito es crear una cultura de la igualdad. (p. 7)

Rubio y Serra (2009) también hacen un recorrido por el origen de la *community music* en Reino Unido, vinculándolo con el *community arts*, por lo que compartiría su mismo ideario. El movimiento *community arts* consideraba el hecho artístico como una actitud hacia el arte más que una forma de arte en sí, apostando por eliminar la distinción entre el creador y el consumidor pasivo y buscando rehuir de la noción de artista asociado a la idea decimonónica de genio. Esta idea inicial habría evolucionado para tomar la forma de práctica artística, acompañada del activismo social y de una posición de resistencia ante la cultura dominante.

Actualmente, la *community music* se lleva a cabo en un amplio abanico de contextos que van desde escuelas de primaria y secundaria, a centros penitenciarios, hospitales, residencias y centros de educación especial, entre otros. Estas prácticas se han extendido más allá de las grandes ciudades, de manera que abarcan la mayoría de pueblos y ciudades de Gran Bretaña.

Rubio y Serra (2009, 14) constatan que, en algunos contextos, los proyectos de *community music* “han crecido sin dejar atrás la herencia del pasado y en consecuencia han perpetuado una tipología de prácticas y de perfiles profesionales que han evolucionado sin tener en cuenta las exigencias del presente desde el punto de vista formativo” y recogen los que consideran principios de la música comunitaria:

- Participación
- Variedad
- Creación de oportunidades
- Cohesión social
- Democracia cultural
- Transformación
- Excelencia

En su investigación, advierten que es frecuente la consideración de la actividad social y de la actividad artística como dos formas antagónicas de desarrollo, mientras que la idea de la música comunitaria busca poner estas dos prácticas una al servicio de la otra. Por ello, reflexionan sobre una serie de aspectos de los proyectos artísticos y comunitarios con la intención de obtener la información necesaria a fin de comprender los aspectos básicos de cada una de estas líneas de trabajo.

Tabla 1. Artístico vs Social. (Rubio y Serra, 2009)

Artístico	Social
Experiencia estética	Dinamización cultural
Producto	Proceso
Disciplina artística	Actividad creativa
Proceso guiado	Participación
Música como un fin	Música como una herramienta
Todos	Comunidades en riesgo
Sistema formal	Sistema no formal
Artista autor	Comunidad coautora
Prediseñado	En construcción
Impactar	Transformar
Artista como líder	Artista como acompañante
Habilidades técnicas	Habilidades sociales

Entienden que el ideal de un proyecto de música comunitaria reúne estas características de forma simultánea o que las equilibra de manera que se ponen los esfuerzos en ambas direcciones: artístico versus social. Por ello, apuestan por vincular estos componentes en la realidad de nuestro entorno y en nuestras expectativas, a fin de definir de forma coherente un proyecto de música comunitaria teniendo en cuenta la esencia de estas actividades.

Respecto al modelo de aprendizaje, el marco en que se engloba la actividad artística se desarrollaría en un contexto formal que, aunque intrínsecamente tiene en cuenta la formación general de la persona, toma como actividad principal la capacitación técnica, instrumental y musical común en la enseñanza académica. Por el contrario, en las acciones sociales el plan de trabajo se sustenta sobre un marco de actuación propio del sistema no formal.

Esta percepción conecta con la afirmación de Cabedo y Díaz (2016, 5) cuando afirman que "las propuestas de música comunitaria son espacios de aprendizaje de la música, pero ubicados al margen del sistema educativo formal". De igual manera lo enfoca Higgins (2013, 54) al asegurar que "los músicos que trabajan de este modo generalmente lo hacen fuera de ambientes

formales de enseñanza y aprendizaje, facilitando experiencias para la creación musical grupal en entornos que no tienen planes curriculares establecidos"

Son significativos los testimonios que Rubio y Serra (2009) recogen de responsables de grandes instituciones musicales en Reino Unido: *The Sage Gateshead*, *TSG*, *London Symphony Orchestra*, *LSO*, y *Guidhall School of Music*.

Katherine Zeserson, Programa *Community Music TSG*, afirma que

el equipo gestor tenía el firme compromiso de crear una institución que fomentara la inclusión y cohesión sociales. La idea de participación y regeneración de la región formaban parte de la esencia del proyecto (...) Por lo tanto el fin de TSG no era crear un proyecto jerárquico para pocas personas, más al contrario, era utilizar la música como una herramienta de transformación social a nivel económico y personal, es decir, adecuado a las aspiraciones y deseos de las personas de la región. Así pues el concepto comunitario ya estaba contemplado desde el principio. (p. 66)

Por su parte, Philip Flood, de LSO Discovery asegura que

Desde la LSO procuramos no hacer distinciones entre educación y trabajo con la comunidad; quizá cuando hablamos de música comunitaria podríamos hacerlo también del aprendizaje en contextos no formales. Encontramos que el aprendizaje musical se da en escuelas, conservatorios y escuelas las superiores; de este modo, la música comunitaria se convierte en un nuevo espacio para el aprendizaje artístico (...) Todo el trabajo con la música comunitaria esta entroncado con la orquesta. (p. 88)

Para Robert Wells, de la Guildhall School, la música comunitaria ha sido entendida tradicionalmente como una actividad asociada a comunidades y personas que no son profesionales y en contextos como hospitales, prisiones y asilos. Actualmente

toma otra dimensión y se concibe la música comunitaria como un espacio donde se genera la oportunidad de agrupar las personas en un mismo lugar y bajo una misma finalidad: la música. Por lo tanto, pienso que incluso una orquesta profesional puede

entenderse como una extensión de la música comunitaria, ya que nos encontramos ante un grupo de personas que disfrutan del hecho musical. (p.110)

Cuando observamos la realidad de la música en España, hemos de reconocer las evidentes diferencias con el Reino Unido entre otros aspectos, en cuanto al desarrollo y roles de las instituciones musicales de cada país. En España, aunque hay una clara coincidencia entre las iniciativas de música comunitaria y los programas objeto de nuestra atención respecto a una posible vinculación con los procesos formales de aprendizaje de la música en nuestras escuelas, el origen y diseño es nítidamente divergente.

Los programas de música comunitaria se caracterizan por su horizontalidad, tanto en su origen como en su gestión. Es decir, si bien se generan desde un impulso intencionado, este no reside en la estrategia de una institución musical consolidada. La motivación deviene por el deseo e interés de asociaciones, organizaciones y entidades que, conscientes de la posibilidad y la necesidad de crear nuevos espacios de práctica musical, sobre todo en entornos con acusadas necesidades sociales, educativas y culturales, se implican en generar experiencias innovadoras en el contexto, aglutinando en mayor o menor medida, a personas y colectivos que se encontraban ajenos a estos planteamientos. Así, las interesantes propuestas de *Comusitaria* (<http://comusitaria.wix.com/comusitariaesp>) y experiencias como *Xamfrà* (www.xamfra.net), iniciativa de la Fundación privada *L'Arc Música*, una pequeña entidad dedicada a la educación musical y artística desde hace más de 40 años, que utiliza la música y las artes escénicas para conseguir la inclusión social y la educación para el desarrollo de la ciudadanía en situación de riesgo de exclusión social del barrio del Raval de Barcelona.

En los programas educativos desarrollados por las instituciones musicales que constituyen el objeto de nuestra investigación, su origen, diseño y gestión están vinculados a la propia institución que los promueve y financia en función de su estrategia y objetivos como grandes organismos culturales en su territorio. Por tanto, hay un tutelaje constante de la estructura institucional, siendo vertical en ese sentido. Es posible que en casos determinados de algunos programas educativos sí que se genere cierto grado de horizontalidad entre quienes participan, aunque circunscrita al marco de las actividades concretas.

Como hemos comprobado, en el contexto anglosajón, la *community music* tiene otro significado, también para quienes la protagonizan. Las instituciones musicales sí que tienen más conciencia de su responsabilidad social y más tradición de intervención en su entorno, lo que ha generado una mayor permeabilidad en sus prácticas respecto a los contextos sociales donde se desarrollan, lo que favorece esa horizontalidad que hemos comentado. No obstante, es conveniente llamar la atención sobre algunos de los programas que vienen desarrollando en los últimos años, singularmente aquellos derivados de la experiencia de *El Sistema*, como *In Harmony*, *Big Noise*, *OrcKids*,...

Aunque se les presenta dentro del espacio de *community music*, no dejan de ser programas impulsados y tutelados por las instituciones dentro de su estrategia corporativa. Es pertinente recordar aquí la reflexión de Rubio y Serra (2009, p.6) cuando se preguntan si los programas de música comunitaria son sólo el producto propagandístico de políticas sociales.

Es decir, se hace necesario profundizar en la comprensión de iniciativas como estas, cuando trasladan una experiencia como la venezolana, con su propio contexto social y económico, a las áreas urbanas de ciudades desarrolladas que tienen otras coordenadas bien diferentes. La inserción o adaptación no es aséptica, no sólo en calidad sino tampoco en cantidad. Por ahora, son experiencias muy minoritarias, nada comparables en su intencionalidad a la que impulsó Abreu. En el mejor de los casos, se trataría de un injerto no exento de complicaciones e incertidumbres. En el análisis y valoración se debe ser consciente de sus posibles bondades intrínsecas, positivas para quienes las protagonizan, y disociarlas de su significado y utilización, más problemática en un contexto global.

En todo caso, los programas de música comunitarios son, sin duda, susceptibles de un tratamiento propio y extenso por su relevante interés, social y musical.

2.2. Cultura, arte e instituciones musicales

Para enfocar el tratamiento de las instituciones musicales que hemos elegido para este texto, el punto de partida se sitúa en la consideración del modelo de política cultural en el que se insertan. Rius (2014) recoge la distinción tradicional de tres modelos: el europeo-continental, el anglosajón-liberal y el nórdico, si bien hay otros autores como Vaquer (2007) que aprecian cuatro modelos al distinguir, dentro del europeo-continental, un modelo mediterráneo y otro continental.

Según Rius, en el modelo europeo-continental las instituciones artísticas cuentan con una fuerte tradición de intervención pública. El gobierno central tiene el rol predominante y ejerce una función de dominio político y simbólico respecto de los otros niveles administrativos. El papel del sector privado en este caso es subsidiario y existen pocos casos de cooperación público-privada. En cuanto a equipamientos, su titularidad es pública con gestión directa o a través de organismos dependientes, con fuerte subvención y control de los representantes de las instituciones.

Por el contrario, en el modelo anglosajón, el apoyo tradicional de las instituciones culturales ha estado en manos privadas. El mercado constituye en estos países el mecanismo de regulación de la vida cultural por excelencia y la intervención del estado es menor. Los equipamientos son de titularidad privada, órganos de gestión autónomos respecto a las administraciones públicas, con importantes ingresos propios aunque muchos recibirían fondos de origen público.

Desde los años ochenta, se habría apreciado una tendencia a la disminución de las diferencias entre estos dos modelos con un incremento de la intervención del estado en los países del modelo liberal, y un mayor rol del sector privado y el tercer sector en los países del modelo europeo-continental. Además, estarían surgiendo nuevos modelos híbridos de política cultural, protagonizados especialmente por gobiernos regionales y locales.

Así, España sería uno de los países incluidos dentro del modelo europeo-continental o mediterráneo, aunque con algunas singularidades destacables: diversidad de estatutos jurídicos, estructuras de gestión complejas y opacas, y ausencia de controles.

Para nuestro análisis, también son relevantes dos países del modelo anglosajón-liberal: Estados Unidos y Reino Unido. Es por ello que hacemos un recorrido en cada uno de los tres países por aspectos básicos que nos ayuden a comprender el marco y el contexto en el que se desarrollan los programas educativos objeto de la investigación: cultura y artes, instituciones musicales y educación musical.

2.2.1. Estados Unidos

2.2.1.1. Cultura y Artes

En una aproximación al sector de las artes en Estados Unidos, debemos considerar que en ese país no hay un Ministerio de Cultura como tal, aunque sí organismos y entidades que la apoyan a diversos niveles. Quizá los más significativos sean el *National Endowment for the Arts*, NEA, y las entidades especializadas en cada uno de los Estados, de manera que el apoyo a la cultura está muy descentralizado.

En conjunto, podemos considerar que el arte y la cultura en Estados Unidos constituyen un ecosistema complejo e interdependiente entre organizaciones artísticas, sus comunidades y las políticas culturales públicas (Giraud, Voss, Briesch y Bridgeman, 2016).

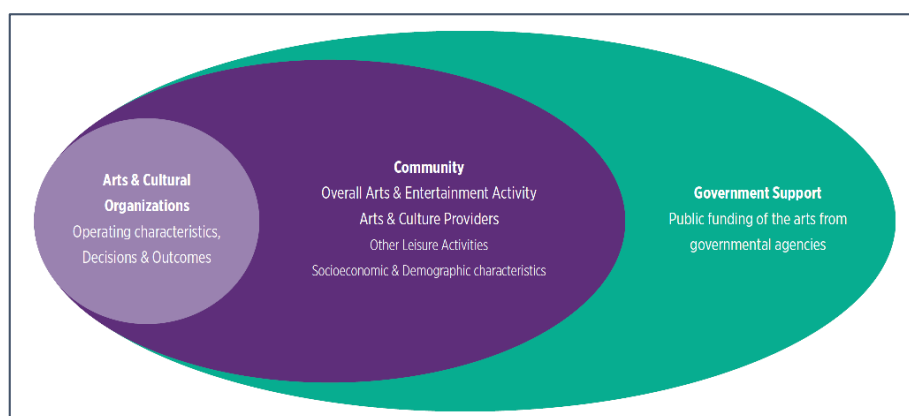


Figura 10. Ecosistema de artes y cultura (Giraud, Voss, Briesch y Bridgeman, 2016)

National Endowment for the Arts, NEA (<https://www.arts.gov>), es el organismo del gobierno federal encargado del fomento de las artes en Estados Unidos, en concurrencia con otros

organismos gubernamentales, estatales, empresas, fundaciones y donantes individuales. Creada en 1965 como una agencia federal independiente, trabaja con más de 20 agencias federales, así como con gobiernos estatales y locales.

Además, hay otros programas, como el de Artes del Departamento de Educación, que financia programas educativos del *Kennedy Center* para niños y jóvenes y otorga subvenciones a VSA, la organización internacional de artes y discapacidad. El presupuesto de Artes en Educación para el año fiscal 2012 fue de casi 25 millones.

Por su parte, the *Arts Education Partnership* (<http://www.aep-arts.org>) es una red nacional de organizaciones que integra a más de 100 entidades con el fin de promover el papel esencial de la educación artística. La asociación se formó en 1995 a través de un acuerdo de cooperación entre la *National Endowment for the Arts* (NEA) y el Departamento de Educación U.S. (NEA, 2012).

Una frase de Dana Gioia, presidente de la NEA, puede resumir la percepción del sector artístico en EE. UU.: “Lo que hemos aprendido sobre la educación artística es sencillo: las artes importan profundamente y se deben incorporar en la vida de los niños a la edad más temprana posible” (National Endowment for the Arts, 2004).

2.2.1.2. Financiación

Por lo general, las artes se mantienen a través de donaciones individuales y de fundaciones (Ayala, 2011). Esto se impulsa con una normativa fiscal que fomenta que ciudadanos particulares y fundaciones apoyen la cultura.

La prevalencia del apoyo privado, en oposición al público, para las artes y la cultura en los Estados Unidos se relaciona en gran medida con las tradiciones sociales y culturales americanas. Además de incorporar el apoyo a las artes en la normativa tributaria, los Estados Unidos aplican un nivel de profesionalismo en la recaudación de fondos desconocido en muchos otros países.

Hay tres categorías de financiación de las artes (National Endowment for the Arts, 2012):

1. Financiación pública directa (NEA, agencias de arte estatales, regionales y locales)
2. Otros fondos públicos, directos e indirectos (diversos departamentos y agencias federales)
3. Contribuciones del sector privado (individuos, fundaciones, organizaciones, con incentivos en el sistema de impuestos).

La NEA distribuye el 40 % de sus fondos a través de las agencias de artes en cada Estado y las organizaciones regionales de arte. En 2016, el Congreso financió la NEA con 148 millones de dólares. Hay que precisar que la inversión actual por habitante (46 centavos) supone el 65 % de la que había en 1992. Hasta la fecha, la NEA ha otorgado más de 5 mil millones para fortalecer la capacidad creativa de las comunidades proporcionando a todos los estadounidenses diversas oportunidades para la participación artística (National Endowment for the Arts, 2016). Hay que alertar de que, a pesar del ínfimo peso que tiene en el conjunto del presupuesto, la nueva administración ha propuesto eliminar para 2018 la partida destinada a la NEA, lo que está provocando un fuerte movimiento de reacción dentro del sector cultural y artístico.

Aunque la NEA es el financiador más grande de las artes en Estados Unidos, la mayoría de la financiación pública directa procede de una combinación con otras agencias federales, estatales, regionales y locales. Así, mientras en 2012 la asignación a la NEA fue de 146 millones (de los cuales, el 80% se destinó a la concesión de subvenciones), el conjunto de agencias de arte estatales recibió 260.1 millones de dólares.

Respecto a las organizaciones *nonprofit* o sin ánimo de lucro, se encuentran incluidas en la sección 501(c) (3) del código federal de impuestos estadounidenses (*Internal Revenue Code*, IRC), implantado en 1917. Es una categoría que llega hasta 1,4 millones de entidades, exentas de pago de tasas y que se financian a través de una combinación de ayudas públicas, donaciones privadas e ingresos por prestación de servicios (Dinapoli, 2015).

En base a estimaciones de la *Giving USA Foundation*, las donaciones efectuadas en 2015 llegaron a 373,25 mil millones. De ellas, las individuales fueron de 264.58 mil millones, un 71

%, y el resto proceden de fundaciones, legados y corporaciones. Si atendemos a su destino, las organizaciones religiosas fue el sector más importante, con un 32 %. Para educación se destinaron 57,48 mil millones, el 15 % del total, mientras que el sector de artes, cultura y humanidades recibió el 5%, 17,07 mil millones (Rooney, 2016).

Desde la perspectiva de una orquesta de tamaño medio, “las organizaciones de arte sin fines de lucro se enfrentan a un creciente desafío para recaudar dinero porque muchas corporaciones e individuos quieren donar a las 'necesidades básicas'. Y es difícil convencer a la gente de que cumplimos con una necesidad básica”. (Salamon, Geller y Newhouse, 2012)

Más de un millón de organizaciones benéficas públicas, tanto donantes como receptores, constituyen el motor de la filantropía en Estados Unidos. Debido a que por definición no pueden funcionar con fines de lucro, dedican tiempo y recursos considerables a la recaudación de fondos. Las organizaciones de arte, cultura y humanidades representaron el 10,9 por ciento de todas las organizaciones benéficas públicas. En 2011, 1,3 millones de adultos, principalmente mujeres, dedicaron un total de 65 millones de horas de voluntariado a organizaciones culturales y artísticas. Se puede estimar el valor del voluntariado artístico y cultural en más de 1.600 millones (National Endowment for the Arts, 2012).

2.2.1.3. Instituciones musicales

Las grandes orquestas en Estados Unidos se empezaron a crear a mediados del siglo XIX (Lawson, 2003), por lo que muchas ya son centenarias y tienen una larga tradición, no solo musical sino también de presencia y compromiso cívico:

Tabla 2. Orquestas en Estados Unidos. Fundación.

Orquesta	Año
Atlanta Symphony	1944
Austin Symphony	1911
Baltimore Symphony	1916
Boston Symphony	1881
Chicago Symphony	1891
Cincinnati Symphony	1895
Cleveland Orchestra	1918
Dallas Symphony	1900
Detroit Symphony	1887
Hartford Symphony	1938
Indianapolis Symphony	1930
Los Angeles Philharmonic	1919
National Symphony	1931
New Orleans Philharmonic	1935
New York Philharmonic	1842
Philadelphia Orchestra	1900
Pittsburgh Symphony	1895
San Francisco Symphony	1911
Seattle Symphony	1903
St. Louis Symphony	1877
Utah Symphony	1940

En 2013-2014, se estima que 105,000 músicos tocaron en unas 1.600 orquestas (incluyendo jóvenes orquestas) a través de los Estados Unidos, con 28.000 actuaciones - de las cuales alrededor del 28% eran gratuitas - y llegaron a 24.9 millones de personas (League of American Orchestras, 2016).

La organización que lidera, apoya y defiende las orquestas de los Estados Unidos es la *League of American Orchestras*. Fundada en 1942, su diversidad de miembros, más de 2.000, abarca desde orquestas sinfónicas de renombre mundial hasta grupos comunitarios, desde festivales de verano hasta grupos de estudiantes y jóvenes, desde conservatorios hasta bibliotecas, desde empresas a personas que aman la música sinfónica. La única organización nacional dedicada exclusivamente a la experiencia orquestal, es un nexo de conocimiento, innovación, promoción y liderazgo (League of American Orchestras, 2015).

Respecto a otras instituciones musicales, auditorios y espacios escénicos, en Estados Unidos se encuentra una mezcla entre espacios históricos que fueron diseñados para un uso específico

pero que en algunos casos se ha diversificado, y nuevos espacios concebidos con un carácter más polivalente. Algunos ejemplos con carácter ilustrativo:

Tabla 3. Instituciones musicales en Estados Unidos.

Institución Musical	Año	Instituciones residentes
New York Carnegie Hall	1891	
Boston Symphony Hall	1900	Boston Symphony Orchestra
Chicago Symphony Center	1904	Chicago Symphony Orchestra
Lincoln Center for the Performing Arts	1962/1969	New York Philharmonic Metropolitan Opera New York City Ballet
Kennedy Center for the Performing Arts	1971	National Symphony Orchestra Washington National Opera
San Francisco Performing Arts Center	1932/1980	San Francisco Symphony San Francisco Opera San Francisco Ballet
Los Angeles Music Center	1964/2003	Los Angeles Opera Los Angeles Philharmonic

La mayoría de las orquestas de Estados Unidos se clasifican como organizaciones sin ánimo de lucro (501-c-3), exentas de impuestos. En reconocimiento a su beneficio para el bien público, las contribuciones hechas a este tipo de organizaciones son deducibles de impuestos desde 1917. Aproximadamente el 40% del apoyo financiero para las orquestas se deriva de estas donaciones (League of American Orchestras, 2007). El resto, procede de ventas, recursos propios y aportaciones públicas.

Según los últimos datos publicados (McManus, 2016), referidos a la temporada 2013-2014, el presupuesto medio de 66 grandes orquestas americanas supera los 20 millones de dólares. Solo las diez mayores orquestas suponen 645 millones, siendo *Los Angeles Philharmonic* la que mayor presupuesto tiene, con 117.813.629 dólares. No obstante, dos tercios de las 1.224 orquestas del país tienen presupuestos inferiores a 300.000 dólares. Los gastos de las orquestas totalizaron más de 1.800 millones en el año fiscal de 2014 (Giraud et al., 2016).

Tabla 4. Orquestas en Estados Unidos. Presupuesto.

Orquesta	Presupuesto 2014
Los Angeles Philharmonic	117,813,629
Boston Symphony	88,543,401
Chicago Symphony	80,482,607
San Francisco Symphony	74,566,128
New York Philharmonic	73,256,773
Cleveland Orchestra	51,303,220
Philadelphia Orchestra	45,366,875
Atlanta Symphony (estimado)	41,000,000
Dallas Symphony	36,744,016
National Symphony (estimado)	36,000,000

Una orquesta es un indicador de la fuerza económica y cultural de una comunidad, a través de su participación cada vez más activa en la vida pública, ya que las comunidades con orquestas tienden a atraer a voluntarios, votantes, filántropos y otros participantes. Una gran mayoría de ciudadanos (Kopczynski, Hager y Wallner, 2004) consideran que la presencia de las artes escénicas en la comunidad:

- Mejora la calidad de vida
- Promueve la comprensión de otras culturas
- Fomenta el orgullo en la comunidad
- Contribuye a la educación y desarrollo de niños y adultos

En cuanto a las actividades educativas, podemos observar como ya desde sus inicios, las primeras orquestas se implicaron en desarrollar conciertos para jóvenes. Baker (1971, 98) recoge un resumen histórico de las actividades educativas de orquestas sinfónicas en veinte ciudades, al igual que hacen Hill y Thompson (1968, 10), quienes precisan que el primer concierto sinfónico para jóvenes lo ofreció la *Philharmonic Society* de Cincinnati, en 1858, con obras de Mozart, Auber, Rossini y algunas polcas.

Tabla 5. Orquestas en Estados Unidos. Histórico actividades educativas. Baker (1971, 98)

Orchestra	Año (1)	Año (2)	N.1	N.2	N.3	N.4
Detroit Symphony	1887/1914	1914	102	173	72	100.000
Pittsburgh Symphony	1895/1926	1945	95	234	50	118.000
Cincinnati Symphony	1895	1919	95	194	114	155.140
Seattle Symphony	1903	1912	83	180	96	145.000
San Francisco Symphony	1911	1911	100	112	17	40.200
Baltimore Symphony	1916	1924	88	209	95	150.000
Cleveland Orchestra	1918	1920	107	180	57	98.800
New Orleans Philharmonic	1935	1935	80	130	56	81.000
Hartford Symphony	1938	1958	80	51	28	30.000
Salt Lake City	1940	1947	85	91	29	67.400

Año (1) Año de fundación

Año (2) Año de primer concierto para jóvenes

N.1 Plantilla de músicos

N.2 Conciertos

N.3 Conciertos para jóvenes

N.4 Asistencia

(N. Temporada 1966 – 1967)

A partir de los años 60, la popularidad de los *Young People's Concerts* de Leonard Bernstein influye sensiblemente en el incremento de la programación educativa de las orquestas estadounidenses de las últimas décadas del siglo XX. Aunque los conciertos se asocian a su figura personal, Bernstein trabajó con un amplio equipo de asesores y especialistas para crear cada uno de sus conciertos, evaluar su propuesta de guion y tomar las decisiones finales sobre el repertorio. Consideraba a los *Young People's Concerts* como una tarea vital, que deseaba asumir y que no estaba dispuesto a delegar por completo en un director invitado o asistente (Moran, 2017).

Respecto a programas educativos en la actualidad, las 98 orquestas que participaron en 2014 en una encuesta de la *League of American Orchestras* sobre *Education and Community Engagement, EdCE*, (Giraud et al., 2016), tuvieron un total de 2,1 millones de participantes en ese tipo de programas, con un promedio de 21.000 participantes por orquesta; casi dos tercios (62%), lo hicieron de forma gratuita. Estas orquestas ofrecieron más de 5.000 conciertos educativos y comunitarios, además de otras 13.750 actividades adicionales de educación y participación comunitaria. El 85% de todas las sesiones de *EdCE* tuvieron lugar fuera de la sala de conciertos, con un 73% en escuelas y un 27% en espacios comunitarios.

Los costes artísticos (aquí se incluyen los pagos a músicos y personal invitado) representaron el 45% de todos los gastos de *EdCE*. El resto estuvo relacionado con gastos de personal

administrativo del *EdCE* (20%) y otros gastos (35%). El ingreso promedio total (por orquesta) asociado con los programas *EdCE* fue de aproximadamente 614.000. De esta cifra, el 19,5% recibió ingresos del programa (incluidos los honorarios del programa *EdCE*), el 61% fue aportado y el 19,5% fueron ingresos generados por donaciones restringidas para actividades educativas y otras fuentes.

Por otro lado, la *League of American Orchestras* promociona y reconoce los esfuerzos y el compromiso comunitario de las orquestas a través de diversas convocatorias de premios y becas. Así lo hizo entre 2002 y 2008 con los Premios a la Excelencia en el Compromiso Comunitario, en asociación con la *MetLife Foundation*, para recompensar los esfuerzos de participación comunitaria de las orquestas y ofrecer modelos que otros puedan emular. Este programa competitivo concedió becas anuales a orquestas que encontraron formas de actuación innovadoras en este ámbito. Otros premios fueron los de la Excelencia en la Educación, concedidos entre 2003 y 2007, en asociación con *Bank of America*, ofreciendo subvenciones anuales a las orquestas en reconocimiento a su trabajo. En la misma dirección, y durante cuatro temporadas, entre 2012 y 2016, la League seleccionó a decenas de orquestas para las Becas de la *Getty Foundation*, establecidas como ayuda para estimular el crecimiento y la excelencia en la educación y la participación de la comunidad, financiando programas musicales de las orquestas a largo plazo. A partir de 2016, la League administra un fondo de la *Getty Foundation* para apoyar el trabajo innovador de las orquestas y su impacto en la comunidad. También desde 2016 hay un nuevo programa de la *League of American Orchestras*, en asociación con *Ford Motor Company*, los Premios a la Excelencia en el Servicio Comunitario que, mediante un proceso de nominación competitivo, reconocen a músicos de diversas orquestas por sus destacados esfuerzos en estas áreas y su trabajo en escuelas, hospitales, residencias, etc., en los que implican a personas y colectivos en riesgo, ancianos, inmigrantes, veteranos, prisioneros y estudiantes de todas las edades, así como miembros del público en general que de otra manera no tendrían acceso a las orquestas o no lo harían de forma tradicional. En palabras del patrocinador, “estos músicos, y otros muchos como ellos, que dedican su tiempo a compartir su talento con aquellos que no son afortunados o están necesitados, merecen un reconocimiento especial y estamos orgullosos de reconocer su servicio”. (Lane, 2016)

2.2.1.4. Educación musical

La educación en los Estados Unidos es principalmente del sector público, con el control y la financiación de agencias locales, estatales y federales. Las políticas relativas a los programas escolares, la financiación, la enseñanza y el empleo son establecidas por responsables locales que tienen jurisdicción sobre los distritos escolares, quienes también deben cumplir con numerosas directivas de ámbito estatal. La calidad y la disponibilidad de las diferentes materias de la educación artística varían ampliamente, sobre todo donde no es obligatoria. Además, es relevante la brecha de rendimiento educativo por origen étnico, así como entre escuelas urbanas y suburbanas.

En la mayoría de las escuelas estadounidenses de hoy, los estudiantes comienzan su educación formal en kindergarten a los cinco años, llegando hasta el K12, el duodécimo grado. Los requisitos educativos varían según estados y los planes de estudio en la educación primaria pública son determinados por cada distrito escolar.

Respecto a la educación artística, ha tenido lugar en las escuelas americanas al menos desde comienzos del siglo XIX. Desafortunadamente, el acceso de los niños a la educación artística como parte su educación básica sigue siendo desigual en los casi 14.000 distritos escolares del país ya que demasiadas escuelas no lo practican por razones económicas o por enfoque educativo, dando como resultado una mínima experiencia artística, si es que existe, para los niños. Todo ello resulta incompatible con el ideal de una educación pública integral (NCCAS, 2016).

Históricamente, fue en 1836, en el estado de Massachusetts, cuando un profesor y compositor de nombre Lowell Mason sometió una propuesta al Comité de la Escuela de Boston recomendando la inclusión de la música vocal en el currículo de la escuela pública (Sands, 1996). En 1837 los miembros del comité votaron la aprobación de la propuesta sobre una base experimental, justificando su decisión en base a tres criterios: se consideró que la música era beneficiosa intelectual, moral y físicamente para la educación de los niños. En 1838, la educación musical fue adoptada formalmente como una materia normal en el currículo de la escuela pública. Es sintomático que la discusión relativa al derecho de la música a ser incluida

como una asignatura clave en el currículo de las escuelas americanas aún sigue debatiéndose hoy día...

Durante las últimas décadas del siglo XIX, la educación musical se vio influenciada por acontecimientos que la relacionaron con la expansión de la cultura musical y artística en los Estados Unidos:

- El crecimiento profesional de la enseñanza musical privada y, en 1876, el establecimiento de una asociación profesional para profesores de música privados, la Asociación Nacional de Profesores de Música.
- La formación en muchas ciudades de grupos corales y asociaciones corales que patrocinaron festivales de música.
- La formación de orquestas sinfónicas.
- El establecimiento de la educación musical en colegios, universidades y conservatorios privados de música.

A mediados del siglo XX, una profesora de Música de las escuelas primarias de Santiago de Chile, después de haber permanecido becada más de un año en los Estados Unidos en 1946, destacaba la importancia que se daba allí a la enseñanza de la música.

Se la considera no sólo como un arte excelso, sino como un medio esencial para desarrollar la personalidad del niño; es decir, un medio precioso de educación. La filosofía del educador musical es ésta, más o menos: La música es parte de la vida misma y por lo tanto hay que darla al niño desde su más tierna edad, para que la comprenda en todo su significado espiritual y sea un medio de expresión de sus sentimientos. La educación musical persigue un fin de perfeccionamiento; desea y forma generaciones amantes de la música. Esta filosofía se sintetiza en el sencillo y profundo lema “Música para cada niño y cada niño para la música”. El aspecto educacional es de tal importancia en los Estados Unidos que se han formado diferentes corrientes ideológicas al respecto. De estas corrientes las más importantes son las que destacan el aspecto creativo y de apreciación musical, por un lado; y el aspecto teórico, es decir la enseñanza de la lectura musical y la instrucción instrumental, sin desentenderse de la creación, expresión, apreciación, por el otro. Una y otra tendencia

tiene sus ventajas. Tuve oportunidad de observar los resultados en mi visita a diferentes escuelas, durante mi permanencia en Evanston, como también durante mi viaje de estudio a través del país. La música como parte de la vida y por consiguiente de la vida escolar también, se le da al niño de escuela primaria por período de quince a cuarenta minutos diarios, según el curso. Esto lo pude observar en todas las diferentes ciudades que visité en los Estados Unidos. Aún más, es obligatoria en los seis años de escuela primaria. (...) Según el sistema de organización escolar del estado o ciudad, y en la mayoría de las escuelas de las ciudades que visité, la clase de música la hace la profesora del curso, asesorada por una profesora guía (supervisor) que visita el curso semanalmente o cada quince. Solo las escuelas grandes tienen profesores especiales, a los cuales se les exige una preparación más completa. (Guerra, 1946, 30-31)

Para Aymat (1962), lo que más había contribuido al progreso en el dominio musical llevado a cabo en los Estados Unidos a comienzos de los años 60 fue el programa de formación de los futuros profesores de Música, cuyas bases se establecieron en 1922 en un importante informe presentado por la que hoy es la primera organización profesional de educación musical, la *Music Educators National Conference* (MENC), cuyos orígenes se remontan a 1907. La MENC considera que las artes constituyen uno de las cinco componentes fundamentales de la educación básica.

Desde fines de 1950, un importante número de conferencias sobre educación y proyectos musicales ayudaron a modelar el desarrollo de la profesión. Uno de los encuentros más influyentes fue el *Tanglewood Symposium* de 1967. Este simposio, cuyo objetivo fue abordar los problemas de la educación musical en la sociedad contemporánea americana, dio por resultado "La Declaración de Tanglewood", que ha proporcionado una base para muchos desarrollos posteriores en la profesión.

La música se enseña en los Estados Unidos tanto en centros públicos como privados. La educación en las escuelas públicas es gratuita con fondos proporcionados por una mezcla de impuestos federales, estatales y locales, estando dirigida por el Departamento de Educación de cada Estado.

La música está incluida en todos los niveles educativos. En las escuelas primarias o elementales la enseñanza general de música es impartida bien por especialistas en música o por profesores normales. Desde los once años hasta los trece, los niños o asisten a una escuela media o al instituto elemental, donde la enseñanza musical es impartida por un especialistas en música, al igual que sucede en el instituto o nivel de secundaria, entre los catorce y diecisiete años, pudiendo ser una materia electiva o exigida.

Respecto al profesorado, los primeros profesores de música fueron antiguos maestros de las escuelas de canto, mayoritariamente varones. Durante la II Guerra Mundial, los profesores normales se convirtieron en los primeros profesores de música en las escuelas elementales y los especialistas en música fueron utilizados como supervisores y asesores. Desafortunadamente, esta tendencia continuó y fue aceptada como una práctica común incluso después de que acabó la guerra, dándose una presencia limitada de especialistas en música en la escuela elemental.

En los niveles de la escuela elemental, institutos elementales e institutos de enseñanza secundaria, la música general se exige normalmente en un curso que puede ser un año entero escolar o parte del año rotando con otros cursos. La música general en el nivel de institutos de enseñanza secundaria es casi siempre un curso optativo. A pesar de la presencia de la educación musical en los currículos y programas americanos durante más de siglo y medio, aún persiste la necesidad actual de justificar el valor de la música y de luchar por su presencia permanente en las escuelas. Así, en 1990 se formó una Coalición Nacional para la Educación Musical con tres organizaciones, la MENC, la *National Association of Music Merchants* (NAMM), y la *National Academy of Recording Arts and Sciences* (NARAS) para fomentar la expansión de la educación musical en las escuelas. La tarea inicial de esta coalición fue lanzar una campaña nacional de defensa titulada *Music Makes the Difference* (Sands, 1996).

En la actualidad, los Estándares Nacionales de Artes, incluyendo los Estándares Musicales 2014, son de naturaleza voluntaria, al igual que todos los estándares nacionales en los Estados Unidos. Para que los Estándares Musicales se utilicen en una escuela o distrito, un Estado debe adoptar o adaptar las normas a través de un proceso formal y regulado. Los Estándares Musicales se elaboraron por educadores de música, NAfME y los miembros de la Coalición Nacional para Estándares de Artes. Este proceso formal de revisión permite a las Asociaciones

Estatales de Educación Musical y a los líderes individuales de la educación musical la oportunidad de participar y crear el mejor conjunto de estándares musicales para los estudiantes de su Estado.

Cada Estado tiene su regulación, basada en su propio conjunto de leyes y normas educativas. El término “adopción” se refiere a la creación de un conjunto nuevo o revisado de estándares artísticos a nivel estatal por parte de un órgano autorizado; la mayoría de las veces, la Junta Estatal de Educación. Esto puede incluir la adopción directa de los Estándares Musicales o su revisión para satisfacer las necesidades locales del estado. La NAFME recomienda que se comunique con los miembros de SEADAE, *State Education Agency Directors of Arts Education*, que normalmente están involucrados en la revisión de las normas estatales de arte (NAFME, 2015).

El movimiento de los estándares surgió con la aprobación en 1994 de la Ley de Objetivos 2000: Educar América. El Título II de esa ley estableció un Consejo Nacional de Estándares y Mejora de la Educación, encargado de fijar los estándares. El proceso de elaboración de normas tenía tres objetivos: 1) garantizar que las normas reflejen las mejores ideas en materia de educación, tanto en los Estados Unidos como a nivel internacional; (2) asegurar que reflejaban los mejores conocimientos sobre el aprendizaje, y (3) asegurar que se habían desarrollado a través de un proceso amplio y abierto. Los estándares mismos debían definir lo que los estudiantes deben "saber y ser capaces de hacer" para que puedan estar preparados como ciudadanos responsables.

Si bien las artes no se incluyeron inicialmente como un área de contenido básico en las Metas 2000, finalmente se convirtieron en parte de la normativa. Siguiendo la idea general de desarrollar estándares "voluntarios", un consorcio de organizaciones representativas de profesores de danza, música, teatro y artes visuales se dirigió al Departamento de Educación de los Estados Unidos, a la NEA y a la *National Endowment for the Humanities*, NEH, en 1992 para avanzar en esta área.

El grupo completó su trabajo y publicó las Normas Nacionales para la Educación Artística en 1994, el mismo año en que se promulgó la Ley de Objetivos 2000. Las normas para la educación artística son importantes por dos razones fundamentales. En primer lugar, ayudan a

definir lo que debe proporcionar una buena educación artística: una base sólida de conocimientos y las habilidades necesarias para hacer uso de cada disciplina artística. En segundo lugar, cuando los estados y los distritos escolares adoptan las normas, están adoptando una posición de rigor, informados por una clara intención.

Esas normas, aceptadas por el entonces Secretario de Educación Richard Riley, han ayudado a dar forma a los planes de estudios en Estados Unidos, a través de la adopción de estándares estatales, y han impulsado a los educadores a reflexionar sobre sus prácticas (NCCAS, 2016).

La encuesta del Departamento de Educación de los Estados Unidos sobre el estado de la educación artística en las escuelas públicas de los Estados Unidos (Parsad, Spiegelman y Coopersmith, 2012) recoge información del curso 2009-2010 en las áreas de Música, Artes visuales, Danza y Teatro sobre varios tipos de indicadores: disponibilidad de la educación musical, características de los programas, desarrollo profesional, dedicación docente, integración de la música y otras áreas y evaluación. Según los datos, lo más preocupante es una "brecha de igualdad" respecto a la disponibilidad de instrucción artística, así como la riqueza de ofertas de cursos para los estudiantes en función del nivel económico de las escuelas (de acuerdo con el indicador del número de alumnos que realizan el almuerzo gratis o a coste reducido). Así, respecto a la etapa de educación primaria, la educación musical estaba disponible en el 94 % de las escuelas públicas, si bien la diferencia por niveles económicos estaba entre el 89 % y el 97 %.

Otros datos informan de que el 91 % de las escuelas que ofrecen educación musical emplearon profesorado especialista y que el 93 % lo hace al menos una vez a la semana. El 86 % de los centros seguía una guía curricular. El 88 % de los especialistas en música de las escuelas primarias públicas impartió clases a tiempo completo, empleando 22 horas a la semana enseñando en 25 clases diferentes con 18 alumnos por clase. El 54 % de los especialistas en música enseñó en más de una escuela y el 42 % disponían de más de 4 horas de tiempo de planificación. El 23 % de los especialistas en música de tiempo completo enseñaban clases de música basadas en planes de estudio fuera de las horas regulares de clases. El 6 % del profesorado enseñaba música como un área específica mientras el 92 % lo hacía incorporándola en otras materias.

Entre las escuelas que ofrecían música, el 89 % con mayor concentración de pobreza ofrecía música durante todo el año escolar, en comparación con el 96 % de escuelas con menor concentración de pobreza. Un 77 % disponían de una sala específica con equipo especial, un porcentaje que difirió según concentración de pobreza entre el 65% y el 84 %. Otro dato es que el 91 % empleó especialistas en artes para enseñar música, oscilando entre el 85% y el 98 % según concentración de pobreza.

Respecto a desarrollo profesional del profesorado en música a través de talleres y seminarios dentro o fuera de la escuela, el 61 % de los centros ofreció al menos un tipo de programa, señalando los seminarios o conferencias en la escuela, con un 25 %, o fuera del centro, con un 47 %. Los maestros que participaron en actividades de desarrollo profesional se interesaron con más frecuencia en conectar el aprendizaje de música con otras materias, 72 %, e integrar las tecnologías educativas, 65 %.

Sobre integración de la música y otras materias, el 62 % de los especialistas en música consultaron con otros profesores para integrar algún tema en una unidad de música y el 52 % consultaron para integrar la música en alguna unidad impartida por el maestro. Además, el 36 % colaboró con otros maestros en el diseño y enseñanza de unidades interdisciplinarias.

También el 49 % de los especialistas en música indicó que su programa estaba integrado con otras materias de las artes, y el 54 % que su programa estaba integrado con otras materias académicas.

En cuanto al tema de la evaluación, un 95 % realizó evaluaciones formales, con diferentes instrumentos: observación, 99 %; tareas o proyectos, 90 %; rúbricas, 46 %, y evaluaciones de respuesta selectiva, 38 %.

2.2.2. Reino Unido

2.2.2.1. Cultura y Artes

Son numerosas las instituciones británicas públicas y privadas en el campo de la Cultura y las Artes. El principal organismo responsable de las artes en el Reino Unido es el *Department for Culture, Media and Sport*, DCMS, ministerio creado en 1997. Es la instancia pública encargada de diseñar las grandes líneas de la política cultural y asignar los presupuestos concedidos por el Ministerio de Finanzas. Además, el DCMS es responsable de las organizaciones llamadas *Non-Departmental Public Body*, encargadas de ejecutar los objetivos estratégicos del Ministerio. En Inglaterra, el organismo encargado de administrar y conceder los fondos públicos para la cultura es el *Arts Council England*, ACE. En el conjunto del Reino Unido existen también *Arts Council* en Escocia, País de Gales e Irlanda del Norte (González, 2008).

En Inglaterra se ha venido configurando en los últimos años un marco de descentralización significativa en favor de las regiones, lo que se observa en la creación de nuevas instituciones culturales, como *Sage Gateshead*, inaugurado en 2004. Por su parte, Escocia considera claramente el arte como un enorme componente de identidad nacional y de imagen global. *Creative Scotland* es el organismo nacional para la promoción y desarrollo de las artes y de los sectores creativos de Escocia. En Gales, la promoción de la cultura y su proyección internacional corre a cargo de *Wales Arts International*, una alianza creada en 1997 entre el *Arts Council of Wales* y el *British Council*, mientras que en Irlanda del Norte el *Arts Council of Northern Ireland* es la agencia principal para la promoción cultural.

El ACE depende del DCMS y, al igual que la mayoría de organizaciones del sector de las artes subvencionado, presenta la forma jurídica de organización sin ánimo de lucro (*registered charity*). Sus funciones son distribuir el presupuesto del DCMS para las artes y los fondos de la *National Lottery* para las artes, subvencionar organizaciones y proyectos artísticos, y realizar campañas y actividades para el desarrollo de las artes en Inglaterra.

Para ello, se establecen acuerdos de financiación, *funding agreement*, entre el DCMS y cada institución cultural, de tres años de duración. No obstante, el mecanismo más importante de financiación proviene del ACE a través del *National Portfolio Organisation*, programa por el

que aporta fondos sujetos a una evaluación de la calidad artística, buenas prácticas de gestión y compromiso social. En su conjunto, Rius y Rubio (2016) lo consideran un modelo de gestión y referente europeo.

Las competencias del ACE se sitúan en todos los sectores artísticos creativos clásicos como el teatro, la danza, la música, las artes visuales y la literatura. Cuenta con departamentos específicos para el desarrollo de nuevas disciplinas como las artes combinadas y las artes interdisciplinarias, para el desarrollo de nuevos campos como la educación y la investigación, o para potenciar la acción territorial de los gobiernos locales y la distribución y giras (nacionales e internacionales) de las compañías y los artistas.

En su conjunto, los equipamientos culturales cuentan con una amplia autonomía para gestionar los recursos económicos y humanos, dentro de un marco de tutela de organismos *Non-Departmental Public Body*, que actúan para implementar las políticas públicas, que podemos visualizar así:

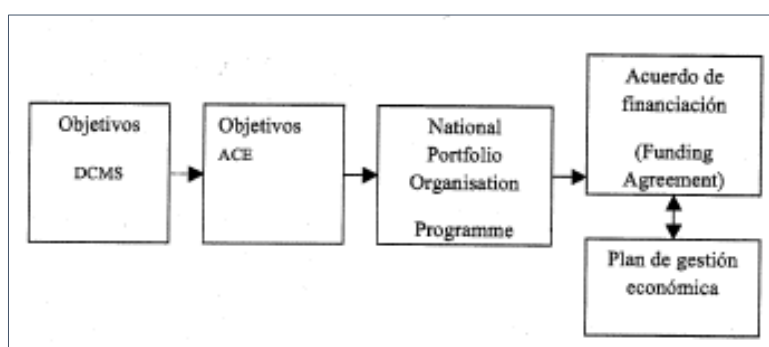


Figura 11. Mecanismos de tutela y financiación UK (Rius y Rubio, 2016).

2.2.2.2. Financiación

El Reino Unido siempre ha estado a considerable distancia de la Europa continental en el campo de la filantropía, asemejándose a Estados Unidos. Y ello no solo por su fiscalidad sino también y, sobre todo, por el clima social en que se desarrolla. No son solo las ventajas fiscales las que promueven las donaciones, sino la existencia de una atmósfera social favorable que valora y fomenta tales comportamientos. En este entorno se creó en 1976 la asociación de fomento del mecenazgo empresarial de la Cultura, *Arts & Business*, A&B, (actualmente

Business in the Community), segunda entidad a nivel mundial, después del *Business Committee for the Arts*, fundado por David Rockefeller en Estados Unidos, en 1966 (Cultura y Alianzas, 2014).

La estructura financiera del sector cultural en Reino Unido procede en un 46% de organismos públicos, el 38% de ingresos vía mercado (ventas) y el 16% de las aportaciones privadas. Los ingresos públicos se distribuyen entre los *Arts Councils* (13%), el *Department for Culture, Media and Sports*, DMCS (20%), otros departamentos del Gobierno (3%) y los gobiernos locales y otras ayudas públicas (9%). Además, los fondos de la *National Lottery*, un sistema de captación de ingresos y distribución de fondos que ha tenido un significativo impacto desde que se implantó en 1993. Hay que precisar que el 38% de las organizaciones culturales no reciben ingresos por parte de empresas, individuos o fundaciones (Gutiérrez, 2013).

En 2015 - 16, el Departamento de Cultura, Medios de Comunicación y Deporte, DCMS, otorgó una subvención de 463,1 millones de libras al *Arts Council England* que, además, recibió una participación de la *National Lottery* por importe de 268,4 millones (*Arts Council England*, 2016). La distribución de estos recursos, fue destinada a los *Music Education Hubs* (58,7 millones) para apoyar las asociaciones entre escuelas y músicos profesionales, *Grants for the Arts* (78,2 millones), *Strategic funding programmes* (148,5 millones) y al *National Portfolio Organisations* (519,4 millones) un conjunto de 663 organizaciones culturales que reciben subvenciones de forma regular (*Arts Council England*, 2015).

Según las previsiones de ACE, la distribución de estas organizaciones para 2018, en grupos conforme a su tamaño presupuestario, sería la siguiente: 464, el grupo más numeroso, estarían entre £ 40.000 y £ 250.000; 167 se situarían entre £ 250.000 y £ 1 millón, mientras que 69 organizaciones se incluirían en el grupo de más de 1 millón de libras. Estas últimas, entre las que se encuentran las grandes óperas y orquestas sinfónicas, desempeñan un papel de liderazgo activo en el sector del arte y la cultura (*Arts Council England*, 2016). Para las organizaciones incluidas en el *National Portfolio*, los ingresos procedentes de ACE supusieron en 2013 - 14 un 28 % del total. La mayor parte de lo que obtienen, un 52 %, procedió de fuentes propias: venta de entradas, merchandising, trabajo educativo, catering... (*Arts Council England*, 2015).

Respecto a los recursos distribuidos por el ACE en 2014 – 15, según la temática a la que se destinan, 168,2 millones fueron dirigidos a Música, 114,2 millones a Danza y 162,4 millones para Artes combinadas (teatro infantil, música en vivo, narración de cuentos, artesanía y circo), además de los destinados a los *Music Education Hubs* (Arts Council England, 2015).

Respecto al papel de los municipios, son los organismos públicos que aportan más recursos a la cultura, después de los *Arts Councils* (aun no teniendo un mandato oficial para hacerlo), dando su apoyo a una gama extensa y diversa de actividades culturales en su territorio. Aunque raramente gestionan directamente proyectos culturales (esto queda a cargo de organizaciones independientes) favorecen económicamente la construcción y rehabilitación de infraestructuras culturales, las prácticas artísticas y la organización de eventos artísticos. El gasto total estimado en Inglaterra y Gales en servicios artísticos para 2015 - 16 es de 200,8 millones de libras (ADUK y Arts Council Wales, 2016).

La *National Lottery* es la segunda fuente de financiación de las artes en el Reino Unido. Ya desde su fundación por el Parlamento Británico, en 1993, se estableció que los beneficios que generase se dedicarían a las llamadas buenas causas para la comunidad, entre las cuales se encuentran las artes juntamente a los proyectos humanitarios, la salud, el medio ambiente, la educación, la conservación de patrimonio y los deportes. El presupuesto de la *National Lottery* para las artes se gestiona en el Reino Unido desde los diferentes *Arts Councils*. La distribución para el año 2016 ha sido de 326,1 millones de libras para *Arts Council of England*, 12,6 millones para el *Arts Council of Wales*, 19,9 millones para *Creative Scotland Arts* y 2,7 millones para el *Council of Northern Ireland* (House of Commons, 2016).

Hay que considerar que el sector privado desempeña un papel importante en la cultura británica, aunque, en donaciones, estaría aún lejos de Estados Unidos, donde suponen más del doble que en el Reino Unido, en proporción al PIB. Otro dato significativo es que aproximadamente dos tercios de las donaciones privadas a instituciones culturales están concentradas en el área de Londres (Pryde, 2010).

El movimiento filantrópico en el Reino Unido tiene la expresión de las *charities*, reguladas por una ley de 1993 pero que tienen su origen en una primera ley de 1601. En este grupo de

organizaciones (en forma de asociaciones, fundaciones o sociedades) es donde se ubican la gran mayoría de entidades culturales, artísticas y de patrimonio del Reino Unido. *Charities* y filantropía son dos conceptos que van estrechamente ligados al Reino Unido. Son los ejes vertebradores de la participación ciudadana en el apoyo a la cultura, a las obras benéficas y sociales, y es la forma en que la propia sociedad se compromete materialmente en su apoyo. El sector cultural británico goza de pleno derecho de todo el sistema de estímulo a la financiación privada de las *charities*. Este hecho constituye una de las grandes diferencias entre el modelo de gestión de la cultura en el mundo anglosajón y el de una gran parte del continente europeo. Estas diferencias se sustentan en dar un papel principal a la sociedad en la gestión y financiación de la cultura o que éste papel lo tenga la institución pública. En el Reino Unido la mayoría de organizaciones culturales tienen un funcionamiento como *charity*: museos, festivales u organizaciones artísticas, y como tales reciben financiación pública y privada (González, 2007).

Las 183.229 *charities* existentes en 2016 ingresaron 71.170 millones y contaban con 964.839 empleados, además de un voluntariado de casi 3,5 millones de personas. El *Arts Council of England*, con 482 empleados, es la quinta *charitie* por presupuesto en 2017, con 732,8 millones (<http://apps.charitycommission.gov.uk>).

Otro elemento importante para la financiación de las organizaciones artísticas son las fundaciones (*foundations* o *trusts*). Estas son organizaciones independientes sin ánimo de lucro que se ocupan de captar fondos de donantes individuales y de empresas para, posteriormente, distribuirlos entre organizaciones sin ánimo de lucro. Hay que añadir que el éxito de las fundaciones lo hace posible una legislación fiscal que favorece la donación individual y de las empresas para el desarrollo de las buenas causas filantrópicas. De esta manera, las donaciones gozan de importantes deducciones fiscales, las cuales incrementan el valor económico de las cantidades aportadas.

Según datos de *Arts & Bussines* referidos a 2011 - 2012, la financiación total de Artes en Inglaterra fue de 3.016 millones. La inversión de origen privado supuso 660,5 millones, el 21.9% (Donaciones individuales 372.9 y Fundaciones 173.8). El 12,6 % de esta cantidad se destinó a Música, Ópera y Danza. La inversión pública, nacional y local, fue de 1.248 millones,

el 41.4%, y los ingresos propios por actividades supusieron 1.106 millones, el 36,7 % del total (Arts & Business, 2013).

2.2.2.3. Instituciones musicales

Salvo algún caso como es el de la Filarmónica de Liverpool, fundada en 1840, y la Hallé, fundada en 1858, las orquestas británicas tienen su origen en el siglo XX, algunas en el periodo de entre guerras y la mayoría en la segunda mitad del siglo (Lawson, 2003):

Tabla 6. Orquestas en Reino Unido. Fundación.

Orquesta	Año
Academy of Ancient Music - The English Concert	1973
Academy of St. Martin-in-the-Fields	1959
BBC Scottish Symphony Orchestra	1935
BBC Symphony Orchestra	1930
BBC Welsh Orchestra (National Orchestra of Wales, 1993)	1935
Bournemouth Symphony Orchestra	1893
City of Birmingham Symphony Orchestra	1920
City of London Sinfonia	1971
English Baroque Soloists	1977
English Chamber Orchestra	1960
English Northern Philharmonia - London Classical Players	1978
Hallé Orchestra, Manchester	1858
London Mozart Players	1949
London Philharmonic Orchestra	1932
London Sinfonietta	1968
London Symphony Orchestra	1904
Northern Sinfonia of England	1958
Orchestra of the Age of Enlightenment	1986
Orchestra of the Eighteenth Century	1981
Philharmonia Orchestra, London	1945
Royal Liverpool Philharmonic	1840
Royal Philharmonic Orchestra	1946
Scottish National Orchestra	1950
The King's Consort	1980

Respecto a otras instituciones musicales, auditorios y espacios escénicos, en el Reino Unido se encuentra una mezcla entre espacios históricos que fueron diseñados para un uso específico pero que en algunos casos, como el *Royal Albert Hall*, se ha diversificado, y nuevos espacios concebidos con un carácter más polivalente. Algunos ejemplos con carácter ilustrativo:

Tabla 7. Instituciones musicales en Reino Unido.

Institución musical	Año	Instituciones residentes
Royal Opera House	1858	The Royal Opera The Royal Ballet
Royal Albert Hall	1871	BBC Promenade Concerts
Liverpool Philharmonic Hall	1939	Royal Liverpool Philharmonic
Southbank Centre	1951 1967	London Philharmonic Orchestra London Sinfonietta Orchestra of the Age of Enlightenment Philharmonia Orchestra
Barbican Centre	1982	London Symphony Orchestra BBC Symphony Orchestra
Bridgewater Hall	1996	The Hallé BBC Philharmonic Manchester Camerata
The Sage Gateshead	2004	Royal Northern Sinfonia

Actualmente, la *Association of British Orchestras*, ABO, es el organismo que representa los intereses colectivos de las orquestas y la música clásica en todo el Reino Unido. Fundada en 1948, uno de los objetivos clave de la ABO ha sido el apoyo y la promoción del trabajo educativo y comunitario en las orquestas británicas y el desarrollo de la relación entre escuelas, profesores e intérpretes orquestales (<http://www.abo.org.uk/about-us/history.aspx>).

En 2017, la ABO (<http://www.abo.org.uk/members/directory.aspx>) está integrada por 177 entidades, entre las 62 orquestas profesionales, 25 asociadas (otras orquestas, conservatorios, colegios de música...), otras 56 entidades interesadas en el sector y 21 jóvenes orquestas

En 2016, las orquestas de la ABO, que integraban a 2.411 intérpretes, llegaron a 4,83 millones de personas a través de 4.137 conciertos y actuaciones en el Reino Unido, realizando 13.899 actividades educativas y formativas para 898.851 niños y jóvenes.

Sus ingresos totales en 2016 fueron de 117,5 millones, con una tendencia negativa en los últimos años (en 2013 fueron 140 millones). Los ingresos procedentes de venta de entradas, contrataciones, giras,... supusieron 56 millones, un 48 % del total, mientras que la financiación pública supuso el 34 %, con una caída del 7% en los fondos del *Arts Council* y el gobierno (32,7 millones) y una disminución del 11% en la financiación de las autoridades locales (6,6

millones). La contribución del sector privado ascendió a 20,1 millones, el 17 % del total (Association of British Orchestras, 2017).

Según la investigación de Adams (2013), los conciertos para niños en edad escolar ya se programaban a comienzos del siglo XX, con iniciativas como *The Children's Concerts Society*, en Manchester, en 1916 (más de 1.000 niños asistían a cada concierto), continuada después por la *Hallé Orchestra* en los conciertos municipales promovidos por el ayuntamiento en 1924 (con entrada y en horario de tarde, pero con respuesta abrumadora), y otras privadas como las de Robert Mayer en 1923, en Londres, continuada más adelante, en 1944, por Ernest Read con los *Concerts for Children* de la *London Symphony*. Se consideraban una forma de ampliar la experiencia musical, introduciéndoles de forma sencilla a la música y preparando las audiencias del futuro. Estas experiencias de concierto, más allá de las paredes de la escuela, estaban colaborando en el desarrollo de nuevos conceptos de comunidad, de ciudadanía y deber cívico. En 1977, Richard McNicol fundó el *Apollo Trust* con la intención de impulsar el trabajo orquestal profesional dentro de entornos educativos. El principal objetivo de McNicol era alejarse de los tradicionales conciertos de "estilo antiguo", e involucrar a los alumnos directamente en la música misma. Para ello trabajó conjuntamente con la ILEA, *Inner London Education Authority*, en una serie de conciertos que motivaran a los alumnos para que después pudieran componer en el aula sus propias piezas musicales basadas en elementos de la música presentada en los conciertos. El enfoque práctico y participativo de las ideas de McNicol era radical en su momento, pero más tarde tuvo notable influencia en el trabajo educativo de otras orquestas.

En 1983, la *London Sinfonietta* nombró al primer responsable educativo de una orquesta en Gran Bretaña, Gillian Moore, que fue determinante en el desarrollo de nuevas formas de trabajo colaborativo entre los músicos y la comunidad. La *London Philharmonic Orchestra* nombró a su primera responsable de educación, Kate Buchanan, en 1987, que hubo de enfrentarse a muchos y diversos desafíos, uno de ellos, la preparación de músicos orquestales para desempeñar su papel en el aula.

Los nombramientos de responsables educativos en las orquestas estaban relacionados con la demanda del *Arts Council England* que, en un contexto de economía de mercado, relacionaba

su financiación de las orquestas con la elaboración de informes evaluativos sobre las actividades educativas de las mismas.

Así, los músicos se encontraron trabajando junto a los alumnos en las escuelas, con un programa de práctica musical y creando música sobre obras del repertorio de conciertos de la temporada. En el caso de la *London Sinfonietta*, que a menudo preparaba nuevas obras, los propios compositores estaban, en ocasiones, implicados en los proyectos. Los alumnos, a través de sus encuentros con músicos, comenzaron a darse cuenta de que la apariencia formalista visible en la sala de conciertos no necesariamente hacía que los músicos o la música, fueran algo remoto e inaccesible. Ya no se limitaban a asumir el papel de observadores. Londres era un centro líder en el desarrollo del trabajo educativo y colaborativo con las orquestas.

En abril de 2007, un grupo de orquestas sinfónicas inglesas (*Bournemouth Symphony Orchestra, City of Birmingham Symphony Orchestra, London Philharmonic Orchestra, London Symphony Orchestra, Orquesta Philharmonia, Royal Liverpool Philharmonic Orchestra, Royal Philharmonic Orchestra, The Halle*) lanzaron *Building on Excellence*, un plan a diez años para promover la música clásica y conseguir que todos los niños tuvieran la oportunidad de disfrutar de una actuación orquestal completa y gratuita durante su tiempo escolar. Posteriormente, en noviembre de 2008, la Asociación de Orquestas Británicas acordó como parte de su plan estratégico el proyecto de actuar en directo para cada niño durante su tiempo escolar. Los resultados de una investigación de Harvey (2009) sobre el desarrollo del plan en su primer año indicaron que el 40% de los niños tenía acceso a una experiencia de concierto en vivo, si bien estas se concentraban principalmente en los centros urbanos. Un estudio similar realizado en Escocia sobre el periodo 2008 – 09 reveló datos similares: el 38,5 % de los niños tenía acceso a una experiencia de concierto en vivo durante su tiempo escolar, con la previsión de que llegase al 49,8 % en 2009 – 10. También estos conciertos se concentraban principalmente en los centros urbanos (Harvey, 2011).

En una síntesis sobre los proyectos educativos desarrollados por las orquestas británicas, dentro y fuera de las escuelas (Association of British Orchestras, 2010), se mostraba algunos de ellos y los valores en los que se inspiran. En las escuelas, el trabajo educativo de las orquestas apoya y complementa la formación del currículum, dando como resultado una mejora notable en las habilidades sociales, la comunicación verbal y el éxito escolar. Las orquestas británicas se

consideran líderes en el campo de la música creativa y los proyectos participativos, así como pioneros en enfoques innovadores. Más allá de los tradicionales conciertos y talleres de las escuelas, buscan nuevas formas y tecnologías para involucrar a más personas en la experiencia musical.

Primeros años:

Adventures in Sound - London Mozart Players

Tuning into Children - The Royal Liverpool Philharmonic Orchestra

World Music for Little Ones - The Hallé Orchestra

Early Years Cluster - Bournemouth Symphony Orchestra, Britten Sinfonia, City of Birmingham Symphony Orchestra, the Hallé and Royal Liverpool Philharmonic Orchestra

Monster Music - The Royal Scottish National Orchestra

Lullaby Concerts - City of London Sinfonia

Supersonic Bear Hunt - Scottish Chamber Orchestra

Escuela Primaria:

Fen Soundscapes - Britten Sinfonia

Songbook of the Earth project - Manchester Camerata

Wider Opportunities - Hallé, Bournemouth Symphony Orchestra and Southbank Sinfonia

In Harmony - Royal Liverpool Philharmonic Orchestra, London Philharmonic Orchestra

Big Noise - BBC Scottish Symphony Orchestra

Voice Over - Northern Sinfonia

More Glass Than Wall - Sinfonia ViVA

Escuela Secundaria:

Music Mix - BBC Concert Orchestra

A Scientific Oratorio - BBC Philharmonic

Creation - Orchestra of the Age of Enlightenment

Sound Exchange - The Philharmonia Orchestra

Connected to Music - Orchestras Live, Royal Orchestra, Sinfonia ViVA,

Adopt-A-School - Scottish Chamber Orchestra

Find Your Talent - Philharmonia, Royal Liverpool Philharmonic Orchestra, Hallé and Manchester Camerata

Adopt-A-Class - The London Philharmonic Orchestra

Las orquestas de todo el país extienden su actividad más allá de la sala de conciertos. Comparten con la gente experiencias innovadoras, colaboran con escuelas, conectan con sus comunidades y construyen audiencias para el futuro. Sus departamentos de educación trabajan para abrir la orquesta y la música en general a un público más amplio. Una orquesta llega a más de 16.000 estudiantes cada año, ofreciendo recursos a los maestros y colaborando con los *Music Education Hubs*. En las escuelas, las orquestas apoyan y complementan la formación existente, dando como resultado una mejora notable de las habilidades sociales de los niños, la comunicación verbal y el éxito escolar. Fuera de los entornos de educación formal, los proyectos de las orquestas ayudan a los jóvenes y a las comunidades. La primera experiencia musical de un niño es una de las más emocionantes de su vida. Antes de que haya dominado el habla, los ritmos y las melodías de la música pueden motivar a los niños, poniendo de manifiesto su creatividad y musicalidad. Las orquestas británicas ofrecen una amplia gama de programas para bebés y niños que han demostrado tener efectos positivos duraderos, tanto en su educación y desarrollo social como en su salud y bienestar (Association of British Orchestras, 2015). Los últimos datos recogidos (marzo 2017) sobre 29 de las principales instituciones musicales indicaban que:

- El 93% trabaja con escuelas primarias
- El 93% trabaja con escuelas secundarias
- El 80% trabaja con niños y jóvenes con necesidades educativas especiales
- El 79% trabaja con educación superior
- El 79% trabaja con conjuntos juveniles
- El 69% trabaja en la etapa infantil
- El 65% trabaja con personas que viven con demencia
- El 55% trabaja con educación permanente

- El 38% trabaja en hospitales
- El 34% trabaja con orquestas amateur
- El 31% trabaja en entornos de salud mental
- El 14% trabaja en prisiones para adultos
- El 7% trabaja en contextos judiciales con menores

Una visión de conjunto es la que recoge Higuera (2015) en su estudio comparativo sobre orquestas sinfónicas españolas y de Gran Bretaña, confirmando varias hipótesis de trabajo, entre ellas:

- La función social de las orquestas de Gran Bretaña está más definida que en las orquestas españolas y cuenta con más proyectos y actividades de índole social.
- Las orquestas de Gran Bretaña presentan más proyectos de integración y conciencia social que las orquestas españolas, implicando a otras instituciones y colectivos.
- Los músicos de las orquestas de Gran Bretaña tienen un perfil claramente diseñado para trabajar en todo tipo de proyectos sociales por su larga tradición en el trabajo a favor de la comunidad.

2.2.2.4. Educación musical

El Currículo Nacional de 1992 estableció la música como un derecho para todos los niños de la escuela primaria que podía enseñarse por todos los maestros de primaria. Una investigación previa había señalado la falta de comprensión de los profesores sobre el concepto de progresión musical y la problemática del debate especialista versus generalista. Antes de la introducción del Currículo Nacional no había ningún requisito legal para incluir la música en el plan de estudios de la escuela, sobre el cual los directores tenían autonomía. El 70% de las escuelas primarias disponía de un especialista en música.

Los documentos iniciales del Currículo Nacional de 1992 se referían a los aspectos más cualitativos de la música, valorando la comprensión, la experiencia y el sentimiento sobre la adquisición del conocimiento. Un programa de música debería ser práctico y basado en las actividades interrelacionadas de escuchar, componer y actuar. La introducción del Currículo

Nacional significaba que los maestros eran responsables de asegurar que todos los niños de 5 a 14 años tuvieran enseñanza de música.

La idea del Gobierno era unidimensional, centrándose sólo en la adquisición de conocimientos, en lugar de una visión más holística. Los no especialistas, que carecían de confianza en sus conocimientos, preferirían un plan de estudios más técnico, con objetivos definidos, aunque el resultado podría ser poco inspirador para los alumnos.

El Currículo Nacional también trajo cambios al sistema de inspección. En 1992, el *Office for Standards in Education, Ofsted*, se hizo cargo de las inspecciones escolares, cambiando la cultura de la educación para centrarse en "medir" el éxito de una escuela. Muchas organizaciones expresaron profunda preocupación por la difícil situación de la música, que no podía reducirse a una lista de "objetivos y metas".

El informe Henley, elaborado en febrero de 2011 como documento base para un nuevo plan nacional, apoyaba la inclusión de la música como una materia del Currículo Nacional, recomendando que todas las escuelas primarias tuvieran acceso a un maestro especializado, y un aumento en el número de horas dedicadas a la música. En el nuevo currículo publicado por el Gobierno ese año, la música no aparecía dentro del 50% que constituían las materias obligatorias, siendo cada escuela, individualmente, quien decidiera si enseñar la música como parte de su currículo (Todd, 2012).

El nuevo Plan Nacional de Educación Musical (Department for Education y Department for Culture, Media and Sport, 2011), supuso la primera vez que se establecía un marco para que las escuelas y las organizaciones artísticas y educativas trabajasen e impulsaran la educación musical. Se basaba en estos principios:

La visión

- El valor de la música
- La oportunidad de aprender un instrumento musical, hacer música con otros y aprender a cantar.
- Plan Nacional hasta 2020
- Inglaterra es líder mundial en educación musical.

- Su objetivo es la igualdad de oportunidades para todos los alumnos.
- La música es una parte del Currículo Nacional en escuelas primarias y secundarias para todos los niños de cinco a catorce años. Cada escuela puede decidir cómo organizar su currículo local.
- Se espera que las escuelas proporcionen educación musical de alta calidad.

Los *Music Education Hubs* (MEH)

- No se puede esperar que las escuelas hagan por sí solas todo lo que se requiere en educación musical: es necesaria una infraestructura de música que trasciende a las escuelas.
- Los MEH apoyarán la enseñanza de la música en las escuelas.
- Las áreas locales desarrollarán su propio programa de educación musical.
- A través de los MEH, cada niño debe experimentar desde las primeras etapas del aprendizaje musical.
- Aunque muchos profesores de las escuelas son especialistas en música, pueden no tener la experiencia necesaria.
- Cada escuela debe tener un coro y aspirar a tener una orquesta o un conjunto musical.
- Funciones básicas de los MEH:
 - a) Asegurarse de que todos los niños de 5 a 18 años de edad tengan la oportunidad de aprender un instrumento musical
 - b) Proporcionar oportunidades para jugar en conjuntos
 - c) Asegurar que las rutas de progresión estén disponibles y asequibles para todos
 - d) Desarrollar una estrategia de canto

Financiación

- Aprovechar al máximo los recursos disponibles.
- El *Arts Council of England* actuará como titular de los fondos.
- A partir del verano de 2012, se desarrollará un nuevo módulo adicional de formación de maestros en la enseñanza de música.

- *Arts Council* apoyará el desarrollo de un conjunto de calificaciones evaluadas y acreditadas independientemente, incluyendo una calificación de educador de música para 2013.
- *Arts Council*, como titular de los fondos, supervisará los MEH. Ofsted inspeccionará la contribución que las organizaciones de música externas hacen a la calidad de la música en cada escuela.

Como resultado del Plan, a partir de agosto de 2012 se produjo un cambio significativo en la Educación Musical en Inglaterra. Los nuevos *Music Education Hubs* asumieron funciones básicas y de extensión de la educación musical. La financiación del Departamento de Educación se dirigió, a través de *Arts Council England* (ACE), a una organización líder de cada MEH en su área local (Hallam, 2014).

La puesta en marcha del Plan Nacional de Educación Musical 2012 (NPME), con la implantación de los *Music Education Hubs* (MEH) generó una considerable reflexión y debate dentro del sector, mejorando la calidad de la educación musical en el aula. Como resultado de la incorporación formal de las organizaciones profesionales de la música, a través de los MEH, ha aumentado el compromiso y entusiasmo de la profesión musical para apoyar y desarrollar la educación musical. El reto ahora es absorber las lecciones aprendidas desde el inicio del Plan Nacional y acelerar el avance de las mejores prácticas que están surgiendo de un nuevo modo de trabajo colaborativo.

El papel de la educación musical informal y no formal, con actividades de creación musical impulsadas por organizaciones especializadas que trabajan de manera inclusiva, ha adquirido una importancia creciente en la infraestructura del sector en los últimos 15 años. Al mismo tiempo, las organizaciones de música financiadas con fondos públicos han desarrollado departamentos de educación y han trabajado en el desarrollo de nuevas audiencias en respuesta a los criterios de financiación de *Arts Council England* (ACE) y de las fundaciones que desean ver cómo su inversión tiene un impacto más amplio y profundo.

Hay una gran variedad de organizaciones diferentes, a través de todos los géneros musicales, que trabajan con niños y jóvenes fuera del formato tradicional de las lecciones instrumentales, involucrándolos en proyectos creativos. A veces estos pueden tener lugar en la escuela, aunque

no necesariamente. Frecuentemente no se relacionan con el entorno educativo regular y tienen un enfoque específico para llegar a los niños y jóvenes que aún no están interesados en la música y / o que se encuentran en circunstancias difíciles.

La introducción de los *Music Education Hubs* en 2012 abordó específicamente este punto, tratando de ampliar las oportunidades e incorporando organizaciones de música profesionales a la infraestructura de la educación musical de manera más formal. No obstante, las insuficientes estructuras de apoyo local y nacional motivan que las desigualdades regionales se agraven con la estructura de los MEH ya que las oportunidades disponibles fuera de los centros urbanos son enormemente reducidas. Mientras tanto, en el caso de Londres, los MEH pueden llegar a tener asociaciones hasta con 20 organizaciones musicales, incluyendo algunas de las instituciones nacionales más importantes del país.

Según una encuesta realizada a un grupo de organizaciones profesionales de música que trabajan con más de 50.000 niños, el 56% de ellas actúa dentro y fuera de Escuela, el 24% fuera de la escuela solamente y el 20% en la escuela solamente. La mayoría tiene alguna forma de evaluación de los programas (sólo el 7% no tiene ningún método de evaluación) y el 81% colabora con el *Music Education Hub* de su área.

Como barreras que detectan, manifiestan que la mayoría de las escuelas primarias no tienen un profesor especialista de música, que no hay orquestas profesionales ni grandes salas de conciertos en las zonas rurales y es casi imposible conseguir que lleguen a ellas debido a su coste (Derbyshire, 2015).

Actualmente hay 123 MEH en Inglaterra que se financian por el DCMS y el ACE, que es el organismo que los administra. Desempeñan un papel clave ofreciendo oportunidades para que todos los niños y jóvenes en un área local o territorial determinada participen en experiencias musicales. Se configuran como asociaciones, dirigidas por una organización principal que lidera la actividad, pudiendo integrar escuelas, organizaciones no formales de música, organizaciones artísticas nacionales o locales, organizaciones juveniles y de voluntariado, empresas locales..., pudiendo incluir a cualquier asociado interesado en ofrecer oportunidades musicales para niños y jóvenes (Becko, 2016).

En 2014 - 15, los MEH trabajaron con 18.811 escuelas, lo que representa el 86.0 % de las escuelas financiadas por el estado, llegando a más de 631.000 alumnos. También apoyaron la organización de más de 2.700 coros y grupos vocales (Sharp y Rabiasz, 2016). Según el último informe anual publicado, el DCMS había confirmado una financiación 75 millones de libras para 2016 - 17. Los últimos informes (Department for Education, 2016) anuncian que el Gobierno aportará 300 millones a la red de *Music Education Hubs* durante los próximos cuatro años para trabajar con escuelas, autoridades locales y organizaciones comunitarias, animando así a más jóvenes para que participen en la música y las artes.

2.2.3. España

2.2.3.1. Cultura y Artes

En España no existe una normativa cultural de carácter general (Villarroya y Ateca, 2015). La descentralización de las políticas culturales derivada de la Constitución de 1978, establece un modelo muy abierto e indefinido en el que concurren los distintos niveles de gobierno: administración central, comunidades autónomas y entidades locales. A nivel de la administración central, las competencias de cultura, educación y deportes están fusionadas en un solo Ministerio desde 2011. Existe una Secretaría de Estado de Cultura en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte como organismo encargado de las políticas culturales de la administración central, si bien existen otros organismos culturales con un régimen jurídico independiente y cierto grado de autonomía operativa. Este mismo modelo, departamento orgánico de cultura con organismos autónomos, también se puede encontrar en algunas comunidades autónomas.

Considerando que el papel del Ministerio de Cultura ha sido subsidiario en un sistema político casi federal, Rius y Martínez (2016) afirman que su política cultural en los últimos treinta años se ha centrado en “la financiación y tutela de las grandes industrias culturales y las artes escénicas a través de convocatorias anuales de financiación y mediante subvenciones nominativas, quedando importantes ámbitos de la actividad cultural fuera de su radio de actuación”. (140)

Para tener un panorama general de cómo se estructura el sistema cultural en España, podemos observar el esquema que proponen Rius y Martínez (2016), “de una gran complejidad y con la proliferación de una gran diversidad de agentes que no se pueden clasificar de forma jerárquica o funcional” (p.140), y que tendría las siguientes características (140-142):

- a) Todos los agentes (MEC, autonomías, diputaciones provinciales y consejos insulares, municipios, otros ministerios) desarrollan políticas culturales en sus diferentes ámbitos.
- b) No aparece claramente un nivel jerárquico superior y precisamente este es un elemento de disputa y fractura en la articulación del sistema.
- c) Articula solamente a algunos actores del sistema, las comunidades autónomas, dejando fuera a otros agentes importantes como las diputaciones y los grandes municipios.
- d) Las comunidades autónomas han desarrollado de forma desigual la estructuración de un sistema de política cultural propio.
- e) Las diputaciones provinciales han jugado un rol sustancial en la articulación de las políticas culturales territoriales.
- f) Las estrategias de los gobiernos locales de las grandes ciudades se han desarrollado con frecuencia al margen y a veces contra la voluntad articuladora de la comunidad autónoma, lo que ha generado duplicidad o descoordinación.
- g) Los conflictos entre administraciones públicas contribuyen en gran medida a la ineficiencia en la política cultural y, finalmente, a su deslegitimación frente a la ciudadanía.

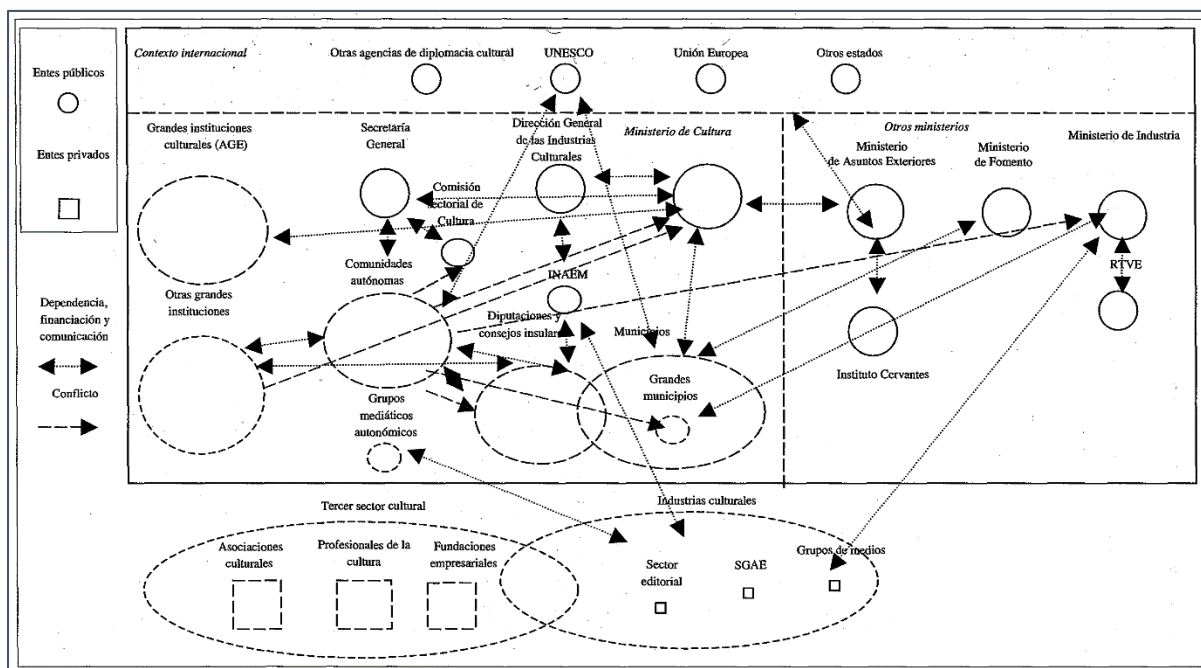


Figura 12. Sistema de política cultural en el Estado Español (Rius y Martínez, 2016)

Por su parte, Bonet (2016) considera que existe “tensión entre un modelo descentralizado, con amplia autonomía política a municipios y comunidades autónomas, y la pulsión inmovilista, centralista y falsamente modernizadora que caracteriza el statu quo político-administrativo español” (p.24). También identifica una diversidad de factores interrelacionados, entre ellos, “la elevada rigidez del sistema político-administrativo español y la tradición de rehuir cambios” (p.30), y afirma que, “detrás de la evolución orgánica de la administración o de las prioridades gubernamentales existe escasa reflexión conceptual o ideológica previa”. (p.30)

A nivel de la administración central, el área de las artes escénicas y la música corresponde al Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música (INAEM), organismo de la Secretaría de Estado de Cultura que desde 1996 es el responsable de promover y difundir la música y la danza en España, así como de favorecer su proyección en el exterior. El INAEM tiene a su cargo una serie de centros artísticos propios, entre los que se encuentran la Orquesta y Coro Nacionales de España (OCNE), la Joven Orquesta Nacional de España (JONDE), el Centro Nacional de Difusión Musical (CNDM), el Auditorio Nacional, el Teatro de la Zarzuela, el Ballet Nacional de España, la Compañía Nacional de Danza y el Centro de Documentación de Música y Danza.

En el contexto del Plan de Modernización de las Instituciones Culturales, en 2008 se creó el

Consejo Estatal de las Artes Escénicas y de la Música como órgano asesor ministerial encargado de canalizar la participación de los sectores de la música, la danza, el teatro y el circo y su coordinación con la Administración Central del Estado. También se aprobó el Código de buenas prácticas del Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música, que regula los procedimientos de gestión de este órgano público y promueve otros aspectos, entre otros, la creación e investigación de nuevas tendencias en las artes escénicas y la música.

Desde el punto de vista educativo, una actividad reseñable del INAEM son las Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en las Artes Escénicas, que organiza desde 2009 en estrecha colaboración con varias instituciones públicas y privadas. Las Jornadas se desarrollan de forma itinerante en distintas ciudades de España, centradas cada año en distintos temas y, entre sus objetivos, está el de promover la educación de las artes escénicas y la música inclusivas desde el punto de vista de la práctica y la creación artística.¹

2.2.3.2. Financiación

No existe una normativa específica sobre la asignación de recursos públicos para la cultura, correspondiendo la mayor parte del gasto público a los niveles de gobierno autonómico y local, que conjuntamente representan el 85% del total de gasto público cultural, lo que confirma la descentralización del modelo español en esta materia. No obstante, la distribución de gasto entre los diferentes niveles de la administración es llamativa cuando observamos las cifras concretas. Así lo aprecian tanto Rodríguez, Real y Rosique (2017) cuando señalan la enorme diferencia entre las entidades locales, las autonómicas y la estatal, a pesar de que son los gobiernos regionales los que ostentan la mayor parte de las competencias en materia de cultura, como Rius y Martínez (2016), que perciben un mapa de desencuentros entre los niveles de gobierno, en un estado concurrencial en el ámbito de la cultura.

Por otro lado, la actual crisis económica viene afectando especialmente a los presupuestos públicos de cultura de todos los niveles de la administración, con un descenso que ronda entre el 30 y 60%, según Bonet (2016).

¹ <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/artesescenicas/artes-escenicas-e-inclusion-social/jornadas-sobre-la-inclusion-social.html>

El gasto público en cultura para cada nivel de la administración pública correspondiente al año 2014, con expresión de la parte que se dedica a las artes escénicas y musicales y más específicamente a música y danza, se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 8. Gasto liquidado en cultura en 2014 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)

	Administración General del Estado	Administración Autonómica	Administración Local (sin P. Vasco y Navarra)	Total
Cultura	679,470	1.046,924	2.483,243	4.209,637
Artes escénicas y musicales	132,349	218,563	187,411	538,323
Música y danza	88,134	110,565	<i>sin datos</i>	198,699

(En millones de €)

Respecto al gasto en cultura a nivel de la administración general, las cifras reseñadas resultarían incompletas ya que, además de las que se computan dentro del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, hay otros seis Ministerios que no tienen competencias estrictas en la materia pero que sí tienen una actividad cultural definida como tal. Así, podrían estar gestionando otros 250 millones en gasto público cultural (Gonzalo, 2017).

Bonnin (2017) resalta el análisis crítico de Rius y Rubio (2016) cuando inciden en la falta de peso del Ministerio de Cultura dentro del sistema de la política cultural, y tras analizar el gasto de la institución, constatan su acción centralista, el clientelismo, además de la falta de compromiso y de transparencia, como características de su gestión.

En lo que respecta al año 2015, los datos de CULTURABase para la administración general indican un importe de 672,3 millones para Cultura, de los cuales 134,8 fueron para Artes escénicas y musicales, y 85,3 para Música y danza. No obstante, según los últimos datos publicados, el presupuesto del Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música en 2015 fue de 156.083.296,00 €. ²

² Resolución de 11 de octubre de 2016, del Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música, por la que se publican las cuentas anuales del ejercicio 2015. BOE 10 de noviembre de 2016.

Si atendemos al último Anuario de Estadísticas Culturales (Subdirección General de Estadística y Estudios, 2016), podemos comprobar la evolución del gasto público en cultura durante los últimos años:

Tabla 9. Financiación y gasto público en cultura. Anuario de Estadísticas Culturales.

FINANCIACIÓN Y GASTO PÚBLICO EN CULTURA	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Gasto liquidado en cultura (Millones de euros)										
Por la Administración General del Estado	880	991	1.075	1.135	1.051	957	772	630	679	672
Por la Administración Autonómica	1.807	1.976	2.129	2.046	1.769	1.483	1.274	1.071	1.047	
Por la Administración Local	3.245	3.623	3.886	3.837	4.043	3.397	2.726	-	-	
Gasto liquidado en cultura (En porcentaje del PIB)										
Por la Administración General del Estado	0,09	0,09	0,10	0,11	0,10	0,09	0,07	0,06	0,07	0,06
Por la Administración Autonómica	0,18	0,19	0,20	0,19	0,16	0,14	0,12	0,10	0,10	
Por la Administración Local	0,33	0,34	0,36	0,36	0,37	0,32	0,26	-	-	

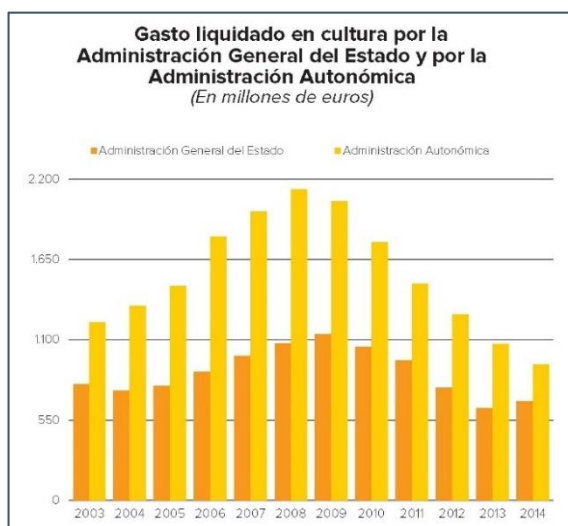


Figura 13. Gasto liquidado en cultura. Administración General y Autonómica.

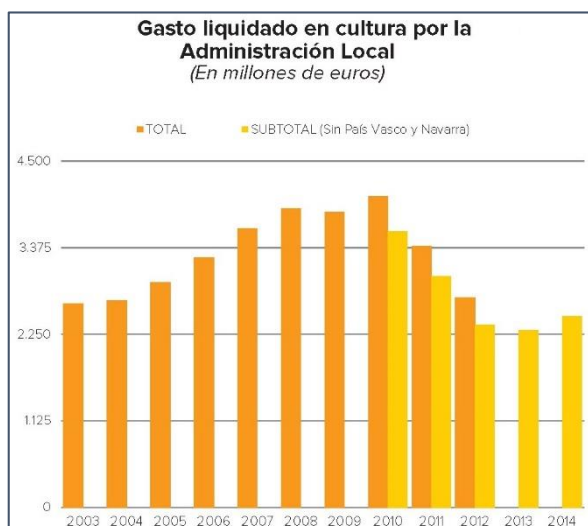


Figura 14. Gasto liquidado en cultura. Administración Local.

Por lo que se refiere a Andalucía, según las cifras incluidas en la Ley del Presupuesto de la Comunidad Autónoma de Andalucía para 2017³, la Consejería de Cultura tiene asignados un total de 192.288.093 euros, a los que habría que sumar la partida asignada a la Agencia Andaluza de Instituciones Culturales por un importe de 28.186.676 euros.

3

https://www.juntadeandalucia.es/haciendayadministracionpublica/planif_presup/presupuesto2017/leyes/ley_presup.pdf

Sobre la financiación privada en cultura existen muy pocas cifras. Según un estudio relativo al año 2015 sobre las aportaciones de las grandes empresas españolas (Losada y Rey, 2015), habría un 54 % que declaran no tener actividad de patrocinio o mecenazgo en cultura, situando a las instituciones musicales, ópera y auditorios, con un bajo grado de interés para un eventual patrocinio, entre un 15 % y un 17 %. Así, la cultura posee una baja valoración en comparación con el resto de ámbitos de patrocinio para las empresas mecenazas, según se desprende de otro estudio que la sitúa en penúltima posición como preferencia: sólo el 8,3% del total de empresas realizan acciones de patrocinio y/o mecenazgo en actividades culturales (Poveda y Gutiérrez, 2015).

En términos generales, a ello parecería contribuir la actual normativa de régimen fiscal de las entidades sin fines lucrativos y de los incentivos fiscales al mecenazgo en España, Ley 49/2002, ya el 88 % de las empresas declaran que tienen menos de un 5 % de beneficios fiscales a cambios de su contribución económica por este concepto. No obstante, el 89 % indica que su empresa no incrementaría la colaboración si el beneficio fiscal se incrementara, lo cual sugiere que habría otras razones, posiblemente más ligadas a la ausencia de conciencia y tradición social en esta materia. El hecho de que sólo un 30% conoce instituciones no lucrativas que operan en su ámbito de actuación, que el 36 % declara no conocer en profundidad las actividades que patrocina o que sólo el 42% de las empresas realizan evaluaciones estratégicas de las actividades de mecenazgo y/o patrocinio podrían ser indicios en este sentido. Las principales barreras declaradas serían la no coincidencia percibida entre los públicos de la empresa y la cultura (57 %), el escaso retorno (24,4 %), el coste de los proyectos (21,5 %), los incentivos fiscales (16,1 %) y la dificultad de encontrar proyectos interesantes (13,8 %).

Otro sector que en España había venido aportando recursos a la cultura, el de las Cajas de Ahorro, destinó en 2013 un 18,86% de la inversión, es decir, 122,17 millones de euros a cultura y patrimonio. Esto supone una disminución de un 49,74% respecto al año anterior y de un 85,29% respecto a 2008 (Villarolla y Ateca, 2015). Hay que reseñar que la situación de las Cajas de Ahorro en este ámbito ha cambiado sustancialmente en los últimos quince años. Si en 2002 se constataba que apenas existía el patrocinio y que el mayor volumen de mecenazgo lo realizaban las cajas de ahorro con niveles de inversión extraordinarios (Consell Valencià de Cultura, 2012), en la actualidad asistimos a la práctica desaparición del entramado fundacional ligado a las Cajas de Ahorro (Rausel, Montagut y Minyana, 2013). En este sentido, Villarroya

(2016) incide en que la acción cultural de la obra social de las Cajas pierde recursos en favor del área asistencial y sanitaria y, además, pone de manifiesto la falta de profesionalidad en sus órganos de gobierno, la injerencia política incluso y la dificultad de incrementar sus ingresos propios.

La Ley 43/2002, de 23 de diciembre, de régimen fiscal de las entidades sin fines lucrativos y de los incentivos fiscales al mecenazgo pretendía ser un marco general para estimular la participación del sector privado en la realización de actividades de interés general; entre ellas, las de carácter cultural. También existen otras normativas de carácter autonómico que regulan esta materia. En la práctica, “son numerosas las incoherencias existentes en las diversas legislaciones sobre mecenazgo (estatal y autonómicas), incoherencias que afectan desde a la definición de las figuras incentivadas hasta a la configuración de los incentivos fiscales” (Casanelas, 2016, 64).

Por otro lado, y en espera de una nueva legislación sobre mecenazgo en España que pudiera compensar la reducción de la financiación pública, desde 2014 se han incorporado nuevas ventajas fiscales en esta materia. Pero como hemos visto, no parece que una nueva legislación de mecenazgo pudiera cambiar sustancialmente la situación. Casanelas (2016) afirma que

Es preciso un cambio de mentalidad que ponga en valor las prácticas de mecenazgo. Para ello, es fundamental que el legislador establezca mecanismos dirigidos a la transparencia, una suerte de rendición de cuentas o presentación de resultados que haga visible el retorno social de los recursos públicos destinados al mismo, de modo que los contribuyentes vean claramente cuál es el impacto que sus aportaciones tienen en el desarrollo de los proyectos financiados con parte de sus impuestos (p. 64).

Para completar el panorama, es interesante la aportación del Observatorio de la Cultura (Fundación Contemporánea, 2017), que en su última edición ha contado con la participación de 361 expertos profesionales de primer nivel, incluidos responsables de áreas e instituciones culturales de la administración pública central, autonómica y municipal, y que han sido consultados sobre la variación prevista en el presupuesto o volumen de actividad de su organización o actividad profesional, en cultura, para el ejercicio 2017 respecto al 2016. En este gráfico podemos observar la evolución de los datos de los últimos ocho años:

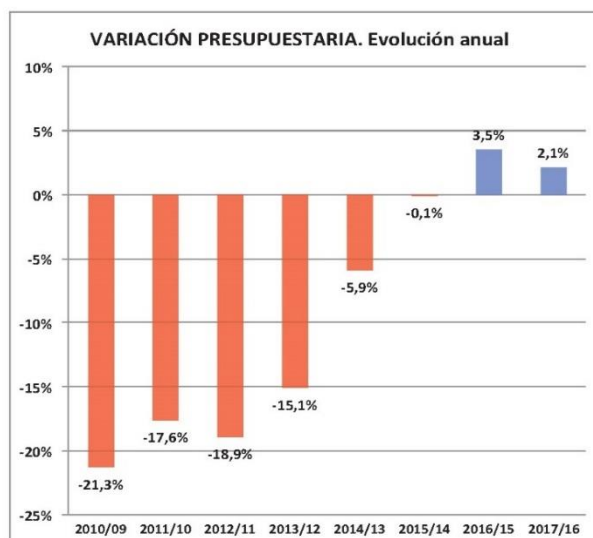


Figura 15. Variación presupuestaria para Cultura (Fundación Contemporánea)

2.2.3.3. Instituciones musicales

La relación de instituciones musicales en España es muy extensa, siempre en función de los criterios de selección que se deseen utilizar. En el marco del presente texto, y sin carácter excluyente, se consideran dos grupos. Uno, de orquestas profesionales (AEOS, 2008), y otro de Auditorios y Espacios Escénicos. Como se puede observar en las tablas 10 y 11, salvo una minoría de instituciones musicales de carácter histórico, la mayoría de ellas se pusieron en marcha o se inauguraron en las últimas décadas del siglo XX o a comienzos del siglo XXI.

2.2.3.3.1. Orquestas

Las orquestas españolas son organismos estables, con una actividad y plantilla regulares, que oscila entre 40 y 122 músicos y ofrecen una media de 29 conciertos sinfónicos por temporada (Fundación BBVA, 2014). Su forma jurídica, al igual que ocurre con los auditorios y espacios escénicos, es diversa ya que se pueden encontrar empresas, consorcios, fundaciones, asociaciones, unidades administrativas,...

Tabla 10. Orquestas en España

Orquesta	Año	URL Educación
Bilbao Orkestra Sinfonikoa	1922	https://bilbaorkestra.eus/conciertos-bos/conciertos-didacticos/
Euskadiko Orkestra Sinfonikoa	1982	http://www.euskadikoorkestra.es/es/aula_musica.asp
Jove Orquestra Nacional de Catalunya	1999	http://www.jonc.cat/jonc-didactica
Joven Orquestra Nacional de España	1983	
Orquesta Ciudad de Granada	1990	http://www.orquestaciudadgranada.es/programas-didacticos-para-colegios/
Orquesta de Córdoba	1992	http://orquestadecordoba.org/educativos/
Orquesta de Extremadura	2000	
Orquesta de la Comunidad de Madrid	1987	
Orquesta de Valencia	1943	
Orquesta Filarmónica de Gran Canaria	1980	http://www.ofgrancanaria.com/index.php/es/escolares-y-familia/conciertos-escolares
Orquesta Filarmónica de Málaga	1991	
Orquesta Simfònica del Gran Teatre del Liceu	1847	
Orquesta Sinfónica de Castilla y León	1991	
Orquesta Sinfónica de Galicia	1992	https://sonfuturo.wordpress.com/programa-educativo
Orquesta Sinfónica de la Región de Murcia	2002	http://sinfonicaregiondemurcia.com/area-educativa/
Orquesta Sinfónica de Madrid	1903	
Orquesta Sinfónica de Navarra	1879	http://orquesta-pablo-sarasate.com/?cat=15
Orquesta Sinfónica de Tenerife	1970	http://sinfonicadetenerife.es/category/eventos/conciertos/conciertos-didacticos-y-en-familia/
Orquesta Sinfónica del Principado de Asturias	1991	
Orquesta Sinfónica y Coro de RTVE	1965	
Orquesta y Coro Nacionales de España	1940	http://ocne.mcu.es/descubre
Orquestra de Cadaqués	1988	
Orquestra de la Comunitat Valenciana	2006	
Orquestra Simfònica de Balears	1988	http://simfonicadebalears.net/ca/content/funcions-escolars
Orquestra Simfònica de Barcelona i Nacional de Catalunya	1944	
Orquestra Simfònica del Vallès	1987	http://www.osvalles.com/es/projectes/educatiu
Oviedo Filarmonía	1999	
Real Filharmonía de Galicia	1996	
Real Orquesta Sinfónica de Sevilla	1991	http://www.rossevilla.es/actividades/5_Conciertos_para_Escolares.html

Las orquestas constituyeron en 1993 la Asociación Española de Orquestas Sinfónicas, AEOS (www.aeos.es), que agrupa a 28 orquestas (26 sinfónicas profesionales y 2 orquestas de jóvenes), con los objetivos de:

- Coordinar y propiciar la cooperación entre las orquestas integrantes.
- Canalizar y difundir la vida sinfónica en todos los ámbitos.
- Promover, fomentar y desarrollar toda clase de iniciativas, encaminadas al mejoramiento y perfeccionamiento del nivel musical.

En la práctica, la actividad de la AEOS se ha limitado a reunir dos veces al año a los gerentes o directores técnicos de las orquestas agrupadas para tratar temas de interés común, promover estudios relativos a las orquestas y plantear cuestiones importantes para la profesión: plantillas, salarios, seguros, presupuestos, precios, contrataciones, personal, propiedad intelectual, convenios, marketing, etc. Si bien la AEOS afirma que los datos se actualizan anualmente para crear un completo dossier relativo a la profesión, la información que pudiera haber no está disponible para su acceso público.

La AEOS estaría lejos del desarrollo, capacidades e iniciativas que han alcanzado organizaciones similares en otros países, como la *Association Française des Orchestres*, la *Association of British Orchestras* o la *League of American Orchestras*. No obstante, sí hay que destacar las dos iniciativas que, además de las reuniones de gerentes y directores técnicos, ha puesto en marcha la AEOS en los últimos años.

Una, la realización de Jornadas bianuales, desde 2010, patrocinadas por la Fundación BBVA y abiertas al público, con el fin de proporcionar un espacio para la reflexión sobre cómo y hacia dónde tienen que evolucionar las orquestas en el contexto de una sociedad en permanente proceso de cambio y mutación. Destaca el hecho positivo de que en la programación de estas Jornadas se incluya a prestigiosos ponentes de instituciones internacionales, si bien de ello no parece desprenderse un cambio de rumbo significativo en lo que se refiere a sus efectos prácticos en el ámbito educativo y social, tanto en la propia asociación como en las orquestas asociadas.

La excepción en este sentido sería el proyecto *Mosaico de sonidos*, que tiene como eje central el concepto de la música como instrumento de desarrollo personal y de integración social. El proyecto, en colaboración con Plena inclusión y la Fundación BBVA, tiene como objetivo acercar a las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo a la música y ayudarles a descubrir sus posibilidades expresivas, convirtiéndoles en compositores e intérpretes, e integrándoles en una orquesta sinfónica durante un concierto. Así, unas 300 personas con discapacidad intelectual o del desarrollo han participado durante 2016 en talleres organizados por más de 200 músicos de 14 orquestas sinfónicas. Después, en el primer trimestre de 2017, las piezas resultantes se han interpretado en conciertos de abono de temporada de las orquestas participantes.

2.2.3.3.2. Auditorios

Una parte significativa de los principales auditorios y espacios escénicos de España procede del Plan Nacional de Auditorios puesto en marcha en 1984 para dotar al país de una adecuada infraestructura musical. La titularidad de estos espacios es de la Administración local o autonómica, aunque para su construcción se establece un marco de colaboración a través de convenios entre las distintas administraciones públicas (Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, 2002). También, del Programa de Teatros iniciado en 1985, un acuerdo de colaboración entre la Administración del Estado con ayuntamientos y comunidades autónomas que contemplaba la recuperación de numerosos edificios en toda España. Estos planes supusieron, además de la rehabilitación de una parte importante del patrimonio histórico, un renacimiento de los sectores del teatro, la música y la danza, siendo paradigma de las políticas de descentralización y democratización cultural (Carles y Palmese, 2005).

Tabla 11. Auditorios y Espacios Escénicos en España.

Auditorios y Espacios Escénicos	Año	URL Educación
Auditorio Alfredo Kraus	1997	
Auditorio Baluarte	2003	
Auditorio Ciudad de León	2002	
Auditorio de Alicante	2011	
Auditori de Barcelona	1999	https://www.auditori.cat/es/educatiu-i-social
Auditori de Castellón	2004	http://www.culturalcas.com/va/didactica/
Auditorio de Cuenca	1994	
Auditorio de Galicia	1988	http://auditorio.compostelacultura.org/didactico/index.php?txt=aud_didactico&lg=gal
Auditorio de Girona	2006	http://www.auditorigirona.org/cat/projectes_educatiu.php
Auditorio de Tenerife	2003	http://auditoriodetenerife.com/proyecto/area-educativa/
Auditorio de Zaragoza	1994	
Auditori Enric Granados	1995	
Auditorio Kursaal	1999	
Auditorio Manuel de Falla	1978/1987	
Auditorio C.C. Miguel Delibes	2007	http://www.centroculturalmigueldelibes.com/areas/mira/
Auditorio Municipal de Ourense	2005	
Auditorio Nacional de Música	1988	
Auditorio Príncipe Felipe	1999	
Auditorio Víctor Villegas	1995	
Gran Teatre del Liceu	1847/1999	http://www.liceubarcelona.cat/ca/servei-educatiu
Palacio de Festivales de Cantabria	1991	
Palacio de la Ópera A Coruña	1989	
Palacio Euskalduna	1999	
Palau de la Música Catalana	1908	http://www.palaumusica.cat/es/escuelas-en-el-palau_23679
Palau de les Arts	2005	https://www.lesarts.com/programa-didactico/presentacion/
Palau de Valencia	1987	
Teatro de la Maestranza	1991	
Teatro Real	1850/1997	http://www.teatro-real.com/es/ninos-y-jovenes/el-real-junior
Teatro de la Zarzuela	1856/1998	http://teatrodelazarzuela.mcu.es/es/proyectos-didacticos/proyectos-didacticos

Algunos de los auditorios han sido planificados para servir como sedes de las orquestas locales. En otros ejemplos, el edificio ha sido un estímulo para la creación de conjuntos propios más o menos estables, atender actividades locales o festivales de música. Ante los importantes recursos que requiere su mantenimiento, en numerosas ocasiones se ha hecho un uso compatible con otras funciones no musicales, lo que genera múltiples problemas (Iberni, 1999). Esta situación estaría más cercana al concepto de auditorio como "contenedor" que, en el mejor de los casos, plantea dificultades en la gestión para configurar una programación basada en criterios economicistas pero en la que está ausente cualquier perspectiva de proyecto integrado en lo cultural, educativo y social.

Atendiendo a los cuatro modelos diferentes de equipamientos culturales que recoge Rius (2014), con dependencia orgánica de la administración pública, con dependencia de la administración pública pero autonomía de gestión, organización sin fines de lucro o entidad privada, en España los grandes equipamientos culturales tendrían alguna fórmula de dependencia orgánica de la administración pública o pertenecerían al sector privado no lucrativo. Por otra parte, Rius (2014) también señala que la instrumentalización de la política cultural local comporta también que los grandes equipamientos sean concebidos como instrumentos para la regeneración urbanística, la promoción económica y la cohesión social.

En los datos recogidos en el último Anuario de Estadísticas Culturales (Subdirección General de Estadística y Estudios, 2016) no se hace distinción por tamaño o uso de los equipamientos y se incluyen todo tipo de espacios escénicos y salas de conciertos. En 2015 el número de espacios escénicos teatrales ascendió a 1.569, cifra que supone 3,4 espacios por cada 100.000 habitantes. Los espacios escénicos de titularidad pública representaron en el periodo señalado el 71,6% del total. Las 537 salas de concierto suponen 1,2 por cada 100.000 habitantes, de las cuales el 73% son de titularidad pública.

Tabla 12. Salas de concierto por titularidad. Anuario de Estadísticas Culturales.

Salas de concierto según titularidad. 2015										
VALORES ABSOLUTOS					DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL					
TOTAL	Pública	Privada	Mixtas	No consta	TOTAL	Pública	Privada	Mixtas	No consta	
537	392	99	10	36	100	73,0	18,4	1,9	6,7	

Desde una perspectiva más crítica, Rius y Rubio (2016) analizan los déficits de gestión y de democratización de los equipamientos culturales de titularidad pública y ponen de manifiesto sus debilidades en cuanto a profesionalización, innovación y transparencia, así como las deficiencias en cuanto a planificación estratégica, control y evaluación que condicionarían su impacto a largo plazo. En cuanto a la transparencia en la gestión, la consideran muy baja, con ausencia u ocultación de datos, una valoración que se ha podido confirmar como constante en el transcurso de esta investigación.

Este modelo de gestión de los equipamientos culturales en España queda reflejado en los aspectos específicos que recogen Rius y Rubio (2016):

Tabla 13. Modelos de gobernanza y gestión (Rius y Rubio, 2016)

	<i>Modelo del Estado español</i>
Liderazgo de la política cultural	Proliferación de estatutos jurídicos (públicos y privados) pero con alta dependencia del sector público
Forma de gestión	Proliferación de organismos: organismo público edificio/fundación para la actividad
Titularidad grandes equipamientos culturales	Fundamentalmente públicos/Hibridaciones no estandarizadas
Gobernanza	Débil gobernanza de los representantes de las administraciones públicas, ausencia de patrones independientes y/o expertos
Financiación pública	Partidas presupuestarias diversas y ausencia de compromisos a medio plazo de las administraciones no titulares
Forma tutela	Ausencia de control económico a medio y largo plazo. Ausencia de una tutela efectiva y de evaluaciones por resultados, ausencia de expertos

2.2.3.3.3. Otras instituciones

Además de orquestas, auditorios y espacios escénicos, hay otro tipo de instituciones que, en su mayoría no son de carácter musical pero que tienen una actividad propia, estable y reseñable en el ámbito de las acciones educativas de música dirigidas a público infantil y juvenil. A continuación, se relacionan algunas de las más significativas, indicando su enlace educativo, la denominación del programa y el año de comienzo de este tipo de actividades.

Tabla 14. Otras instituciones

Otras instituciones	Programa	Año
Fundación Juan March http://www.march.es/musica/jovenes/?l=1	Recitales para Jóvenes	1975
Fundación La Caixa https://obrasociallacaixa.org/es/cultura/musica/conciertos-escolares	Conciertos para Escolares	1987
Ayuntamiento de Vitoria Gasteiz http://bit.ly/2rwjz98	Expresión Musical	1990
Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía https://www.juntadeandalucia.es/cultura/enredate/portal/index.html	Abecedaria	1999
Fundación Municipal de Cultura - Ayuntamiento de Gijón http://cultura.gijon.es/page/5697-musica-maestro	Música Maestro	2000
Centro Nacional de Difusión Musical http://www.cndm.mcu.es/	Todos Creamos	2012

2.2.3.4. Financiación de instituciones musicales

La fuente de financiación de la mayoría de orquestas es de procedencia pública, más del 80 %, sensiblemente diferente a las de EE.UU., país donde los recursos de origen público no llegan al 20 %, los de origen privado son superiores al 40 % y el resto son recursos propios: taquilla, giras, grabaciones e Internet (Ritmo, 2012).

Respecto a su origen concreto, en su mayor parte proviene de las administraciones autonómicas y locales, si bien en tres de ellas procede de la administración central (Orquesta y Coro Nacionales de España, Joven Orquesta Nacional de España y Orquesta Sinfónica de RTVE) y tres la tienen privada, (Orquesta Sinfónica de Madrid, Orquesta de Cadaquès y la Orquesta Simfònica del Vallès).

Tabla 15. Orquestas en España. Presupuesto.

Orquesta	Presupuesto 2015 ⁴	
	Previsto	Realizado
Orquesta y Coro Nacionales de España	21.363.573,00	18.962.806,91
Joven Orquesta Nacional de España	1.100.000,00	1.006.304,65
Orquesta Sinfónica de RTVE	11.320.000,00 ⁵	

En Andalucía, la creación de las cuatro orquestas sinfónicas institucionales fue impulsada entre los años 1990 y 1992, con el apoyo de la Junta de Andalucía, apoyo que se ha venido manteniendo, si bien con tendencia restrictiva en cuanto se refiere a su financiación. En el presupuesto de la administración autonómica para 2017, las orquestas de Córdoba, Granada, Málaga y Sevilla y los consorcios de los que forma parte, reciben 6,94 millones de euros. Córdoba, 1,1 millones de euros; el Consorcio Orquesta Ciudad de Málaga, 2,15 millones; el Consorcio Granada para la Música, 1,27 millones, y la Real Orquesta Sinfónica de Sevilla 2,38 millones de euros (Consejería de Cultura, 2016).

Si atendemos a cada una de ellas, la situación económica de los últimos años se ha percibido por el conjunto de las orquestas andaluzas como preocupante. Después de unos años de creciente disminución de ingresos públicos, parece llegar cierta estabilización en este concepto aunque sigue sin configurarse una nueva estructura financiera, menos dependiente de las administraciones y con más peso del sector privado. El caso de la Orquesta de Córdoba, con un presupuesto para 2017 de 3.099.157,33 euros⁶, sería sintomático del conjunto de las orquestas (Consortio Orquesta de Córdoba, 2016). Su estructura presupuestaria de ingresos para 2017 está basada en un 86,1 % en transferencias de administraciones públicas (autonómica, provincial y local), un 11,8 % de ingresos propios y un 2,1 % de patrocinio de empresas privadas. Al comienzo de la temporada 2016 – 2017 organizó un encuentro para lograr el apoyo económico de particulares y de empresas privadas, encuentro al que no acudió nadie (Ramos, 2016).

⁴ Resolución de 11 de octubre de 2016, del Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música, por la que se publican las cuentas anuales del ejercicio 2015. BOE 10 de noviembre de 2016

⁵ <http://www.europapress.es/sociedad/noticia-gobierno-aumenta-aportacion-rtve-3315-millones-euros-178-mas-2015-20150804120726.html>

⁶ El Día Córdoba, 17 Noviembre 2016.

Respecto a cifras más detalladas, se puede citar como muestra el caso de la Real Orquesta Sinfónica de Sevilla que, con un presupuesto en 2016 de 6,1 millones de euros, provenientes en buena medida de las aportaciones del Ayuntamiento y de la Consejería, se encontraría en ‘causa de disolución’. El resto está asignado a ingresos por taquilla, abonos y patrocinios. La deuda que acumula la formación musical, que tendrá un déficit de los 1,3 millones de 2016, se explica, en buena medida, por la caída de las aportaciones de la Junta de Andalucía desde 2012. En concreto, la Consejería de Cultura habría aportado 1,9 millones de euros menos que el Ayuntamiento, cuando la sociedad gestora de la misma (Orquesta de Sevilla S.A.) está participada al 50% por las dos administraciones públicas.⁷ Por otra parte, el apartado de los presupuestos dedicado a los ingresos cae un 10% en relación a 2015. Así, prevé ingresar por esta vía 1,06 millones mientras que el año pasado alcanzó los 1,18 millones⁸. Recientemente, la Real Orquesta Sinfónica de Sevilla tuvo conocimiento de que la Junta de Andalucía realizará una aportación extraordinaria de 809.616 euros para el presupuesto de 2017.⁹

Las dificultades económicas de las orquestas españolas ha sido una constante en la mayoría de ellas durante los últimos años. Dada su enorme dependencia de la financiación pública, los sucesivos recortes aplicados desde las administraciones han tenido un impacto considerable, sin que hayan podido o sabido generar un cambio efectivo en la obtención de nuevos recursos. Ello pone en cuestión los modelos de gestión aplicados y las bases de su legitimación social. Un factor de singular interés es la opacidad que se observa en la mayoría de orquestas respecto a la utilización de los recursos disponibles. Aun siendo práctica compartida con otro tipo de organismos, sin duda no contribuye a encontrar soluciones viables y adaptadas a las actuales exigencias sociales.

En cuanto a la financiación de los principales auditorios y espacios escénicos, se puede apreciar en estas cifras que, aunque corresponden a diferentes periodos entre 2015 y 2017, pueden darnos una idea de su dimensión:

⁷ <http://www.elmundo.es/andalucia/sevilla/2016/04/02/56fecb8bca4741db5d8b45dd.html>

⁸ <http://www.elmundo.es/andalucia/sevilla/2016/05/23/574362a746163fa5398b45f7.html>

⁹ http://cadenaser.com/emisora/2016/12/28/radio_sevilla/1482907661_986528.html

Tabla 16. Auditorios y Espacios Escénicos. Financiación I.

	Presupuesto total	Educación y Cultura ¹⁰	Administración autonómica	Ayuntamiento	Diputación	Recursos propios
Teatro Real	44.557.149 ¹¹	9.075.170	3.558.144 ¹²	659.295 ¹³		
Gran Teatre del Liceu	39.803.800 ¹⁴	7.745.640				
L'Auditori de Barcelona ¹⁵	21.686.000		4.821.752	8.483.393		7.693.785
Teatro de la Zarzuela	20.971.895	20.971.895				
Teatro de la Maestranza	8.694.520	1.618.840	1.512.729 ¹⁶	1.018.825 ¹⁷	457.702 ¹⁸	

Respecto al caso del Teatro de la Maestranza, dado que el presupuesto general se financia con la estructura que se incluye en la tabla 17, podemos estimar que su presupuesto anual para 2017 ascendería a 8.694.520 euros, con una clara tendencia restrictiva ya que, ocho años antes, la Junta de Andalucía aportaba 2,7 millones, el Ministerio de Cultura, 2,7 millones y el Ayuntamiento 1,5 millones de euros.¹⁹

En la estructura financiera de los grandes espacios escénicos si hay una cierta presencia significativa del sector privado, lo que podría confirmar la importancia relativa de la actual normativa sobre mecenazgo en España sobre la financiación de la cultura, al tiempo que se manifestaría el valor de un componente importante de representatividad social en el ámbito de las artes, que no habría que asimilar necesariamente con el de compromiso social. Podemos observar cual es la procedencia de recursos en los casos del Teatro Real, Teatre del Liceu y

¹⁰ Resolución de 11 de octubre de 2016, del Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música, por la que se publican las cuentas anuales del ejercicio 2015. BOE 10 de noviembre de 2016

¹¹ Resolución de 10 de agosto de 2016, de la Secretaría General Técnica, por la que se publican las cuentas anuales de la Fundación del Teatro Real del ejercicio 2015 y el informe de auditoría. BOE 15 de agosto de 2016

¹² http://www.eldiario.es/cultura/Comunidad-Madrid-Fundacion-Teatro-Real_0_503949945.html

¹³ Ayuntamiento de Madrid. (2016). Plan estratégico de subvenciones 2016-2018.

¹⁴ Consell Nacional de la Cultura i de les Arts. (2016).

¹⁵ Consorci de L'Auditori i L'Orquestra. (2016).

¹⁶ <http://www.juntadeandalucia.es/organismos/cultura/actualidad/noticias/detalle/139444.html>

¹⁷ <http://www.sevilla.org/ayuntamiento/alcaldia/comunicacion/campanas-de-comunicacion/presupuestos-2017/estado-de-gastos.-clasificacion-organica-y-economica>

¹⁸ <http://www.dipusevilla.es/comunicacion/noticias/Villalobos-En-2017-invertiremos-324-millones-de-euros-en-blindar-cultura-deporte-y-educacion-para-los-sevillanos-de-la-provincia>

¹⁹ http://sevilla.abc.es/sevilla/sevi-maestranza-problemas-economicos-tiene-tres-directores-y-no-201605011209_noticia.html

Teatro de la Maestranza:

Tabla 17. Auditorios y Espacios Escénicos. Financiación II.

	Teatro Real ²⁰	Gran Teatre del Liceu ²¹	Teatro de la Maestranza ²²
Aportaciones públicas	27 %	45,34 %	53 %
Actividades propias	47 %	40,73 %	37 %
Mecenazgo y patrocinio	26 %	13,93 %	10 %

Por su importancia y singularidad, se debe destacar también al Centro Nacional de Difusión Musical, organismo dependiente del INAEM que, en 2015 tuvo un presupuesto de 3.649.854 euros²³ para una programación en la que más del 50% de las propuestas se desarrolla fuera de su sede en Madrid, tanto en España como en Latinoamérica y Europa.

2.2.3.5. Educación musical

En este apartado no se pretende hacer un análisis exhaustivo del conjunto de la educación musical sino proporcionar un panorama general que permita situar el contexto en el que se insertan los programas educativos objeto de nuestra atención.

Para ello, resulta apropiado observar el marco conceptual de la educación artística desde la perspectiva de Rubio (2016), que lo sitúa en una triple dimensión: el arte como experiencia, su conocimiento humanístico y el arte como práctica. Rubio lo relaciona con los modelos de aprendizaje, formal, no formal e informal, y le añade el tipo de expresión institucional que presenta en cada caso, derivada de la política educativa y cultural:

²⁰ Marañón, G. (2017). El Teatro Real: entre ayer y mañana.

²¹ Consell Nacional de la Cultura i de les Arts. (2016).

²² <https://www.teatrodelamaestranza.es/unete.html>

²³ Resolución de 11 de octubre de 2016, del Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música, por la que se publican las cuentas anuales del ejercicio 2015. BOE 10 de noviembre de 2016.

Tabla 18. Distinción nomológica de la educación (Rubio, 2016).

	<i>Instituciones</i>	<i>Sensibilización</i>	<i>Conocimiento</i>	<i>Expresión (práctica)</i>	<i>Lógica: D= demo- cratiza- dora E= elitista</i>	<i>Tipo de política</i>
<i>Educación formal</i>	Conservatorios profesionales y superiores. Universidades.	La sensibilización es una derivada de la práctica artística y del conocimiento.	Conocimiento muy vinculado al «saber hacer» experto de la praxis artística.	Objetivo principal de estas enseñanzas profesionales/ superiores. Formación con una excelencia en el «saber hacer» y en el hacer. Evaluación sumativa.	E	Política educativa
<i>Educación formal</i>	Colegios de educación primaria y secundaria.	Vinculada normalmente a las actividades artísticas que se programan fuera de los centros educativos.	Vinculados a la historia del arte.	Relajamiento del canon. Se valoran más otros objetivos como la participación y el disfrute de la actividad.	D	Política educativa
<i>Educación no formal</i>	Escuelas de música municipales y otras de similar naturaleza: universidades populares y otros equipamientos culturales de proximidad.	Es uno de los objetivos principales, si bien derivado de la práctica artística.	No es primordial.	Objetivo principal. Formación con una cierta excelencia en el «hacer». Evaluación formativa por encima de la sumativa.	D	Política cultural
<i>Educación informal</i>	Instituciones y equipamientos culturales.	Disfrute de la programación. Proceso de socialización con las artes a través de la experiencia.	Objetivo secundario, vinculado a la sensibilización.	Objetivo secundario, vinculado a la sensibilización.	D	Política cultural

Así, podemos considerar que la educación musical reglada, que emana de una política educativa, está dentro del ámbito de la educación formal pero con una distinción entre las enseñanzas que corresponden a las etapas obligatorias y el resto. En las primeras, desde una lógica democratizadora, se podrían situar los programas educativos de las instituciones musicales que nos interesan, dentro de la dimensión experiencial; además, en su dimensión práctica, se valorarían sobre todo objetivos participativos. En las segundas, es decir, conservatorios y universidades, desde una lógica elitista, se valoraría la excelencia en el “saber hacer” experto.

Respecto a la educación musical no reglada, más ligada a una política cultural y con una lógica democratizadora, se situarían las enseñanzas impartidas en escuelas de música, dentro del ámbito de la educación no formal, y en las que el conocimiento no es lo primordial sino la propia práctica, sin más.

Especial atención nos merece la conexión que se produce, a efectos de la presente investigación, entre estas enseñanzas, particularmente las de etapas obligatorias, y el nivel de educación informal que, ligado a la política cultural y con lógica democratizadora, se desarrolla por las instituciones musicales desde su programación y con características de disfrute, socialización y experiencia.

Hagamos ahora una revisión de los diferentes niveles y formatos existentes que están relacionados con la educación musical en nuestro país.

En cuanto a las enseñanzas de régimen general, la música ya se introdujo como un área más con la Ley General de Educación de 1970, aunque su presencia en el currículum oficial no será relevante en la práctica hasta la llegada de la LOGSE, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, que situaba la enseñanza de la música en la Educación Primaria como parte de las Enseñanzas Artísticas, junto con la plástica y la dramatización. Además se creó la figura del profesor especialista con habilitación para impartir las enseñanzas de Música. Con las sucesivas leyes y normativas que se han sucedido a lo largo de los años, se ha ido reduciendo su dedicación horaria y modificando sus contenidos. La actual LOMCE, Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, ha excluido a la Música de las materias troncales y ha pasado a ser conceptuada como específica, dejando abierta la posibilidad de su regulación y oferta a Comunidades Autónomas y centros docentes. Por tanto, además de la diferenciación entre territorios, se podría llegar a su desaparición del currículum.



Figura 16. Sistema LOMCE.

En su conjunto, y atendiendo al informe de Villarroya y Ateca (2015), la falta de integración de la formación artística en el sistema educativo general es uno de los problemas tradicionales de España que ha afectado tanto a la formación de los profesionales del sector como al conjunto de la población, en tanto que público potencial.

La LOMCE contempla una diferenciación entre asignaturas troncales (esto es, las comunes en todo el territorio, con un horario mínimo del 50% y con contenidos regulados por la administración central), específicas (que conceden una mayor autonomía a las administraciones educativas y a los centros docentes a la hora de fijar horarios y contenidos) y de libre configuración autonómica (que representan el mayor nivel de autonomía).

Así, en Andalucía, el Decreto 97/2015 de 3 marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, y las normas que lo desarrollan, establecen la educación artística dentro de las asignaturas específicas y le asigna dos módulos semanales de 45 minutos en cada nivel, que tienen que compartir las áreas de Educación plástica y Educación musical. Los bloques de contenidos en Educación musical son tres: “Escucha”, “La Interpretación musical” y “La música, el movimiento y la danza”.

Por lo que respecta a la Educación Secundaria Obligatoria, el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa en la Comunidad Autónoma de Andalucía, establece que la Música es una de las materias del bloque de asignaturas específicas en los dos primeros cursos y es materia de libre configuración en tercer curso de ESO, mientras que en cuarto curso es una de las dos opciones que se pueden elegir entre diez materias específicas.

Los contenidos de esta materia se han organizado en cuatro bloques: Interpretación y creación, Escucha, Contextos musicales y culturales y Música y tecnología. La dedicación horaria que se establece es de dos sesiones semanales en los casos de 1º, 2º y 3º de ESO, y de tres sesiones en 4º de ESO.

En la etapa de Bachillerato, tampoco la música tiene una situación mejor. Andalucía ha regulado su ordenación y currículo mediante el Decreto 110/2016, de 14 de junio, en el que, dentro de la modalidad de Artes, establece dos itinerarios; uno de ellos, de Artes Escénicas, Música y Danza. En este, se incluye la posibilidad de elegir como asignaturas específicas en 1º curso “Análisis Musical I” y “Lenguaje y Práctica Musical”, entre una decena de opciones, con dos sesiones semanales, mientras que en 2º curso, las opciones son “Análisis Musical II”

e “Historia de la Música y de la Danza”.

En la práctica, este tratamiento de la música en las enseñanzas de régimen general evidencia las carencias y debilidades que tiene el sistema educativo. Además de que no toda la población escolar tenga garantizado el derecho a la educación musical a lo largo de su escolarización, hay que subrayar la dificultad de poder acometer todo el currículum en unas circunstancias adversas. Por un lado, la desproporción entre la extensión de los contenidos del currículum y la mínima dedicación horaria. Por otro lado, las condiciones profesionales en las que desarrollan su función los docentes de música.

Así, si nos detenemos en la Educación Primaria, un maestro de música en un centro tipo de línea dos (dos unidades por cada nivel educativo), el más frecuente en la red de centros, ha de atender a 300 alumnos de 6 a 12 años, dedicándoles 45 minutos a la semana. Además, la regulación de las plantillas docentes en esta etapa obliga a que, en la práctica totalidad de los centros, el maestro ha de asumir también la responsabilidad de las funciones de tutoría de 25 alumnos o, en algunos casos, compatibilizar su función con un cargo directivo. Todo ello deriva en un tratamiento superficial y acelerado de unos contenidos que, por otra parte, se apoya en bastantes ocasiones en el uso de material curricular inadecuado (libros de texto), lejos de la práctica de metodologías activas.

Este contexto afecta notablemente el desarrollo del currículo de música en los centros educativos, siendo especialmente relevante cuando, además, se opta por intentar hacer compatibles las actividades curriculares con la participación activa en alguno de los programas educativos impulsados desde las instituciones musicales objeto de nuestra investigación.

Por otro lado, es preciso resaltar que la formación inicial del docente especialista en música que se realiza desde las Facultades de Ciencias de la Educación ha sufrido una considerable reducción en tiempo y contenidos. En la actualidad, no hay una titulación específica propia de Maestro en Educación Musical sino que, dentro del plan de estudios de Grado en Educación Primaria aparece, dentro del primer semestre de 4º Curso, como una Mención en Educación Musical. Evidentemente, la formación inicial de este profesorado es completamente insuficiente, con notable incidencia negativa en la calidad de la propia educación musical.

Respecto a las enseñanzas artísticas de música y danza, consideradas como de Régimen Especial en el sistema educativo, son de carácter no obligatorio y pueden realizarse en Conservatorios, Centros autorizados o Escuelas de Música. Cuando son regladas, posibilitan una titulación académica oficial y se dirigen a quienes tienen interés en hacer un uso profesional; por lo tanto, con expectativa laboral. Incluyen las enseñanzas elementales de música y danza, las enseñanzas profesionales de música y danza, y los estudios superiores de música y de danza. En el curso 2014 – 2015 había en España un total de 419 centros de enseñanza reglada (68 %, públicos) y 12.675 docentes.

Otra opción es adquirir una formación en música y danza dentro de las Escuelas de Música y Danza, a través de enseñanzas no regladas en su estructura y contenidos. Se pueden cursar sin límite de edad, no comportan la obtención de títulos con validez académica y sus currículos no están regulados por la Administración Educativa.

Las enseñanzas regladas de Régimen Especial para Música están reguladas en Andalucía por diferentes decretos y normativas que los desarrollan: Decreto 17/2009, de 20 de enero, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música, Decreto 241/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de Música. La red de Conservatorios en Andalucía es la más extensa de toda España, con un total de 77 centros: 48 Conservatorios Elementales, 24 Conservatorios Profesionales y 5 Conservatorios Superiores (Subdirección General de Estadística y Estudios, 2016).

Las Escuelas de Música y Danza son hoy uno de los ámbitos más importantes y significativos en la Educación Musical, con una extensa red de centros, muchos de ellos de titularidad municipal, pero que han sufrido los recortes económicos de los últimos años con severidad, derivando en algunos casos a un modelo de gestión indirecta por empresas privadas, no siempre garantista con criterios de calidad del servicio.

En Andalucía, están reguladas por el Decreto 233/1997, una normativa que pretendía hacer accesibles estas enseñanzas a todos los sectores de la sociedad en condiciones de calidad a través de centros de titularidad pública o privada, con especial referencia a las Escuelas Municipales. La finalidad declarada en el decreto era "la iniciación y formación práctica en

música y danza, dirigidas a personas de cualquier edad, sin perjuicio de su función de orientación y preparación para realizar estudios profesionales de aquellos alumnos que muestren una especial vocación y aptitud".

De hecho, las Escuelas de Música, en general, van más allá del ámbito de la educación, incluso más allá de la cultura, para pasar a ser un instrumento transversal de servicio a la ciudadanía. El desarrollo en España, durante las dos últimas décadas, de las escuelas municipales de música ha convertido en habituales este tipo de equipamientos y ha supuesto un aumento del número de centros dedicados a esta labor, de usuarios que se benefician de los servicios que estos centros prestan, y del valor social que le conceden las administraciones y la ciudadanía en general. Es esta ciudadanía la que va considerando de manera paulatina la enseñanza de la música, primero como un asunto de interés y, segundo, como un derecho al que la sociedad y las administraciones han de dar respuesta (Martí, 2010).



Figura 17. Ámbitos de actuación de la escuela de música (Martí, 2010).

La realidad es que, si bien hay Escuelas de Música que están intentando desarrollar proyectos alternativos e innovadores, es bastante frecuente que estos centros se sitúen en la estela de esa segunda función, reproduciendo el modelo academicista de los conservatorios de música y ofreciendo una vía paralela de acceso tanto a la propia red de conservatorios, que tienen una demanda saturada a pesar de la extensa red andaluza de este tipo de centros, como a las titulaciones oficiales.

Este riesgo ya lo advertía Roche (2002):

Desde el punto de vista pedagógico, existe una gran distancia entre la importancia de la idea establecida en la ley, y la falta de profundidad con la que se está desarrollando su contenido y se está llevando a cabo su aplicación. La nueva vía que aparece en el marco legal para potenciar el desarrollo de la enseñanza especializada de la música, al margen de todo reconocimiento oficial, continúa atrapada en los viejos esquemas, con los que tiende, indefectiblemente, a uniformarse. El tipo de centro que se dibuja, -o más bien desdibuja-, en el conjunto de las regulaciones no responde, como se desprende del análisis realizado, a las expectativas de cambio que se abren a partir de esta vía alternativa, sino que más bien tiende a reproducir las pautas formales de lo ya establecido. En el conjunto de las normas, se constata el peso que sigue ejerciendo la referencia "Conservatorio", como identificación de la enseñanza musical con los saberes de la cultura académica: herencia histórica que dificulta, permanentemente, la transformación de las estructuras docentes hacia horizontes abiertos a la innovación que puedan atender, con garantías de calidad, a un público cada vez más numeroso e interesado por participar en la vida musical. (p. 114)

Es interesante prestar atención a la evolución durante los últimos años del alumnado que ha estado matriculado en las Enseñanzas de Música de Régimen Especial, tanto las regladas como las no regladas, y del alumnado que conseguía terminar sus estudios (Subdirección General de Estadística y Estudios, 2016).

Observando los datos de las enseñanzas de música en el Anuario de Estadísticas Culturales 2016, comprobamos que las enseñanzas regladas (conservatorios) suponen el 30,6 % del alumnado, mientras las no regladas (escuelas de música) acogen al 69,4 %. Y si comparamos los datos referidos al curso 2013 – 2014 entre alumnado matriculado y alumnado que termina estudios, si bien no se refieren estrictamente al mismo alumnado, la relación proporcional entre ellos sí que nos ofrece una lectura inquietante respecto al éxito o fracaso educativo: 17,6 % en Enseñanzas Elementales de Música, 9,1 % en Enseñanzas Profesionales de Música y 13,2 % en Estudios Superiores.

Tabla 19. Alumnado matriculado. Enseñanzas artísticas.

Alumnado matriculado	VALORES ABSOLUTOS				
	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS, RÉGIMEN ESPECIAL					
Enseñanzas de Música	311.728	310.416	317.375	323.553	323.693
- Enseñanzas regladas	94.422	95.877	97.311	98.861	98.932
- Enseñanzas Elementales	45.583	45.608	45.489	45.366	44.808
- Enseñanzas Profesionales	40.904	42.042	43.629	44.846	45.505
- Estudios Superiores/Grado Superior	7.935	8.227	8.193	8.649	8.619
- Enseñanzas no regladas	217.306	214.539	220.064	224.692	224.761
Enseñanzas de Danza	34.094	33.249	32.653	33.416	34.370
- Enseñanzas regladas	8.874	9.066	9.315	9.716	9.332
- Enseñanzas Elementales	4.573	4.567	4.727	4.934	4.918
- Enseñanzas Profesionales	3.596	3.760	3.886	4.112	3.664
- Estudios Superiores/Grado Superior	705	739	702	670	750
- Enseñanzas no regladas	25.220	24.183	23.338	23.700	25.038

Tabla 20. Alumnado que terminó estudios. Enseñanzas artísticas.

Alumnado que terminó estudios	VALORES ABSOLUTOS				
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS, RÉGIMEN ESPECIAL					
Enseñanzas regladas de Música	13.226	13.275	12.578	13.052	-
- Enseñanzas Elementales	8.031	8.034	7.735	8.003	-
- Enseñanzas Profesionales	3.747	3.812	3.572	3.966	-
- Estudios Superiores /Grado Superior	1.448	1.429	1.271	1.083	-
Enseñanzas regladas de Danza	1.216	1.229	1.286	1.363	-
- Enseñanzas Elementales	779	793	807	847	-
- Enseñanzas Profesionales	343	360	409	415	-
- Estudios Superiores/Grado Superior	94	76	70	101	-

En cuanto a la Educación Superior, las enseñanzas de música y danza tienen una regulación propia en todos los aspectos, distinta y no integrada en las Enseñanzas Universitarias, siendo dependientes de la administración educativa general. Su ordenación general se estableció en el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre y el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo. En Andalucía, se regulan por el Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música. Una vez superadas, el Título Superior reconocido se consideraría equivalente a la titulación universitaria de Grado. Ahora bien, hay que recordar la Sentencia de 5 de junio de 2012, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, por la que se anularon determinados artículos de la normativa que ordenaba las enseñanzas

artísticas superiores de ámbito estatal y también las expresiones "de grado" y "graduado o graduada". Estas enseñanzas no incluyen el nivel de Doctorado, que habría de realizarse a través de las Universidades.

En la última regulación del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, BOE 07/02/2015), las enseñanzas artísticas superiores siguen estando diferenciadas de las universitarias.

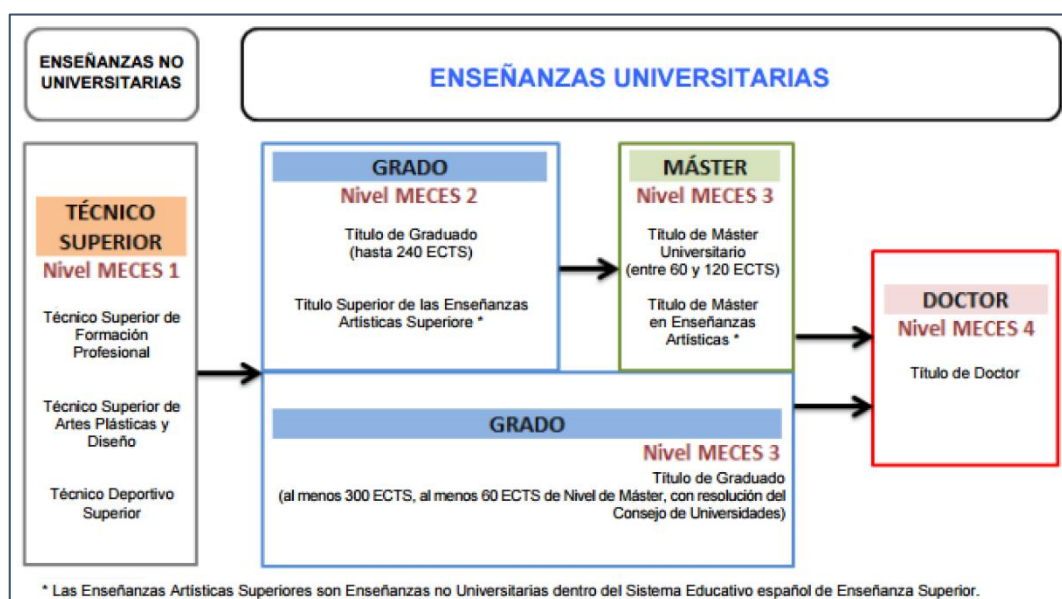


Figura 18. Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

Esta compleja situación se viene arrastrando desde hace demasiados años y es la causa de múltiples declaraciones, debates y manifiestos respecto a cómo se deben regular este tipo de enseñanzas. En resumen, un problema que exige una solución definitiva a la inserción de estas enseñanzas en el espacio de educación superior.

Los centros de enseñanza superior de música y danza son particularmente interesantes para la presente investigación ya que, de facto, son los responsables de la formación de buena parte de los músicos que, una vez han conseguido incorporarse laboralmente a una institución musical, participarán en los programas educativos que estas desarrollen. De ahí la importancia de que dichos centros deban incorporar esta realidad en sus planes educativos. En la actualidad, la presencia que tiene este fenómeno en dichos planes es muy reducida y puntual. Así, son minoría los Conservatorios Superiores de Música que lo tienen incorporado y, cuando lo hacen es de

forma limitada, como sucede en los casos de Granada y Pamplona, que tienen “Conciertos Didácticos” como asignatura optativa.

Para Rubio (2016), hay ausencia de planes estratégicos que sitúen estas enseñanzas en el contexto de un cambio social, tecnológico, didáctico e investigador y su valor público. Por su parte, Marzal (2017, 111) valora las enseñanzas superiores de música como un “híbrido sin sustantividad propia y con muchas dificultades para relacionarse con las enseñanzas universitarias, pese a los esfuerzos por fomentar fórmulas convenientes y otro tipo de instrumentos de colaboración interadministrativa que, hasta la fecha, no han dado ningún resultado”.

Es por ello que, desde el punto de vista del diseño de sus enseñanzas, en los centros superiores de música se precisan enfoques innovadores no convencionales, acordes con la compleja realidad actual, que permitan avanzar en cambios internos que puedan dar respuesta a la necesidad de diferentes perfiles profesionales y se conviertan en centros vitalistas y dinamizadores de su entorno (Cañas, 2015).

En este sentido, se apuntan algunas posibilidades a considerar:

- Debater y consensuar qué modelo de centro se quiere construir en cada caso, con qué valores y qué especializaciones.
- Diseñar nuevos contenidos curriculares válidos para proyectos educativos, sociales y comunitarios.
- Valorar y evaluar, además de la capacidad artística, otras facetas como la creatividad, el liderazgo, las habilidades de colaboración, o la iniciativa en proyectos.
- Apoyar fórmulas que permitan optar a una doble especialización artística en el mismo plan de estudios, con el objetivo de una mejor adaptación al mundo real.
- Incorporar a los programas suficientes materias optativas que motiven al alumnado a construir un itinerario personalizado de aprendizaje.
- Introducir cambios metodológicos como las clases inversas y el uso de redes para potenciar el trabajo interactivo y las experiencias prácticas en el aula.
- Establecer periodos de estudio con profesorado de otra área/especialidad artística.

- Ampliar el ámbito de las clases con el trabajo en proyectos creativos (improvisación, composición, etc.) y proyectos virtuales de práctica laboral.
- Potenciar más la importancia de la colaboración a través de recitales de cámara y otras acciones artísticas en común.
- Insertar y consolidar líneas de investigación como una práctica normalizada.
- Diseñar y establecer convenios con universidades y entidades externas para el desarrollo de objetivos comunes y la realización de prácticas.

Respecto a formación y empleo, si observamos los datos de las plantillas orquestales profesionalizadas, de profesorado en conservatorios y escuelas de música, y de titulados de música egresados en educación superior, el modelo actual agota la salida profesional hacia los tradicionales ámbitos de la interpretación y la docencia, excediendo las necesidades de ese mercado, lo que aboca a la definición y creación de nuevos perfiles de empleo y autoempleo. Paralelamente, se aprecia una tendencia expansiva hacia la necesidad de disponer de profesionales altamente cualificados en comunicación, mediación y animación de proyectos educativos, sociales y comunitarios.

En este marco, se hace imprescindible la puesta en marcha de un Plan de Formación Permanente, a nivel de posgrado, de intérpretes, ejecutantes y profesionales especialistas en proyectos educativos, sociales y comunitarios, y que, desde las administraciones públicas y los agentes implicados, se impulse un Plan de Inserción Laboral para estos perfiles (Cañas, 2015).

En síntesis, coincidimos con Rubio (2016) en apreciar un déficit general en el valor de las artes y, específicamente de la música, en el sistema educativo español, relegada como está a un papel secundario, acorde con el desinterés que se manifiesta desde lo político.

2.3. Instituciones musicales y educación

2.3.1. Proyectos y programas educativos

Desde una perspectiva genérica y formalista, entendemos que un proyecto es “un conjunto de programas en conexión de propósitos u objetivos generales (...) Es parte de la política corporativa de una institución, que se traduce en estrategias” (López, 1988, p.210). No es infrecuente la confusión terminológica o el intercambio de significados entre los términos “proyecto” y “programa”, dificultando en ocasiones la comprensión inicial de un determinado discurso.

De Miguel (2000, p. 292) señala que un programa es todo “plan, proyecto o servicio mediante el cual se diseña, organiza y pone en práctica un conjunto de acciones dirigidas a la consecución de unas metas”. Según Pérez Juste (2006, p.15), en el contexto pedagógico, se utiliza la palabra programa para designar “un plan sistemático de actuación al servicio de metas pedagógicamente valiosas”. Para Castillo y Cabrerizo (2004, p. 69), programa es “la disposición anticipada y planificada de un conjunto de acciones y recursos ordenados en el tiempo y dirigidos a la consecución de determinados objetivos”. Kushner (2002a, p. 20) se refiere a programa como un “intento de poner ciertas políticas e ideas en acción dedicando recursos para un propósito especificado, creando roles responsables, dándole una estructura de gobierno, una forma de organización y, a veces, una forma cronológica (...) Un programa es un acontecimiento significativo”.

No obstante, es preciso aclarar que, en lo formal, la posible confusión no deja de ser una cuestión de interés secundario ya que, cuando se indaga en los contenidos precisos, se encuentra una coincidencia básica en cuanto a que hay una globalidad que integra un conjunto de partes más específicas, aunque el uso de los términos no coincida. Así mismo, se puede encontrar identificación entre proyecto educativo y departamento educativo. Sobre esta cuestión, remitimos al siguiente punto.

Desde una perspectiva educativa, el principal elemento definitorio y que cualifica una determinada actividad en el ámbito de las instituciones musicales es si emana de un proyecto

educativo singularizado o si, por el contrario, se genera desde coordenadas y mecanismos que responden a otros intereses. “Bien entendido que un proyecto educativo ha de construirse sobre una filosofía, unos objetivos, una metodología, unos recursos, unas actividades, una evaluación...” (Cañas, 2008, p.14)

Como afirma Korn (2000) en su referencia a conciertos y actividades educativas, muchas orquestas se han desarrollado a lo largo del tiempo, sin pensamiento estratégico ni planificación. Así, podemos encontrar programaciones que ofrecen ese tipo de conciertos y actividades sin más criterio que ocupar un espacio que deviene por una cierta obligación ambiental, necesaria para contribuir a la deseada legitimación social. Así, más allá de la imagen pública que se quiere proyectar, ocupan una posición marginal en la institución, lo que se puede comprobar si atendemos a su estructura interna organizativa, en la que no aparece ningún personal con dedicación específica a esta función, y a un análisis del presupuesto real de gastos: es una constante descubrir como las cantidades destinadas a estas actividades son exiguas e incluso sufren recortes severos mientras se mantiene laxitud con otro tipo de gastos desproporcionados, bien conocidos en el sector.

Este tipo de programaciones se van sucediendo año tras año, motivadas por la bien intencionada razón de atraer a nuevos públicos, preferentemente jóvenes, hacia las bondades de un bien superior, la (gran) música, que se ofrece en la programación “seria”, asociada a otra razón más pragmática, la propia supervivencia de la institución. Sin duda, son argumentos compartidos pero de alcance mínimo y con efectos de carácter superficial, como se puede apreciar en los datos del Anuario de Estadísticas Culturales 2016 (ver Anexo I).

No obstante, en ocasiones, las acciones desarrolladas sí se configuran dentro de programas de carácter educativo y estable, que promueven en el alumnado aprendizajes significativos, apoyan el desarrollo curricular, ofrecen oportunidades para las familias y mejoran las capacidades de docentes y músicos (Korn, 2000). Así, algunas instituciones musicales organizan diferentes programas educativos, conformando un conjunto de acciones que implementan eficazmente los objetivos de un proyecto educativo global y singularizado sobre una filosofía propia. Este tipo de proyectos aborda “el encuentro entre música y jóvenes desde una perspectiva plenamente educadora” (Cañas, 2008, p.14), “al servicio de la educación musical de nuestro entorno y atendiendo a su constante evolución” (Malagarriga, 2010, p.147).

Por tanto, nos encontraríamos con orquestas e instituciones que evolucionan desde un activismo como el referido anteriormente hacia la configuración, diseño y desarrollo de un tipo de programas educativos como los citados. A través de la práctica continuada, esos programas se asocian con un determinado modo de funcionamiento y, junto a la experiencia acumulada, conforman la constitución de una identidad y una imagen propias. Todo ello en su conjunto podría llegar a constituir un proyecto educativo si, tras una fase de reflexión, análisis y evaluación, se llega a determinar con suficiente precisión qué filosofía, qué principios y qué estrategia lo inspiran y orientan, no solo lo justifican. En términos de empresa, identificar y aplicar “misión, visión y valores”.

Esta posible construcción en el tiempo del proyecto educativo a partir de unas primeras actividades no es el único modo de llegar a conseguirlo. También se puede empezar por definir el propio proyecto en su globalidad y, a partir de ahí, diseñar y estructurar sus elementos: programas, metodología, recursos... Tras la experimentación práctica continuada, la reflexión, el análisis y la evaluación, el proyecto va conformando y adquiriendo perfiles y singularidades propias.

Por tanto, habría dos direcciones posibles, “de las actividades al proyecto” o “del proyecto a las actividades”. En cada caso concreto, hay que matizar el esquema ya que no es infrecuente que, cuando se inician actividades educativas en una institución musical, haya una concepción en quienes las desarrollan de elementos implícitos, difusos y subyacentes, que podrían contribuir a un futuro proyecto. A la inversa, en el caso de un proyecto educativo que se define en su origen, es bastante factible que sus responsables apliquen la experiencia acumulada en múltiples actividades previas.

En ambos casos, el avance en un sentido u otro estará condicionado en la medida en que actúe cada uno de los niveles de intervención y liderazgo: institucional, conceptual, organizativo y de mediación. Es importante precisar que siempre actúan, bien por acción o por omisión, y por tanto, generan efectos perceptibles.

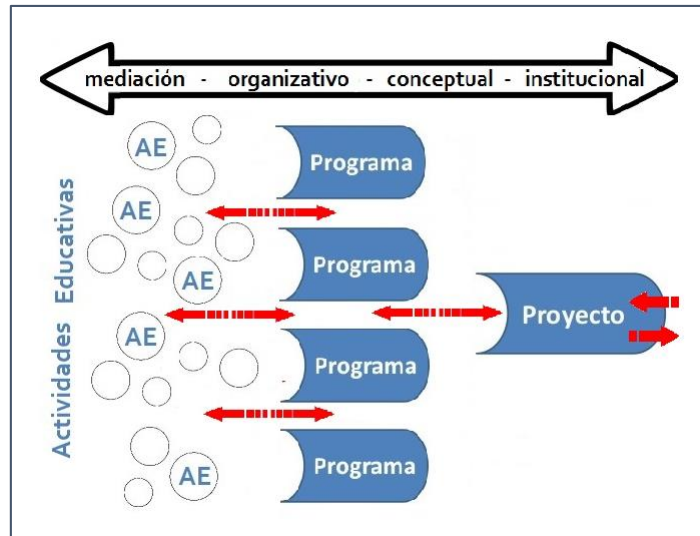


Figura 19. Proyecto educativo y niveles de intervención.

El institucional resulta determinante porque condiciona la existencia misma de cualquier iniciativa ya que, debido a su capacidad ejecutiva y de control, es el que decide en última instancia la viabilidad, estabilidad y continuidad de un proyecto educativo. La toma de decisiones en este nivel puede responder a una diversidad de criterios: políticos, culturales, economicistas,...

En el acercamiento y diseño conceptual de un programa educativo, nos encontraríamos, al menos, con tres ejes a considerar, de tal forma que las actividades que lo puedan integrar se configurarían por el mayor o menor acercamiento o lejanía a los polos que se hallan en los extremos de cada uno de los ejes:

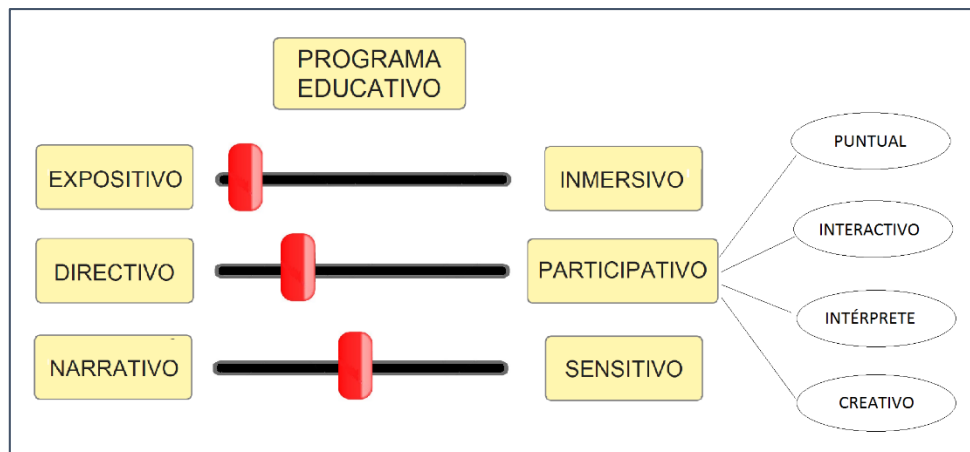


Figura 20. Diseño de programa educativo.

En el primer eje, hay un emisor y un receptor claramente diferenciados. El polo expositivo hace referencia a propuestas que se ofrecen de forma unidireccional y en un solo sentido, en este caso, desde el emisor que es la institución musical. En ellas, la única posibilidad que tiene el receptor es quedar sujeto a dicha exposición, percibiéndose diferenciación y lejanía entre emisor y receptor. El polo inmersivo sería aplicable cuando entre emisor y receptor haya una frontera difusa y el receptor tenga una percepción envolvente de la propuesta.

En el segundo eje atiende a si el carácter que se quiere para el programa es más directivo, es decir, que implica un tratamiento cerrado y exclusivo de los contenidos por el emisor mientras el receptor mantiene una actitud pasiva o si el desarrollo de la actividad se fundamenta en la participación del receptor, que interviene de forma activa en mayor o menor grado.

Dentro de estos últimos se podrían señalar cuatro niveles de participación. Un primer nivel en el que se reclama la intervención puntual y anecdótica del receptor en algún momento de la actividad, generalmente de contenido rítmico o vocal. Un segundo nivel correspondería a lo que Wallace (2008) presenta como un evento interactivo que, más allá de explicar simplemente una pieza musical, tiene el objetivo de aumentar las percepciones del receptor y que pueda mantenerse conectado a la música. Para ello, Wallace propone seis principios de actuación:

- *Give the Audience an Entry Point*
- *Go Beyond Information and Engage through Experience*
- *Tap the Competence of Your Audience*
- *Address Multiple Intelligences*
- *Reflection*
- *Project Your Personality in Your Performance*

En un tercer nivel estarían aquellos programas en los que el receptor deja de serlo y, por tanto, abandona su rol principal como audiencia, de carácter pasivo, asumiendo el rol de intérprete activo de la propuesta musical. Así, también cambia el espacio tradicional que tiene asignado como público en la sala y ocupa su espacio en el escenario. Para ello, requiere un proceso previo de formación.

Un cuarto nivel es aquel en el que, además de incluir lo señalado en el anterior, la participación llega a configurar o modificar la propia propuesta musical, generando procesos creativos que se consideran básicos dentro del diseño del programa educativo.

En el tercer eje nos encontraríamos en un polo las propuestas de carácter narrativo, en el que las actividades se estructuran, explícita o implícitamente, mediante un hilo argumental que se desarrolla con el apoyo de elementos textuales, literarios, escénicos, plásticos o visuales. En el otro polo se prioriza el carácter sensorial de la propuesta, sin sujeción a un argumento preciso, para provocar una experiencia perceptiva de la música y de la atmósfera que genera.

En cuanto a las manifestaciones externas que se derivan de los programas educativos, como pueden ser los conciertos, la distinta combinación de los ejes citados y la mayor o menor proximidad a cada uno de los polos da como resultado una amplia tipología desde un punto de vista formal. Así, algunas de las posibilidades están recogidas en la investigación de Cañas (2008, pp. 81-99).

Sea cual sea la disposición que adopten estos ejes en un determinado programa educativo, desde el nivel conceptual se debe concretar en un guion didáctico detallado y preciso que organice todos los elementos que deban intervenir. A partir de aquí, el nivel organizativo es el que puede garantizar en la práctica el desarrollo de las actividades del programa. Es el espacio natural de quienes integren el equipo de producción. En la práctica, el proyecto educativo depende en buena medida del departamento o área de producción que haya en la institución musical.

Respecto al nivel de mediación, se trata con profundidad en el punto dedicado a los agentes educativos.

En relación a la estructura y elementos para un proyecto educativo, la experiencia desarrollada en la última década aconseja una actualización de la perspectiva ofrecida en su día (Cañas, 2008). Así, se propone el siguiente esquema que, lógicamente, requeriría una adaptación concreta a las circunstancias de cada institución:

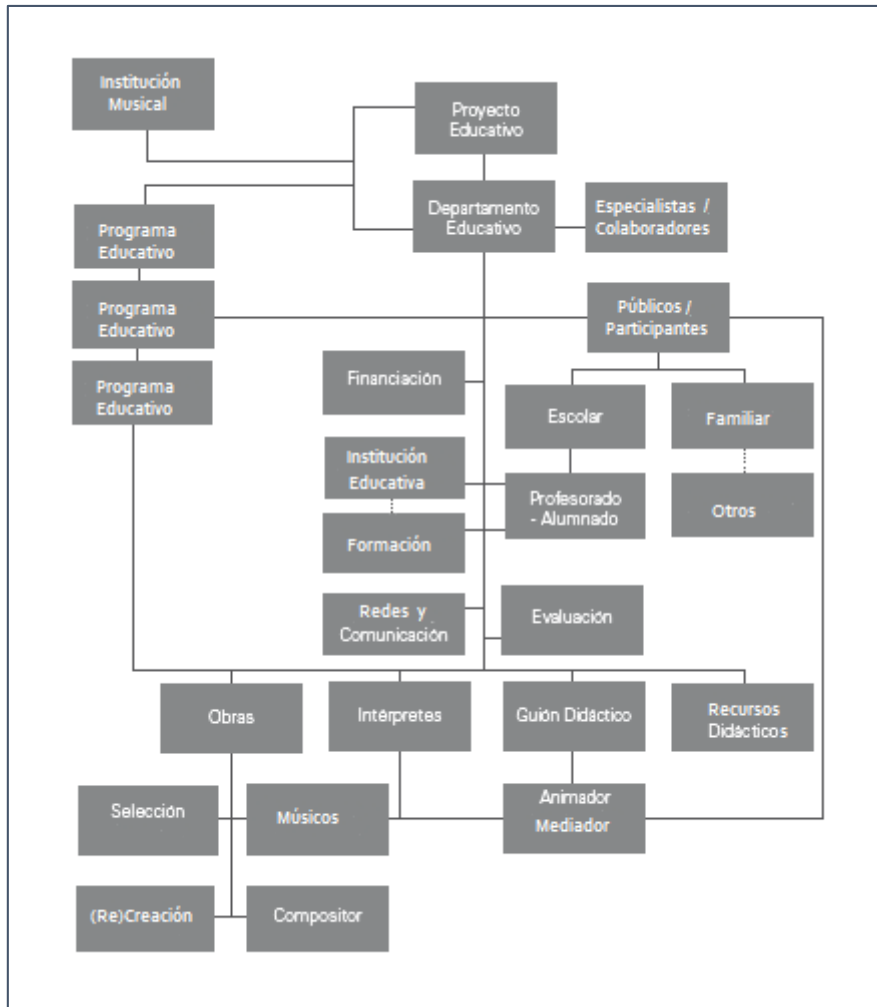


Figura 21. Proyecto educativo I

Desde esta imagen no es posible apreciar con claridad cómo es el comportamiento dinámico de cada uno de los elementos. Para ello, es más interesante considerar el conjunto con otra mirada que pueda captar los posibles flujos que se producen entre sus elementos activos:

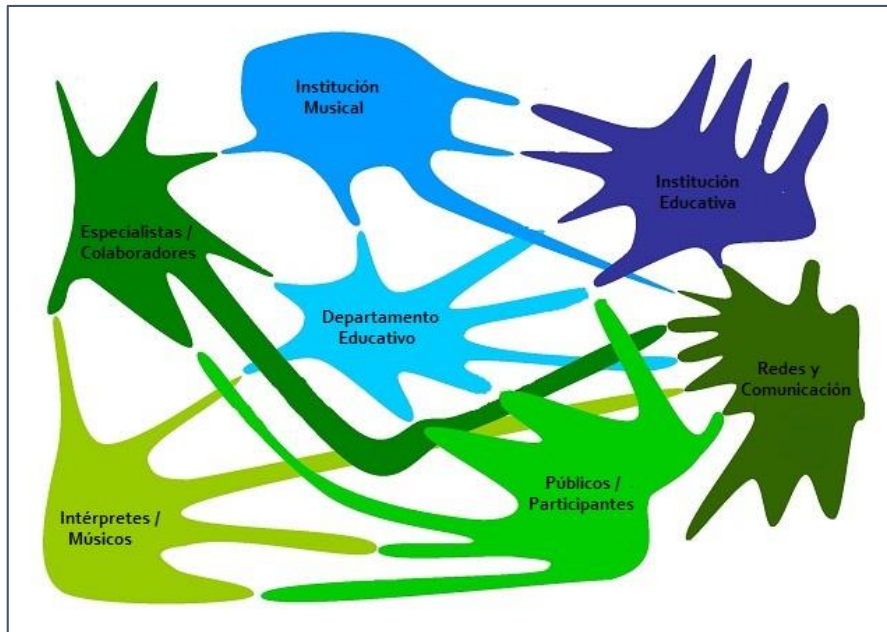


Figura 22. Proyecto educativo II

La puesta en marcha y el funcionamiento continuado de un proyecto educativo requiere entender e interpretar adecuadamente las relaciones que se establecen entre estos elementos activos. Para ello, es oportuno considerar el marco de actuación en que se inserta el proyecto desde el punto de vista de lo que podemos llamar los elementos de la cultura activa subyacente, es decir, que sin ser explícita, es dominante, sus hábitos y costumbres que condicionan de facto el modo de actuar. En paralelo, habría una cultura ausente, “activa” por omisión, y en tanto alguno de sus elementos pueda aparecer puntualmente, lo hace de forma subordinada a los dominantes.

El marco de actuación se refiere, fundamentalmente, al que presenta la propia institución musical, aunque también se debe considerar la incidencia que tenga cada uno de los otros elementos activos. Así, respecto a la cultura activa presente, hemos de valorar qué aspectos tienen una tendencia dominante, el grado de intensidad con el que intervienen y sus efectos. Específicamente, podemos apuntar los siguientes:

- Representatividad. Refuerzo del *statu quo* institucional y social.
- Endogamia. Aislamiento profesional y social.
- Productividad. Predominio de cifras y resultados como valor de gestión.
- Reproductividad. Inercia de los mecanismos y procedimientos heredados.

- Dependencia. Inestabilidad en función de la coyuntura política.

Respecto a la cultura ausente y subordinada, sus elementos se pueden determinar en tanto tienen capacidad potencial de contribuir positivamente al desarrollo del proyecto educativo y, por tanto, son necesarios y deseables:

- Innovadora
- Creativa
- Educativa
- Social
- Independiente

2.3.1.1. Departamentos y servicios educativos

Un primer aspecto a precisar sería terminológico: ¿Departamento o Servicio Educativo? “Departamento” conllevaría una óptica más administrativa, con tendencia a considerarse parte de un todo. “Servicio” haría referencia a una modalidad organizativa destinada a la prestación de una labor para atender alguna necesidad social. En términos generales, consideran que los departamentos educativos son los encargados de diseñar las estrategias para el desarrollo del proyecto educativo y las propuestas innovadoras que establezcan una nueva relación entre intérpretes y públicos. Más específicamente, desarrollando acciones y programas para la educación musical de la comunidad.

Para Cañas (2008), la existencia de un Departamento Educativo es determinante ya que posibilita y garantiza la existencia de un Proyecto Educativo. Valora que la modalidad de asesoramiento externo cualificado es insuficiente para conseguir que una institución musical sea plenamente educadora. El reconocimiento de la importancia del rol educador en la propia estructura de la orquesta, a todos los niveles, desde la toma de decisiones en el nivel directivo hasta el personal auxiliar, pasando por la plantilla musical y el área administrativa, es clave para considerar la viabilidad de un Proyecto Educativo. Y ello se garantiza y visualiza con un Departamento o Servicio Educativo, con personal y recursos, y que tenga capacidad de

intervención efectiva en cada uno de los niveles referidos así como autonomía para desarrollar su propia planificación.

Los Departamentos Educativos se perfilan como el instrumento adecuado para una renovación profunda del acceso a la música del público actual y de nuevos públicos a partir de metodologías activas que abren la puerta a formas diversas de disfrutar, experimentar, entender, pensar y relacionar. Desde un Departamento Educativo es posible extraer una enorme rentabilidad educativa y social a las instituciones musicales, integrando el proyecto educativo en la programación general de la propia institución e interrelacionándolo de forma activa con diferentes ámbitos, tanto de la educación musical como de la sociedad civil.

Cañada y Cañas (2009) afirman que la estructura de un Departamento Educativo estaría constituida por al menos un coordinador permanente, además de un grupo de especialistas que colaboren en las diferentes tareas derivadas de cada programa educativo que se ponga en marcha, como puede ser la elaboración de recursos didácticos. También, el departamento ha de disponer del correspondiente soporte administrativo. En todo caso, es necesario trabajar desde la estabilidad y con un horizonte temporal a largo plazo, algo que, siendo obvio cuando hablamos de música y educación, sin duda es poco frecuente.

Aun cuando en España se ha extendido la presencia de actividades con intencionalidad educativa, la realidad es que siguen siendo escasas las instituciones musicales que disponen de un Departamento o Servicio Educativo propio. Como señala Cañas (2008), todo ello ocasiona en la práctica que la alternativa más natural no sea la elaboración, producción o coproducción de conciertos para público joven desde la propia institución sino que sea frecuente acudir al “mercado” para cubrir una determinada programación. Este criterio de mercado introduce una lógica de “productos” con mayor o menor “calidad”, accesibles según la disponibilidad del comprador en función de la (escasa) valoración (real) que otorgue a temas educativos o “para niños”, terreno sembrado para reducir costes al máximo. Dentro de ese discurso, otro efecto es que un “consumidor” poco evolucionado carece con frecuencia de criterios informados, contrastados y avalados educativamente, lo que posibilita prácticas pseudo educativas en las que música y educación encajan con dificultad.

La denominación que presentan los Servicios o Departamentos Educativos tampoco es homogénea. En cada país se han concretado en función del concepto y la visión que orientan los valores de las instituciones musicales. En una revisión dentro del ámbito de las orquestas, nos encontramos con mayor frecuencia estos términos:

Tabla 21. Terminología de Servicios o Departamentos Educativos.

España	Educación, Socioeducativo, Didácticos
Reino Unido	<i>Education and Outreach, Get Involved, Learning & Engagement, Education Community and music education, Explore</i>
Francia	<i>Jeune Public, Actions éducatives, Actions pédagogiques, Projet éducatif Concerts éducatifs, Action culturelle, Nouveaux publics</i>
EE.UU.	<i>Education and Community Engagement, Education Programs, Youth & Family</i>
Canadá	<i>Education & Community Engagement, Educación & Outreach, Youth Programs</i>

En ocasiones, puede presentarse confusión entre Departamento educativo y Proyecto. Conviene precisar que no representarían el mismo significado ya que el Departamento aludiría a estructura organizativa mientras que el Proyecto remite a principios, estrategia y contenidos. Así, es posible que haya un Departamento educativo sin Proyecto en su sentido pleno, gestionándose como tal una suma de acciones educativas a las que se les otorga ese carácter, aun cuando se carezca de una visión holística y de una configuración detallada en cuanto a conceptos, valores, objetivos y metodología con personalidad propia, más allá de algunas declaraciones vagas y genéricas.

Por otra parte, hay instituciones musicales que han singularizado la denominación de sus Departamentos, en algunos casos como marca simbólica e identificativa, como en el caso de la OSE (*Aula de Música*), OSG (*SonFuturo*) y OSCyL-CCMD (*Miradas*). En instituciones más evolucionadas, pueden llegar a adquirir una enorme complejidad organizativa, personalidad propia y cierta autonomía de funcionamiento respecto a la propia institución, como sucede en la *Chicago Symphony Orchestra (Negaunee Music Institute)* o en la *London Symphony Orchestra (Discovery)*.

2.3.1.2. La gestión en las instituciones musicales

En cuanto a estructura organizativa y según datos recogidos por Cañas (2008), el 59,5 % de los organismos consultados en España declaraba disponer de un departamento específico para organizar los conciertos y actividades hacia el público joven, aunque un análisis más atento revelaba que sólo existía como tal en el 14,2 % ya que el resto lo organizan desde algún otro tipo de estructura no específicamente creada para esta finalidad. Es decir, independientemente de su denominación formal, apenas uno de cada seis organismos disponía en su estructura de algún tipo de unidad cuya finalidad fuera el diseño, organización y desarrollo de conciertos didácticos.

Sobre este mismo aspecto de la estructura organizativa, los resultados de la investigación de Wimmer (2010) sobre 40 de las más importantes instituciones musicales de Alemania, Austria, Suiza, España, Francia, Reino Unido, Luxemburgo y Estados Unidos, indicaban, en cambio, una clara tendencia mayoritaria de la presencia de departamentos educativos específicos dentro de las estructuras de gestión de orquestas o auditorios:

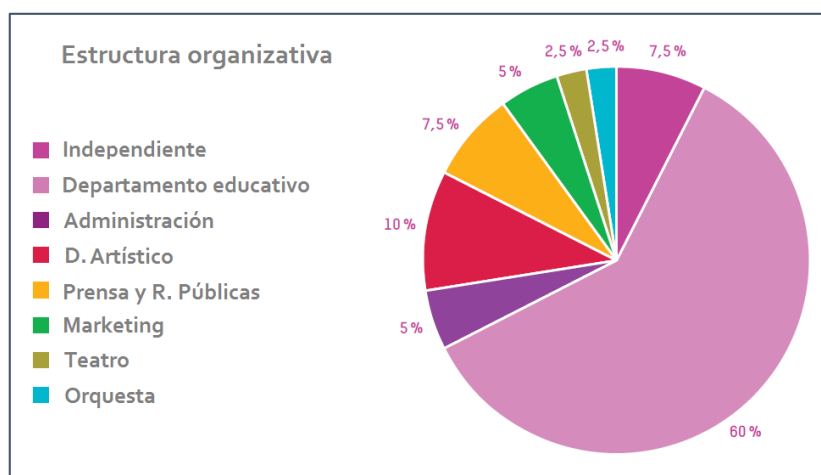


Figura 23. Estructura de Servicios o Departamentos Educativos (Wimmer, 2010).

Si nos remitimos a datos más actuales, la presencia de departamentos educativos en las orquestas españolas parece bastante exigua, tanto en cifras absolutas como relativas. En un sentido amplio, entendemos que se da esa presencia cuando, al margen de la denominación concreta, al menos hay una persona responsable y con dedicación exclusiva a tareas educativas.

Esta precisión es conveniente ya que podemos encontrar personas a las que, desempeñando otras áreas de gestión, asumen tareas educativas de forma suplementaria.

Tabla 22. Personal en orquestas de España I (2014).

Músicos	Gestión	Gestión / Músicos	Educación	Educación / Gestión	Educación / Músicos
1733	268	15,4 %	7	2,6 %	0,4 %

Ahora bien, si analizamos los datos con más detalle, incluso esa cifra puede ser algo difusa, en función de la casuística particular de cada orquesta:

Tabla 23. Personal en orquestas de España II (2014).

ORQUESTA	MÚSICOS	GERENCIA DIRECCIÓN	JURÍDICA	SECRETARÍA D. TÉCNICA COORDINACIÓN	COMUNIDAD Y TERRITORIO	ADMINISTRACIÓN ECONOMÍA RR.HH. / RR.LL.	PROGRAMACIÓN ASESOR MUSICAL	PRODUCCIÓN PROYECTOS	NN.TT. INFORMÁTICA	COMUNICACIÓN PRENSA RREE. PÚBLICOS MARKETING	ARCHIVO	FORMACIÓN	UTILERÍA INSPECCIÓN REGIDURÍA AVISADOR AFINADOR	TAQUILLA VENTAS	ATRILERO	RECEPCIÓN CONSERJE ORDENANZA MANTENIMIENTO AUXILIARES MOZO	ORQUESTA JOVEN	TOTAL	EDUCACIÓN SOCIOEDUCATIVA PR. DIDÁCTICOS	OBSERVACIONES
BOS	88	1		2		2		1		2	1		2					11		
OC	50	1		2		1		1		1	1		1					8		
OCG	50	2				2	1	4	1	1				2				13		
OCNE	108	5		3		2		4		7	3							24	1	
OEX	50	1					1			1	1		1				1	6		
OF	51	1				2					1							4		
OFGC	85	2				4	2	3*	1	2	2	2	1	1		3		23	1*	*Producción
OFM	80	1		1		4		1			1					2		12		
ORCAM	75	1				1		2			3		2			3		12		
OSB	74	3				2		4			1			1				11		
OSBNC*	97	2				5-							2-					9		*L'Auditori
OSCL *	72	1				1		3			1							6	1	*CCMDelibes
OSE	87	1		2		5				1	1		1			3		14	1*	*Externo
OSG	74	1		3		6		2		2	2		3					19	1	
OSM	100			3		1					2					3		9		
OSN	48	1		1				1		1	1							5		
OSPA	65	2				4		2		1	1		1			1		12		
OSRM	48			1				1		1*	1							4	1*	*Comunicación
OSRTVE	86	1		3		2	1	1		1								9		
OST	67	1		1		6					2		2					12	1*	*Externo
OSV	41	1		2	1	2		1		2	1		2					12		
OV	95	1		1				1			1		2			3		9		
RF	48			2		1		1			1		1					6		
ROSS	94	1	1	1		5		1	1	1	2		1		2	2		18		
TOTAL	1.733	31	1	28	1	58	5	34	3	24	30	2	23	4	3	20	1	268	7	

En una perspectiva internacional, y considerando una muestra de orquestas representativas de diferentes países, sí que se puede constatar la dimensión que tiene en ellas el área educativa (también en su vertiente social y comunitaria), que contrasta de forma evidente con la situación de las orquestas españolas.

Tabla 24. Personal en orquestas de Reino Unido (2014).

<i>Reino Unido: Orchestra</i>	<i>Musicians(1)</i>	<i>Staff (2)</i>	<i>% 2/1</i>	<i>Education(3)</i>	<i>% 3/2</i>	<i>% 3/1</i>
BBC Symphony Orchestra	91	20		4		
Birmingham Contemporary Music Group	24	13		4		
City of Birmingham Symphony Orchestra	77	41		6		
Halle	78	43		4		
Liverpool Philharmonic	74	75		12		
London Philharmonic Orchestra	69	37		3		
London Symphony Orchestra	98	80		16		
Orchestra of the Age of Enlightenment	53	19		2		
Philharmonia Orchestra	72	47		2		
Royal Scottish National Orchestra	75	38		6		
The Academy of St Martin in the Fields	48	12		1		
Total	759	425	56,0	60	14,1	7,9

Tabla 25. Personal en orquestas de Francia (2014).

<i>Francia: Orchestre</i>	<i>Musiciens(1)</i>	<i>Equipe(2)</i>	<i>% 2/1</i>	<i>Education(3)</i>	<i>% 3/2</i>	<i>% 3/1</i>
Orchestre National d'Île-de-France	91	24		2		
Orchestre National de Lille	95	27		2		
Orchestre National de Lyon	103	55		2		
Orchestre National du Capitole	108	27		2		
Orchestre Philharmonique de Strasbourg	110	20		2		
Orchestre Régional Avignon Provence	40	7		1		
Orchestre Régional de Basse-Normandie	18	11		1		
Orchestre Symphonique de Bretagne	43	12		1		
Total	608	183	30,1	13	7,1	2,1

Tabla 26. Personal en orquestas de Estados Unidos (2014).

EE.UU.: Orchestra	Musicians(1)	Staff (2)	% 2/1	Education(3)	% 3/2	% 3/1
Atlanta Symphony Orchestra	88	69		6		
Baltimore Symphony Orchestra	81	64		6		
Boston Symphony Orchestra	94	166		5		
Cleveland Orchestra	104	117		6		
Dallas Symphony Orchestra	97	72		3		
New York Philharmonic	106	81		5		
Orchestra of St. Luke's	95	20		3		
Pittsburgh Symphony Orchestra	90	105		5		
San Francisco Symphony	103	113		7		
Total	858	807	94,1	46	5,7	5,4

Tabla 27. Personal en orquestas de Canadá (2014).

Canadá: Orchestra	Musicians(1)	Staff (2)	% 2/1	Education(3)	% 3/2	% 3/1
Calgary Philharmonic Orchestra	70	29		1		
Edmonton Symphony Orchestra	57	43		4		
Orchestre Symphonique de Montréal	92	57		3		
Toronto Symphony Orchestra	93	52		3		
Vancouver Symphony Orchestra	70	45		4		
Winnipeg Symphony Orchestra	69	37		3		
Total	451	263	58,3	18	6,8	4,0

Para tener una visión de síntesis:

Tabla 28. Personal en orquestas. Internacional. (2014).

	% Gestión / Músicos	% Educación / Gestión	% Educación / Músicos
España	15,4	2,6	0,4
Reino Unido	56,0	14,1	7,9
Francia	30,1	7,1	2,1
EE.UU.	94,1	5,7	5,4
Canadá	58,3	6,8	4,0

Valorando los datos en una perspectiva comparada respecto a los otros países, Cañas (2015) expresa algunas observaciones: mientras el tamaño medio de las plantillas orquestales españolas es equiparable a nivel internacional, el volumen de los equipos de gestión es reducido y sensiblemente menor. Y, en el caso de la educación, exiguo y escandalosamente menor. Estos datos ayudan a explicar el por qué las orquestas británicas son líderes en el desarrollo de programas educativos.

A diferencia de otros países, en España no hay personal formado, seleccionado y dedicado exclusivamente a crear e impulsar proyectos y programas educativos. Sencillamente, no parece haberse suscitado la necesidad de servicios o departamentos educativos en el seno de las instituciones musicales. Salvo valiosas excepciones, es práctica habitual que desde otras áreas (producción, comunicación,...) y con el apoyo de contratos puntuales externos, se gestionen las actividades educativas como un complemento periférico a la programación central de cada temporada.

Cañas (2015) también hace constar la diversidad existente que, obviamente, repercute en la calidad de las propuestas. En ocasiones, se recurre a excelentes (y escasos) profesionales; en otras, las intervenciones son menos afortunadas cuando se gestiona desde el desconocimiento, la búsqueda de ahorro, u otras razones. Además, llama la atención el desfase que se puede apreciar en el ámbito educativo de las instituciones musicales respecto a otras instituciones culturales como las museísticas que, desde hace décadas, incorporaron esta área de actividad dentro de sus equipos de gestión. Otro debate, sin duda, sería en qué condiciones se viene desarrollando su acción.

Esto podría tener relación, fundamentalmente, con varios factores:

- El origen de las orquestas en cada país, es decir, su marco histórico y social.
- El (auto) concepto de institución musical y su función social.
- La calidad de la propia gestión de las orquestas.
- La estructura de financiación de las orquestas, en relación a la dimensión de sus componentes, pública y privada.

Respecto a este último factor, la tendencia actual aún es dependiente de la contracción económica general, tanto en términos generales como especialmente en el ámbito cultural. Por otro lado, aún está por definir si se caminará hacia un cambio real en cuanto al modelo de financiación de las instituciones musicales. En todo caso, parece aún lejana una equiparación en el volumen de los equipos de gestión, en términos cuantitativos.

En cuanto al (auto) concepto de institución musical y la función social que desempeñan las orquestas en España, sí que sería plausible y deseable un cambio de rumbo que pudiera reequilibrar y ponderar la importancia real que debería tener la educación en los equipos de gestión de orquestas que educan.

Si observamos las funciones que aparecen con mayor frecuencia en los equipos de gestión de las orquestas españolas, encontramos las siguientes:

Tabla 29. Tipología de gestión en orquestas de España I. (2014).

Administración	Afinador	Archivo	Asesor	Atrilero	Auxiliar
Avisador	Comunicación	Conserje	Coordinación	Dirección	Economía
Formación	Gerencia	Informática	Inspección	Jurídica	Mantenimiento
Marketing	Montadores	Mozo	Ordenanza	Prensa	Producción
Programación	Proyectos	Públicos	Recepción	Regiduría	R. Exteriores
R. Humanas	R. Laborales	Secretaría	Taquilla	Utilería	Ventas

Si ahora observamos, en perspectiva internacional, las funciones que aparecen con más frecuencia en cada país, podríamos apreciar algunas similitudes y diferencias:

Tabla 30. Tipología de gestión en orquestas de Reino Unido. (2014).

Reino Unido					
Archive	Artistic Planning	Arts management training programme	Auditions	Chief Executive	Communications
Communications & Creative Programming	Community Projects	Concert Management	Concerts and Recordings	Development	Digital Projects
Discographer	Education	Education & Community	Education & Outreach	External Relations	Finance and Corporate Services
General Administration	Learning	Learning and Engagement	Librarian	Managing Director	Marketing
Marketing, Communications & Fundraising	Orchestra Manager	Orchestra Personnel	Planning Manager	Press	Projects
Public Relations	Schools Projects	Sponsorship and Fundraising	Stage Manager	Technology	

Tabla 31. Tipología de gestión en orquestas de Francia. (2014).

Francia					
Accueil	Administrateur	Agent d'entretien	Bibliothécaire	Billetterie	Chauffeur
Comptable	Coordinatrice artistique	Développement	Diffusion	Directeur artistique	Directeur financier
Directeur général	Intervenant pédagogique	Mécénat	Médiateur culturel	Médiation et création	Musicothécaire
Nouvelles technologies	Partenariats	Photographe	Presse et médias	Régisseur général	Relation avec les publics
Relations publiques et du mécénat	Webmaster				

Tabla 32. Tipología de gestión en orquestas de Estados Unidos. (2014).

EE.UU.					
Artistic Planning	Business	Communications	Community and External Relations	Development	Executive
Facilities Operations	Finance	General Manager's Division	Human Resources	Information Technology	Marketing
Orchestra Operations	Philanthropy & Advancement	Public Relations	Publications	Sales	Ticket Services

Tabla 33. Tipología de gestión en orquestas de Canadá. (2014).

Canadá					
Administration	Artistic Administration	Business	Community Relations	Customer Service	Development
Finance	Management	Marketing	Orchestra Operations	Patron Services	Sales

En el caso de España y, una vez agrupadas por áreas, la proporción nos indica cuál sería la dimensión que ocupa cada una de ellas dentro de la gestión media de una orquesta. También nos indica cómo responde y se adecua a las necesidades y prioridades reales de un concepto tradicional de institución musical:

Tabla 34. Tipología de gestión en orquestas de España II. (2014).

Áreas de gestión	%
Educación	2,6
Otros: programación, atrilero, taquilla, informática, jurídico...	6,1
Mantenimiento y auxiliares	7,6
Regiduría, utilería, inspección, avisador, afinador	8,7
Comunicación, prensa, RR.EE., públicos, marketing	8,7
Archivo	11,0
Producción	12,5
Dirección, gerencia, secretaría, coordinación,...	21,7
Administración, economía, RR.HH., RR.LL.	22,1

Es la forma más habitual de configurar la gestión interna de las orquestas españolas, que podemos visualizar, como ejemplo, en la estructura que tiene el equipo técnico de la Real Orquesta Sinfónica de Sevilla:

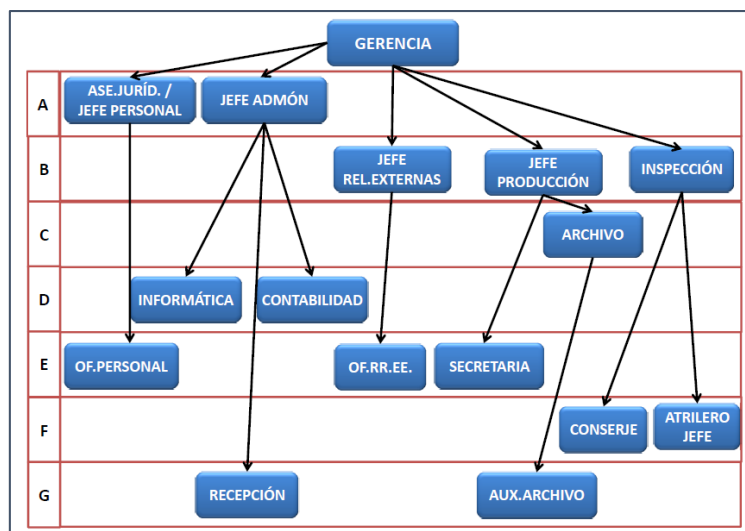


Figura 24. Organigrama ROSS.

Como sucede en la mayoría de instituciones musicales, se puede apreciar que no aparece ningún puesto específico dedicado a educación. No obstante, la ROSS sí realiza algunas actividades educativas.

En el caso de aquellas orquestas que sí incorporan un departamento educativo, una estructura tipo para ser observada puede ser la de *Los Angeles Philharmonic* (Wu, 2004), que incluye su relación con los otros departamentos de la organización. En este departamento, el *Director of Educational* lidera el equipo y asume la conceptualización de los programas. Además,

colaboran especialistas externos contratados para diferentes servicios (músicos, educadores, compositores, musicólogos, especialistas en artes, técnicos de sonido,...) y una veintena de voluntarios como apoyo a los programas educativos en diversas tareas: administrativas, conciertos, recaudación de fondos... La presencia activa de voluntariado en temas educativos y comunitarios es práctica habitual en las orquestas norteamericanas.

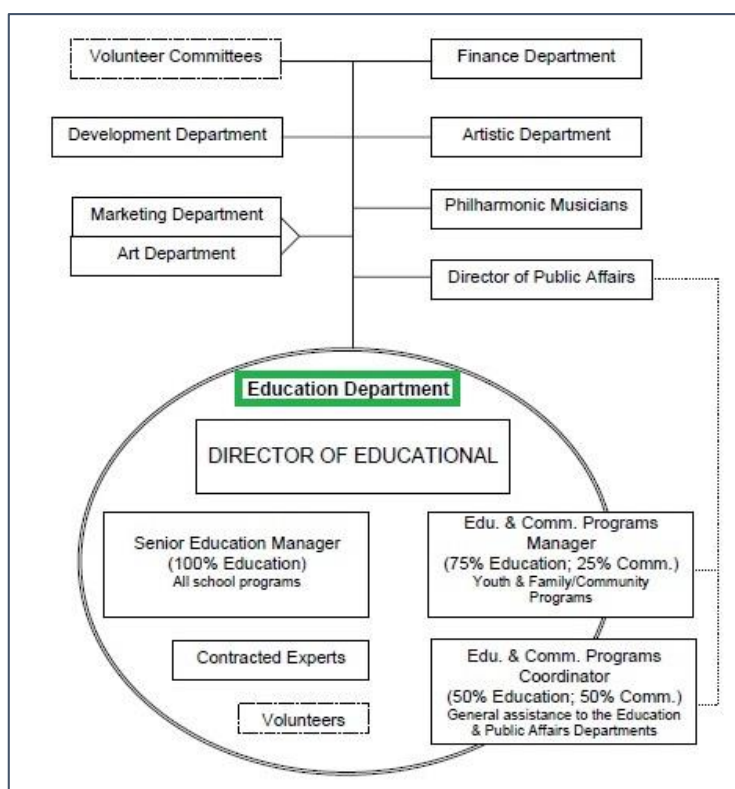


Figura 25. Organigrama Los Angeles Philharmonic Education Department.

Para visualizar la presencia educativa en la estructura organizativa de otras instituciones musicales, podemos observar las correspondientes a las grandes instituciones musicales de Cataluña: L’Auditori de Barcelona, Palau de la Música Catalana y Gran Teatre del Liceu.

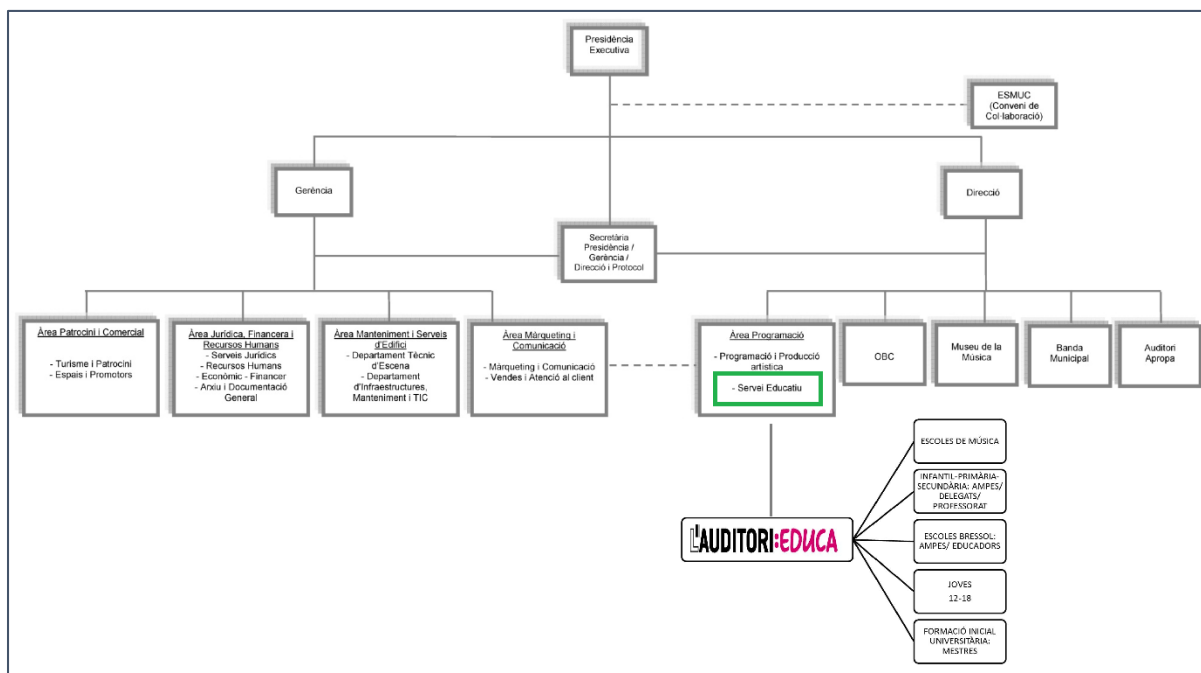


Figura 26. Organigrama Auditori.

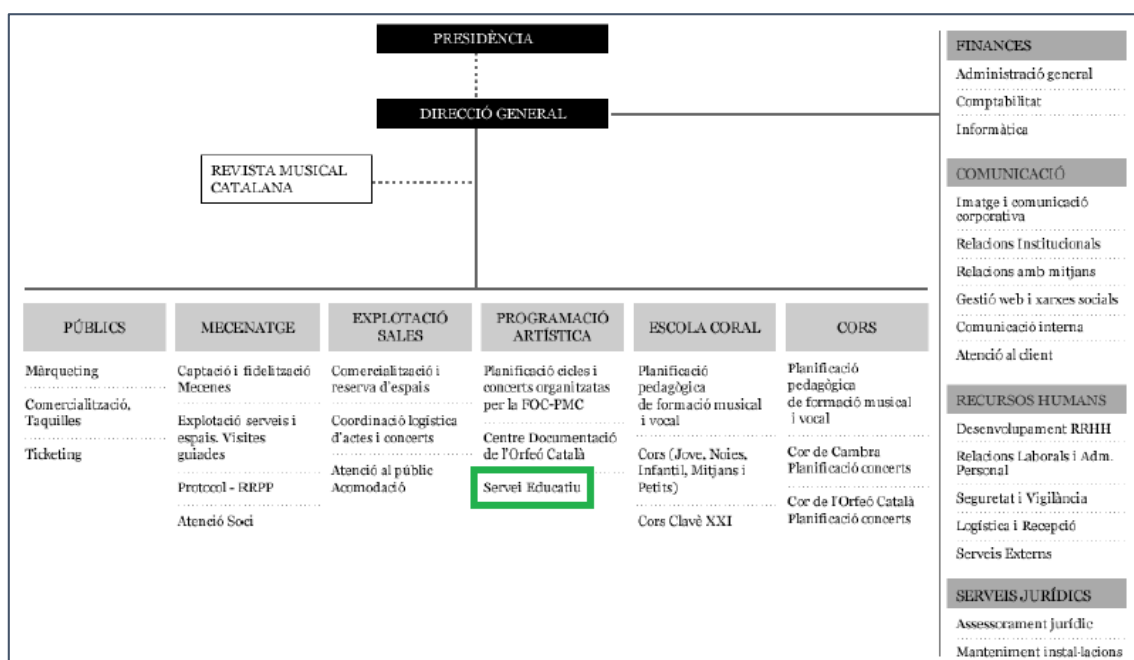


Figura 27. Organigrama Palau de la Música Catalana.

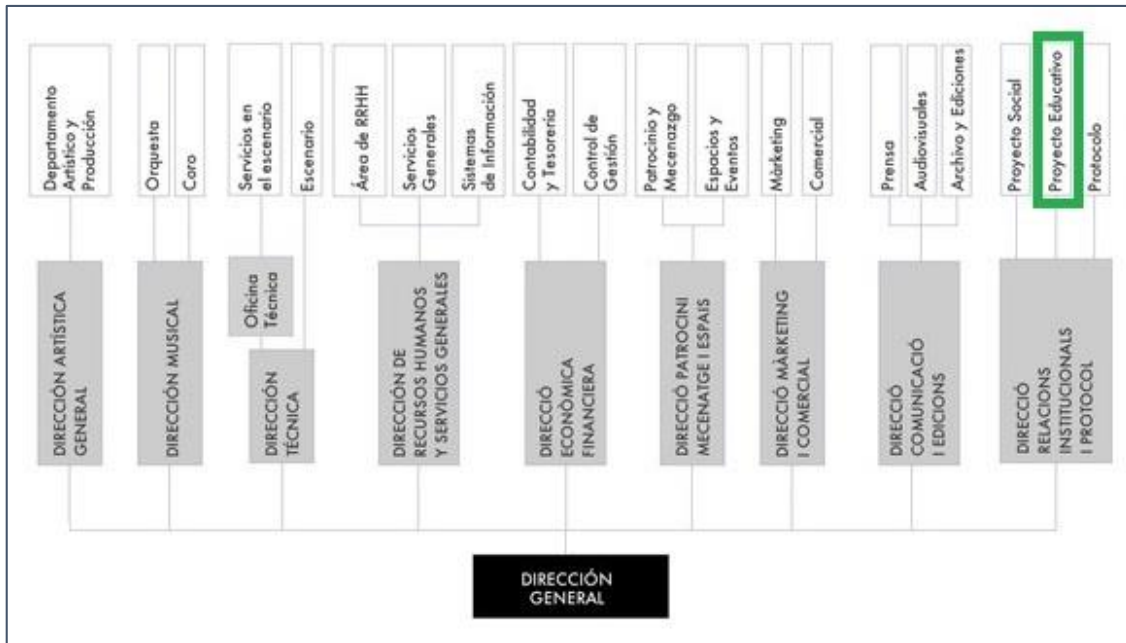


Figura 28. Organigrama Gran Teatre del Liceu.

En enero de 2017, el Liceu ha presentado su nuevo diseño de proyecto social. Dentro de las diferentes líneas de actuación que engloba la institución ha incluido su proyecto pedagógico y educativo.

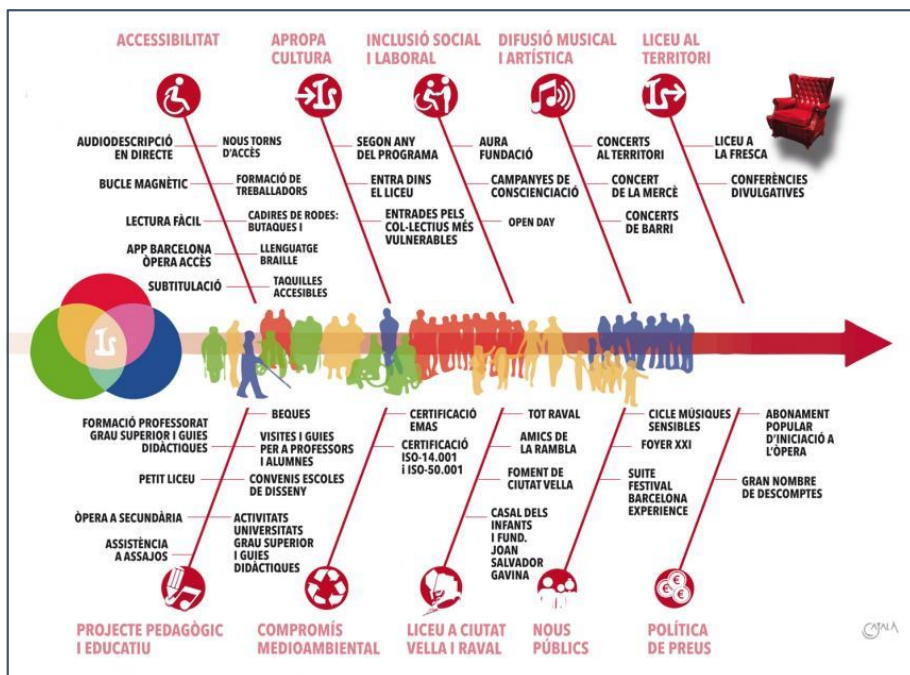


Figura 29. Projecte Social. Liceu.

2.3.2. La experiencia de las instituciones musicales en España

OCG, OFGC, OSG son las primeras orquestas que desarrollaron desde sus inicios departamentos o servicios de carácter educativo y con entidad propia en su seno, encargados de planificar, producir y ejecutar programaciones y actividades didácticas, tanto para público escolar como al familiar. Con el tiempo, otras orquestas también los han incorporado a sus estructuras de funcionamiento, como la OCNE y la OSE.

En cuanto a los auditorios, destaca el Auditori de Barcelona (*Servei Educatiu*). Otros auditorios con actividad reseñable son el Palau de la Música Catalana (*Escoles al Palau*), Auditorio de Tenerife (*Àrea Socioeducativa*) y C.C. Miguel Delibes (*Miradas*). Por lo que respecta a los grandes espacios escénicos, el Teatro Real (*El Real Junior*) y el Teatro del Liceo (*Servei Educatiu*). Teatro de la Zarzuela y Palau les Arts también desarrollan programación didáctica propia.

Respecto a la situación actual de las grandes instituciones musicales de Andalucía, OC, OCG, OFM, ROSS y Teatro de la Maestranza, en la actualidad carecen de un departamento o servicio educativo real, si bien es cierto que tienen en su programación diversas actividades educativas o, como en el caso de la OCG, desarrollan un conjunto de programas sociales y educativos.

Sin ser exhaustivos, se expone brevemente cómo se pusieron en marcha los primeros servicios o departamentos educativos en algunas instituciones musicales significativas y su situación actual. También se examina con más detalle, incluyendo su proyecto educativo, el caso de dos de las instituciones que desarrollan programas de tipo participativo relacionados directamente con nuestra investigación: el Auditori de Barcelona y la Orquesta y Coro Nacionales de España.

Orquesta Ciudad de Granada

El origen del Departamento Educativo de la OCG lo recordaba Neuman de esta forma:

La OCG, como tal, funciona a partir de 1991 y ya en ese año se llevan a cabo actividades de difusión de la música para el público en general. Eso fue creciendo, se fueron agregando conciertos didácticos y conciertos familiares, de manera no demasiado

estructurada, que se fueron ampliando cada vez más, cursos para el profesorado,... y, finalmente, en 1996, se constituyó formalmente el departamento, que primero se llamó de Actividades Pedagógicas y después, Departamento Educativo (Cañas, 2008).

Carmen Huete, quien formó parte y dinamizó el Departamento durante 8 años, lo relataba así:

En la temporada 2000 - 2001 se producen cambios en el departamento, comenzando por su propio nombre pues pasa a denominarse Departamento Educativo. Se edita el primer folleto específico de actividades educativas y, con la incorporación de la profesora Manuela Mira, se posibilita un crecimiento de todas estas actividades. Al año siguiente se crea el proyecto de Joven Academia Instrumental. En el año 2003 me incorporo al Departamento Educativo, en el lugar que deja voluntariamente Manuela Mira (Huete, 2009).

La incorporación de Mira y, posteriormente, de Huete, profesoras de educación musical que habían participado en el Master de Animación a los Conciertos Didácticos, se pudo realizar en el marco del Convenio de Colaboración que establecieron la OCG y la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia en 2002. Como expresa Huete respecto al Convenio, “creo que es una de las claves del éxito del programa educativo de la OCG” (Huete, 2009, 103). Posteriormente, en la temporada 2009 - 2010, Neuman cesa como coordinador del Departamento Educativo y, en 2011, se cancela inexplicablemente el citado Convenio por lo que Carmen Huete ha de dejar su actividad en la OCG.

En febrero de 2010, la OCG es una de las instituciones fundadoras de la Red de Organizadores de Conciertos Educativos, ROCE. En 2013, la OCG decide abandonar la asociación. En la actualidad, y a nivel organizativo interno, ya no hay un departamento educativo como tal sino que una persona de la plantilla orquestal, además de sus funciones como intérprete, desempeña tareas en ese ámbito; otra persona del área administrativa de la orquesta realiza tareas de apoyo. La orquesta tiene lo que denomina proyecto *OCGSocial*, donde ha reunido sus actividades educativas y sociales: Vamos al auditorio, Conciertos en familia, Ensayos abiertos, Formación del profesorado, Joven Academia y El corazón de la OCG.

Orquesta Filarmónica de Gran Canaria

El origen del Departamento Educativo de la OFGC empieza en 1992. Así lo recordaba en 2005 Tuto Parrilla, el actual Jefe de Producción y Coordinador del Servicio Pedagógico:

Desde 1992 se fue conformando el Departamento Pedagógico, que se dedicaba exclusivamente a organizar los conciertos escolares, asesorado por Fernando Palacios, y había una profesora en comisión de servicios, en algún caso, que mandaba la Consejería, como colaboración... ahí estaba yo... Esa estructura varió al reorganizarse el organigrama en 2001 – 2002: el Departamento Pedagógico ya no existe como tal sino lo que llamamos un Servicio Pedagógico, es decir, a nivel transversal, distintas áreas o distintos departamentos intervienen en lo que es el montaje, producción, administración, etc. Yo paso a ser Jefe de Producción y el equipo que teníamos se mantiene y se integra en Producción (Cañas, 2008).

Por su parte, Fernando Palacios rememoraba aquellos inicios a partir de los efectos del concierto “La mota de polvo” en enero de 1992:

El viento seguía soplando de cola: la siguiente casualidad provino de Gran Canaria, donde un vigía cultural (Gonzalo Angulo, por entonces Consejero de Cultura del Cabildo) detectó aquel aviso cósmico y puso al servicio del mencionado cuento musical todo el entramado necesario para mantenerlo con vida, con la intención de que no solamente se ofreciera en varios conciertos en la isla, sino que fuera el impulso de un programa educativo profundo y ambicioso. Junto a Manolo Benítez (por entonces coordinador artístico de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria) y el que suscribe, constituimos el primer departamento educativo de una orquesta española. Más tarde se incorporó un productor, Tuto Parrilla, que hizo posible mantener y desarrollar la ilusión inicial. Era momento de navegar y explorar. No había tiempo para nada que fuera superfluo, la prioridad era afianzar el experimento y buscar las ramificaciones que permitieran su propagación. Una potente orquesta sinfónica renovada, varias salas adecuadas de la isla, un equipo técnico de producción, una asignación presupuestaria y un servicio de investigación permanente permitieron que la idea inicial no degenerara,

sino que se mantuviera en su esencia: prioridad para la música, excelencia en el producto y complicidad con el público (Palacios, 2015).

En la actualidad, la OFGC mantiene su programación de Conciertos Escolares, Conciertos en Familia y Conciertos para bebés. Además, la OFGC es miembro de la Red de Organizadores de Conciertos Educativos.

Orquesta Sinfónica de Galicia

El comienzo de las actividades educativas en la OSG empieza en 1994, dos años después de su constitución como orquesta. José A. Abad, quien fuera Jefe del Departamento de Divulgación de Programas Musicales, lo relataba de esta forma:

El Departamento en un principio pidió un psicólogo o un pedagogo que programara de una manera ya más profesional todo el proceso de aprendizaje de la música respecto de los niños y de las escuelas, dado que, como bien sabemos, las escuelas estaban carentes de profesionales de la música... El Ayuntamiento pedía una persona que profesionalmente tuviera estas cualidades, pedagogía o psicología infantil, hubo una convocatoria y ahí me presenté yo. (...) El título del Departamento no corresponde mucho a la realidad. Nosotros estamos tratando de llegar al público más numeroso que podemos pero a través de un proyecto educativo, que no es divulgativo aunque tenga algo de divulgación. Se puso “Divulgación” en el Departamento, no sé quién lo puso en un principio, en cuanto que se extiende también a programas de la tercera edad y supongo que, en ese sentido, querrían recoger ambas propuestas, la educativa y la divulgativa (Cañas, 2008).

En la actualidad el programa educativo de la OSG se denomina *SonFuturo*, e integra la Orquesta Joven de la Sinfónica de Galicia, la Orquesta de Niños de la OSG, el Coro Joven y los Niños Cantores de la OSG, Conciertos didácticos, Conciertos en familia y Ensayos generales abiertos. Dentro de la orquesta, hay una persona responsable de Programas Didácticos.

Orquesta Sinfónica de Euskadi

La actividad educativa de la OSE comienza en 1996 con un ciclo de "Conciertos en Familia" en Donostia-San Sebastián y, en 1997, en Vitoria-Gasteiz. A partir de la temporada 2007 - 2008 se pone en marcha un Departamento Educativo que, desde 2009 pasa a denominarse Aula de Música, *Musika Gela*, con la finalidad de elaborar nuevas propuestas y vías de actuación encaminadas a desarrollar estrategias que permitan establecer una relación cada vez más estrecha entre la Orquesta y la sociedad (Cañada, 2011). Actualmente tiene diferentes programas educativos: Conciertos en Familia, Conciertos para Escolares, Talleres en centros educativos, Ensayos Abiertos, *SinfoKids*. La Orquesta Sinfónica de Euskadi es miembro de la Red de Organizadores de Conciertos Educativos desde su creación en 2010. Su departamento educativo lo integra una persona especialista, Mikel Cañada, con carácter externo a la propia institución.

Navarra

El caso del programa Música en Acción, del Gobierno de Navarra es bien diferente. Estuvo funcionando hasta que, en 2012, el Departamento de Cultura, Turismo y Relaciones Institucionales, una de las instituciones fundadoras de ROCE, decidió que fuera la Orquesta Sinfónica de Navarra quien asumiera directamente la responsabilidad de la actividad educativa. Fernando Palacios, quien fuera Asesor Didáctico del programa, lo recuerda de esta forma:

Durante años, el programa suscitó elogiosos comentarios entre profesores, periodistas, políticos y organizadores, y abrió la posibilidad de pasar de ser una actividad extraescolar más a mediar en el currículo y el diseño completo de la enseñanza de la música en la escuela. Bajo el meticuloso y apasionado mando de Toña Trueba, se transformó en profundidad el primitivo programa Audiciones Escolares que venía funcionando (1993-1998), y se pasó al de Música en Acción (1998-2012), una renovada manera de plantear la música en directo, que en poco tiempo alcanzó gran autonomía y personalidad, hasta el punto de convertirse en buque insignia de los programas educativos de Navarra. La novedad que aportó este programa desde sus inicios fue fruto de una necesidad vital: si queríamos conseguir autonomía y continuidad debíamos crear cantera. Para llevar a cabo un programa ambicioso de conciertos escolares había que

comenzar por impartir una serie de cursos de formación a un grupo de profesores de música, maestros y actores. El resultado fue un equipo profesional sólido y preparado (Ana Hernández, Belén Otxotorena, Uxue Uriz... entre otros) capaz de presentar conciertos, crear guiones y cuentos musicales, diseñar guías didácticas y hacer frente al complejísimo entramado de esta organización. (Palacios, 2015).

En la actualidad, la Orquesta Sinfónica de Navarra mantiene varios programas educativos y sociales aunque no tiene un departamento educativo específico.

Orquesta y Coro Nacionales de España

El proyecto de la Orquesta y Coro Nacionales de España se inicia en el año 2004, a instancias de su director artístico y titular en aquel momento, Josep Pons, que invita a Mark Withers para coordinar el Proyecto pedagógico que deseaba llevar a cabo en la institución. Withers, clarinetista y director, trabajaba diseñando y supervisando programas educativos y proyectos sociales con orquestas y compañías de ópera: *London Symphony Orchestra, Orchestra of the Age of Enlightenment, Glyndebourne, Théâtre du Châtelet,...*

En el Encuentro ROCE 2010, Juanjo Grande, miembro del Área Socio Educativa de la OCNE, exponía de esta forma cómo se inició el proyecto:

Hasta el año 2005 la actividad educativa de la Orquesta y Coro Nacionales de España se había venido centrando en la realización de conciertos para familias, con la presencia de un presentador o narrador, y la asistencia de centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid a los ensayos generales. A partir del año 2005, y a propuesta del nuevo director artístico, - hay que tener en cuenta que la de 2003-04 es la primera temporada del maestro J. Pons como titular - se plantea un nuevo modelo buscando una participación activa de las personas que acuden a nuestras actividades. Este nuevo planteamiento supone una mayor implicación por parte de los músicos de la OCNE, al tutelar y guiar la actividad de manera presencial en los centros educativos que participan. De esta manera se refuerzan los vínculos afectivos con la música a través del conocimiento de las personas. Por otro lado, los alumnos que participan desarrollan una actividad creativa e interpretativa sobre la base de las piezas programadas,

favoreciéndose así el entendimiento y disfrute de las obras que se van a escuchar. La experiencia humana e intelectual es inolvidable, quedando instalada, por decirlo de alguna manera, en “el disco duro” de la memoria de los participantes. (Grande, 2010)

El propio Josep Pons relata cómo concebía el nuevo modo de trabajar las actividades educativas que puso en marcha en la OCNE:

Me puse en contacto con Mark Withers, especialista en actividades educativas que había diseñado proyectos para varias orquestas inglesas, y con él iniciamos un plan que consistía en que músicos de nuestra orquesta y cantantes de nuestro coro se trasladaran a las escuelas para trabajar con los chavales. A partir de alguno de los aspectos musicales seleccionados previamente de una obra de repertorio –que sería interpretada por nuestra Orquesta y Coro en concierto–, ya fueran rítmicos, melódicos, o de textura, por ejemplo, los muchachos, tutelados por nuestros músicos, inventan su propia obra, con los instrumentos de que disponen, sobre la base de una obra del repertorio. Cada una de las piezas de cada grupo, cosidas entre sí, son interpretadas por los propios chavales en el concierto en que la OCNE ejecuta la obra de la que parte todo el proyecto.

De esta manera, sin hablar prácticamente de la obra, los jóvenes en realidad habrán reflexionado mucho sobre ella, y descubrirán e identificarán en la pieza original parte de los mismos postulados que les han guiado a crear su propia composición. Se les habrá inducido a pensar en elementos esenciales de la creación, a fijarse en aspectos desde la misma perspectiva del ojo del compositor. Desde dentro, la obra les resultará familiar. Ese ha sido pues el camino escogido, y en estos momentos son ya una treintena los planes realizados desde nuestro Departamento de Proyectos Pedagógicos que en la actualidad coordina el músico Rogelio Igualada, y diseñan y dirigen Ana Hernández y Juanjo Grande. Ampliando nuestro radio de acción, a la actividad en los centros educativos, hemos añadido aspectos pedagógicos de carácter más social, con trabajos en hospitales, con la tercera edad y grupos socialmente marginados, entre otros. Tal y como les decía al comienzo, una orquesta en el escenario dando un concierto es poco, podemos hacer más, y debemos hacer más, ¡mucho más! Por ahí va el futuro (AA.VV., 2011).

Y también Mark Whitters explicaba en qué consistía el proyecto que empezó a coordinar en la OCNE durante la temporada 2004 – 2005:

La idea es que hace tiempo la ONE, como otras orquestas en España, ha hecho una serie de conciertos pedagógicos y muchas actividades con niños... Lo que intentamos hacer es utilizar esta base y desarrollar actividades que contienen más interacción con los participantes. Para empezar, tenemos menos niños participando que los 2.500 que podríamos tener aquí para un concierto convencional; pero cada niño que está trabajando con nosotros tiene la oportunidad de trabajar con los miembros de la orquesta, de colaborar, de hacer su propia creación. Lo que estamos intentando hacer son varias cosas a la vez: primero, que los participantes tienen un contacto de verdad con la orquesta, que tengan amigos en la orquesta, que cuando vienen aquí es “su” Auditorio, es “su” Orquesta, y conocen la gente... Además que conocen la música que tocamos porque ellos, lo que están haciendo, están utilizando algunas técnicas, algunas ideas de los compositores que tocamos nosotros en la ONE y desarrollando su propia música utilizando esas mismas ideas, pero su propia música; así entendemos cómo está construido nuestra música y pueden entrar al fondo de la música con oídos mucho más educados. Si yo hago una charla de dos horas sobre la música de Stravinsky, cuando sales, ¿qué entiendes? Nada; pero si has utilizado dos o tres de las ideas de Stravinsky, puede ser, por lo menos algunos aspectos de su trabajo, realmente... Y la tercera cosa que estamos haciendo es que los niños tienen la oportunidad de utilizar su propia creatividad, que tiene mucha importancia en sus habilidades sociales, en sus habilidades para colaborar, para saber que pueden estar haciendo cosas que creen que no pueden hacer, pero pueden. Y todas esas cosas tienen mucha importancia... (Cañas, 2008)

Una pieza clave en el proyecto de la OCNE ha sido la colaboración con el Departamento de Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas del Centro Regional de Información y Formación (CRIF) “Las Acacias”, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Desde este departamento se realizan las funciones de coordinación con los profesores de los centros escolares participantes y con el equipo educativo de la OCNE.

El CRIF Las Acacias, durante años, ha organizado la gestión de la asistencia de alumnos y profesores de centros escolares de Educación Primaria y Secundaria a Conciertos

Didácticos o Conciertos en Familia que ofrecía la OCNE en el Auditorio Nacional; conciertos donde podía participar la orquesta al completo, grupos de cámara de músicos de la misma, coros de cámara u otras agrupaciones contratadas. En la temporada 2004-05, la oferta de conciertos didácticos se suspende tal como había sido concebida, una vez que J. Pons asume la dirección artística de dicha formación, apostando por el modelo inglés con los proyectos educativos *Adoptar un Músico* y la colaboración de Mark Withers. Desde el principio se ha colaborado en estos proyectos poniendo todo el empeño en su realización y mejora. (Prada, 2009)

Podemos considerar que la configuración del actual proyecto educativo de la OCNE se ha desarrollado en el aspecto formal dentro de la tipología “de las actividades al proyecto”. Es decir, a partir de una primera actividad, ha ido ampliando su campo de acción en diferentes direcciones con nuevas líneas de actuación, conformando un conjunto de programas con identidad propia que comparten una misma filosofía, valores, estrategia y metodología.



Figura 30. Programas educativos y sociales OCNE.

El proyecto se impulsa desde el Área Socio Educativa, en la que hay un Coordinador desde 2006, Rogelio Igualada, que forma parte de la estructura orgánica de la orquesta con esas funciones, y en la que también interviene de forma estable un equipo externo a la propia institución: Juanjo Grande, como Director Creativo, y Ana Hernández, como Colaboradora. Durante un periodo de dos años también colaboró Rafael Liñán, como pedagogo y compositor residente. La seña de identidad más destacable del proyecto educativo de la OCNE es que se centra en el desarrollo de proyectos de tipo colaborativo y participativo. En el Encuentro ROCE 2015, el equipo del Área Socio Educativa expuso los principios, objetivos y metodología del proyecto:

- Conector: acercamos nuestra pasión/excelencia a toda la sociedad buscando nuevas maneras de escuchar y nuevos repertorios.
- Enlace: ponemos nuestra experiencia al servicio de la sociedad estableciendo lazos de unión entre diferentes personas/colectivos.
- Generador: nuevos caminos, rutas, itinerarios para que las personas puedan tener acceso a la orquesta con nuevos intereses y habilidades.

Objetivos:

- Crear espacios de intercambio y aprendizaje permeables y accesibles a toda la sociedad.
- Buscar de puntos comunes entre cada ciudadano y la música, ya sea creando o mejorando sus hábitos culturales.
- Llenar el espacio/vacío existente entre las motivaciones/deseos de los jóvenes que están interesados por la música y lo que ofrecemos las orquestas.
- Establecer una nueva manera de vivir, escuchar, tocar, crear música. Una ampliación de miras a través de la creatividad y la colaboración.
- Hacer música de una manera diferente, más allá de lo que se ha hecho tradicionalmente, donde la fuerza recae en el grupo. Todos somos músicos. Abandonar la vieja idea de que la música es solo para entendidos.

Para ello, se desarrollan diferentes programas educativos y sociales dirigidos a todas las edades y niveles: Conciertos escolares, Conciertos en familia, *Adoptar un músico*, Pintasonic, C@ntamos contigo, Música en acción. Estos programas comparten una metodología de trabajo, basada en:

- Inicio a partir de una idea, un pretexto, dentro de un marco compartido que fomenta la discusión, experimentación y pluralidad de opiniones.
- Se combina el trabajo colectivo, grupal o individual, con énfasis en participar y compartir.
- Liderazgo dirigido, autogestión. Relación horizontal entre los miembros del grupo. Se minimizan las jerarquías. Cualquier miembro del grupo puede aportar una idea.

- El riesgo como base creativa. Experimentación e Improvisación. Pensamiento lateral.
- No se trata de ensayar. Se trata de trabajar conjuntamente para hacer música.
- Tocar, crear, escuchar todos los estilos... Principio de exposición.
- Enfoque multidisciplinar. Nuevas ideas surgen del diálogo entre diferentes disciplinas.

Bajo el Área Socioeducativa se desarrolla todo el trabajo de la Orquesta y Coro Nacionales de España con la comunidad para inspirar a gente de todas las edades a través de la música, particularmente a personas que hayan tenido poca o ninguna relación previa con la música sinfónica y coral o que busquen explorar y descubrir cosas nuevas relacionadas con ella.

Auditori de Barcelona

L'Auditori, inaugurado en marzo de 1999, cuenta con cuatro salas de conciertos, el Museu de la Música y la ESMUC (Escola Superior de Música de Catalunya), independiente en cuanto a funcionamiento. Es un espacio donde se crea, se interpreta, se experimenta y se educa con y en la música. El Servicio Educativo del Auditori se ha desarrollado en el aspecto formal dentro de la tipología “del proyecto a las actividades”. El comienzo lo relata Assumpció Malagarriga, quien lo creara y fuera su Directora hasta el año 2015:

La idea inicial fue de Josep LLoret, primer director artístico, que tuvo claro desde su nombramiento que a este espacio público de la música en Cataluña le correspondía un departamento educativo público, de calidad y con recursos. (...) El hecho de que el proyecto haya sido definido desde las instituciones de gobierno con competencia educativa garantiza su implicación en el programa y la adecuación constante a las necesidades cambiantes de la educación musical en nuestro territorio (Malagarriga, 2010).

Y continúa:

En aquel momento, yo estaba en el Ayuntamiento, en el Instituto de Educación, llevando el programa de música. Entonces, se hizo una comisión de una persona del Ayuntamiento, una de la Generalitat y una del Auditori. Estuvimos cinco o seis meses trabajando. Primero, analizando la situación de la educación musical en Cataluña, la red

de escuelas de música, de escuelas infantiles... existen audiciones en el Palau, en el Liceo, en la Caixa, muchos músicos privados... Luego fuimos a ver otros servicios educativos: Canarias, Cité de la Musique... A partir de ahí, diseñamos un proyecto con unos objetivos bastante definidos y con unos ambitos de actuación. Yo pienso que esto fue muy importante, porque... un Servei Educatiu puede ser: yo voy, miro, me gusta y compro... el mercado... y puedo tener productos de mucha calidad, muy bien complementados unos con otros... Pero otra cosa es decir: quiero conseguir esto... dibujo un concierto, una actividad que me haga conseguir esto. Yo pienso que esto es una gran diferencia. Entonces, estuvo muy bien la idea de que se diseñara un Servei Educatiu. Una vez estuvo diseñado me dijeron si quería venir a dirigirlo.... Y vine. Me costó, sí, porque lo veía muy grande y es muy grande; cuando lo ves te da miedo... una cosa es dibujarlo y otra cosa es construirlo. (Cañas, 2008)

El proyecto inicial, redactado en febrero de 2000, contenía la presentación y justificación del proyecto, detallaba los objetivos, las líneas de actuación, los recursos y la planificación para los primeros cuatro años.

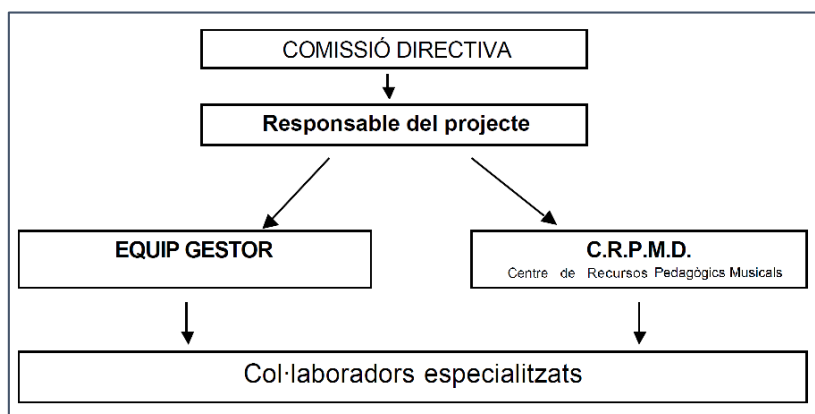


Figura 31. Estructura organizativa del Servei Educatiu Auditori (2000).

Destacamos los objetivos generales planteados en la propuesta original:

- Crear un Servicio Educativo capaz de responder a las necesidades cambiantes de la educación musical de nuestro país, fomentándose la innovación.
- Integrar el Servicio Educativo de L'Auditori dentro del tejido de actuaciones para la educación musical existente y ofrecerlo como centro coordinador e impulsor.

- Potenciar la profundización y mejora de la educación musical en el marco de un proyecto común de educación para la convivencia y la formación en valores.

Algunos datos de interés: el equipo del Servicio Educativo, que inicialmente fue de dos personas, está integrado actualmente por 6 personas de forma estable (plantilla total del Auditori: 172 personas), en coordinación con los demás departamentos, y con más de 400 colaboradores externos. El presupuesto del Servicio Educativo, previsto para 2017, es de 1.434.232 € (presupuesto total del Auditori, 21.686.000 €), de los cuales 902.775 € proceden de taquillas y abonos, y 411.957 € de venta de conciertos, coproducciones y giras (Consortori de L'Auditori i L'Orquestra, 2016).

En el Encuentro ROCE 2010, Malagarriga consideró que, para llevar a cabo un buen trabajo que contribuya a hacer evolucionar realidades concretas, es preciso trabajar a partir de un proyecto muy concreto y evaluar constantemente su realización. Si no tienes proyecto haces cosas; si tienes proyecto persigues objetivos. Hacer un proyecto te obliga a concretar, definir el punto de partida y qué quieres, a buscar respuestas a los interrogantes que acompañan su desarrollo, con voluntad de integrar en un todo grande y potente cada una de las acciones educativas.

No es lo mismo un proyecto que un departamento. Tener un departamento educativo no es garantía de tener un proyecto educativo. A diferencia de otras instituciones, el Auditori no elabora su programación de actividades educativas en base a la elección y contratación en el mercado de producciones externas o por encargo sino que desarrolla todas las propuestas de producción propia, adaptadas a las necesidades y prioridades de su propio proyecto educativo. Además de los beneficios inherentes a este modelo, eso les está permitiendo “exportar” sus programas educativos a otras instituciones, lo que también se refleja en la cuenta de resultados como se puede apreciar en los referidos datos económicos.

Las líneas de actuación básicas (Malagarriga, 2010) contribuyen a desarrollar el objetivo global del proyecto del Auditori: favorecer la presencia de la música de calidad en la vida cotidiana de las personas. Para ello, se basan en diseñar propuestas de calidad, siempre con buenos intérpretes profesionales, donde la música es la única protagonista, para que sea difícil dejar de escuchar.

- Impactar para interesar: conciertos escolares, conciertos familiares y actividades en el Museo.
- Experimentar para sentir: conciertos, actividades participativas y talleres.
- Aprender para amar: formación y materiales.

Cada año se crea un nuevo proyecto (en el Auditori se utiliza el término “proyecto” indistintamente para referirse al proyecto global y a cada uno de los programas) y cada uno de ellos se repite en diferentes sesiones durante varias temporadas, siendo la repetición una de las señas de identidad de su proyecto educativo. Un proyecto educativo tipo está formado por diferentes acciones y elementos:

- Concierto para público escolar
- Concierto para público familiar
- Formación para el profesorado
- Formación para familias
- Dossier pedagógico
- Programa de mano
- Material educativo audiovisual

Para llevar a cabo cada proyecto, el Servicio Educativo pone en marcha un sistema de trabajo en forma de “tela de araña”. Desde el equipo se diseña, programa, organiza... y se encargan trabajos muy concretos dirigidos a la red de colaboradores externos (músicos, compositores, pedagogos, escritores, diseñadores, coreógrafos, ilustradores, iluminadores,...), que los van desarrollando en una dinámica fluida de cooperación con las personas responsables del proyecto en el Servicio Educativo. Este sistema de trabajo permite realizar una producción anual muy grande, manteniendo un alto nivel de calidad, basado en unas constantes: en los conciertos no hay palabras, se interpreta de memoria, los músicos se mueven en el escenario, los enlaces entre las obras seleccionadas son coreografiados,... En cuanto a los dossiers y materiales, aun siendo originales y distintos entre sí, tienen un mismo estilo, formato y enfoque de contenidos.

Cada año se realizan alrededor de 70 sesiones de formación musical para 10.000 personas y cerca de 80 actividades participativas dirigidas al público escolar de 1 a 18 años, escuelas de música, corales infantiles, profesionales de la música, profesionales de la pedagogía, familias, colectivos desfavorecidos y público en general. Cada temporada se programan cerca de 818 actividades con 198.300 asistentes entre los conciertos escolares, familiares y participativos en L'Auditori y fuera (L'Auditori, 2016).

Después de más de 15 años de experiencia en la creación de conciertos y actividades educativas, el Auditori y su proyecto educativo es reconocido como un referente nacional e internacional.

2.3.3. Organizaciones y redes

Además de las organizaciones ya citadas de ámbito nacional, como *League of American Orchestras*, *Association of British Orchestras* y AEOS, hay muchas otras que actúan en el campo de la educación musical. No obstante, interesa destacar estas otras por su relación específica con la educación y las instituciones musicales que ocupan nuestro interés: *European Orchestras Forum*, *European Concert Hall Organisation*, *European Network for Opera, Music and Dance Education*, Red de Organizadores de Conciertos Educativos y Red Española de Teatros, Auditorios, Circuitos y Festivales de Titularidad Pública.

European Orchestras Forum (<http://www.orchestras-forum.eu>) es la red europea de orquestas, creada en 2005 durante un simposio celebrado en el Parlamento Europeo y organizado por la *Association Française des Orchestres* con ocasión del 150 aniversario de la *Strasbourg Philharmonic Orchestra* que reunió a más de 400 delegados de 35 países europeos. El simposio terminó con la aprobación de un Manifiesto en el que, entre otros puntos, se reclamaba garantizar que la enseñanza de la música fuese un componente clave del Currículo Nacional, para todas las edades escolares.

Posteriormente, y en colaboración con RESEO, *European Orchestras Forum* organizó en 2010 una conferencia en Berlín sobre educación, para descubrir las iniciativas de las orquestas en este ámbito, sus ventajas, posibilidades y desafíos, así como examinar diversos ejemplos de orquestas y educación musical en Europa y el mundo.

Otra red es *European Concert Hall Organisation*, ECHO, constituida en 1991 y que reúne a 21 de las más importantes salas de conciertos de Europa. ECHO constituye una plataforma de intercambio y reflexión conjunta sobre las oportunidades, desarrollos y retos que tienen estas instituciones en el siglo XXI. Con una gran variedad, tanto artística como organizativa, buscan la más alta calidad para un público lo más amplio posible. La relación de instituciones que integran ECHO (<http://www.concerthallorganisation.eu>) es la siguiente:

- Barbican Centre London
- BOZAR Brussels
- Calouste Gulbenkian Foundation Lisbon
- Casa da Música Porto
- Cité de la musique – Philharmonie de Paris
- Festspielhaus Baden-Baden
- Het Concertgebouw Amsterdam
- Kölner Philharmonie
- Konzerthaus Dortmund
- Elbphilharmonie Hamburg
- L'Auditori Barcelona
- Megaron - The Athens Concert Hall
- Müpa Budapest
- Musikverein Wien
- Palau de la Música Catalana
- Philharmonie Luxembourg
- Sage Gateshead
- Stockholms Konserthus
- Théâtre des Champs-Élysées Paris
- Town Hall & Symphony Hall Birmingham
- Wiener Konzerthaus

Las reuniones de ECHO se dividen en grupos de trabajo especializados que cubren diferentes áreas, entre ellas, el grupo de educación, constituido en 2007 como foro especializado de los

Departamentos de Educación de sus miembros con el objetivo de la reflexión conjunta, el apoyo y la evaluación, así como el desarrollo de nuevas ideas e iniciativas.

Además, ECHO organiza en Hamburgo un simposio bianual de educación, *The Art of Music Education*, que ya ha tenido cinco ediciones, cada una de ellas, centrada en una temática concreta. En el primero, celebrado en 2008, se abordó el rol que tiene la educación musical en las salas de conciertos, buscando el intercambio de opiniones y explorando los límites de la educación musical. En la edición de 2010, dedicada a “Jóvenes Audiencias”, las actividades se interesaron por la educación musical de jóvenes y adultos jóvenes como uno de los mayores desafíos a los que las salas de conciertos se enfrentan. En la tercera edición de 2012, con el tema de “Alianzas”, el simposio puso de relieve los diferentes modelos de cooperación estructural, financiera y programática en el campo de la educación musical, preguntándose cómo se pueden crear alianzas y asociaciones de colaboración eficaces y sostenibles, o quiénes son los socios que necesitan las salas de concierto y las orquestas para asegurar el éxito de las actividades educativas.

En la cuarta edición de *The Art of Music Education* celebrada en 2014, con el “Cambio” como tema central, se abordaron tres temas principales, cada uno de ellos vinculado a la noción de evolución, cambio y desarrollo en la educación musical y en nuestra sociedad en general: la música clásica y su futuro en una sociedad abierta, los medios y la educación como parte interesada en la industria de la música. En la última edición de 2016, "Repensar el diálogo en la Educación Musical", se exploró el trabajo de las escuelas en relación con las instituciones culturales, un aspecto crucial que, sin embargo, rara vez está en el centro de atención. Al esforzarse por introducir a los jóvenes en el mundo de la música, las escuelas y las instituciones culturales son socios indispensables. Sin embargo, esta conexión depende a menudo de la dedicación personal mientras las ideas prometedoras fallan una y otra vez debido a la variabilidad de las estructuras. ¿Qué ha pasado en dos décadas de educación musical en y con las escuelas? ¿Qué se puede mejorar, qué se debe mejorar? ¿Qué sueños utópicos pueden trascender y cuáles son las ideas que muestran el camino?

RESEO, *European Network for Opera, Music and Dance Education* (www.reseo.org), es la red europea de educación, participación y aprendizaje creativo en ópera y danza. Se creó en 1996 para asociar al creciente número de departamentos de educación de ópera que surgieron en toda

Europa a partir de los años ochenta.

RESEO cuenta con 98 miembros en 25 países: 58 instituciones de ópera, 13 pequeñas organizaciones, 4 festivales, 4 casas de música, 2 universidades, 2 organizaciones de formación y 14 miembros individuales. En España, son miembros de RESEO el Auditorio de Tenerife Adán Martín, el Gran Teatre del Liceu, la Ópera de Cámara de Navarra, Pasion por la Música, el Teatro de la Zarzuela y el Teatro Real.

El objetivo de RESEO es ofrecer enfoques innovadores en el aprendizaje creativo a través de la ópera, la música y la danza con los más altos estándares artísticos y para un público lo más amplio posible. Como catalizador del desarrollo del sector, RESEO es un espacio de trabajo único que organiza conferencias temáticas, proyectos innovadores, cursos de formación especializada, promoción de la ópera para niños, estudios de investigación y publicaciones. RESEO también actúa ante las instituciones europeas en la promoción de la educación de la ópera y la danza, y del desarrollo de la audiencia.

Las conferencias RESEO están abiertas a todas las organizaciones y personas, ya sean miembros de la red o no. En un formato de 2 días y medio, los participantes reflexionan sobre el tema central de cada convocatoria, descubren la situación local de la institución de acogida, adquieren conocimientos y formación a través de talleres prácticos, conocen trabajos y proyectos de otros colegas europeos y adquieren conocimientos adicionales aportados por investigadores. Estas son las temáticas centrales en cada una de las conferencias celebradas hasta 2017:

- *Co*Opera*tion: social and emotional learning through opera, music and dance*
- *Opera, Music and Dance Education Through the Lens of Higher Education*
- *Reflective practice: Evaluation in Arts Education*
- *Digital Keys: How can Technology Unlock the Arts for All?*
- *Food for Thought - Enriching Teaching*
- *0-3: Opera, music and dance for the early years*
- *All Aboard*
- *SoulFood: Physical, mental and social effects of opera and dance*
- *GENERATION Y: Engaging young adults in opera and dance*

- *GENERATIONS- Bringing together people of all ages through opera and dance*
- *Playing a role in society: opera, dance and intercultural dialogue*
- *Digital Dynamics*
- *Orchestra Education*
- *Opera, Dance and Disability*
- *Curtains up! Productions for young audiences*
- *Crossing borders*
- *Opera and dance education in the frame*
- *Opera and cultural diversity in 21st century in Europe*
- *Dancing across borders*
- *Valuing opera education*
- *Engaging young adults with opera*

Además, RESEO ha celebrado varias Conferencias Conjuntas con Opera Europa, principal organización europea de teatros, compañías de ópera y festivales líricos, con 170 miembros. Organizadas cada dos años, difieren de las conferencias habituales de RESEO ya que reúnen a profesionales de la ópera de todos los departamentos para sesiones de trabajo centradas en temas transversales. Ciudadanía (Viena, 2013), La experiencia de la ópera (Londres, 2011), Creatividad e Innovación (Barcelona, 2009) y Foro Europeo de la Ópera (París, 2007). Estas dos organizaciones también coordinan desde 2007 los *European Opera Days* con el objetivo de abrir las puertas y ampliar la difusión de la ópera hacia todos los ciudadanos europeos.

Otra actividad que promueve RESEO son los *Young Audience Music Awards* (YAMawards) para apoyar la creatividad y la innovación en el ámbito de la música para jóvenes de todas las edades mediante la creación de nuevos trabajos. La participación está abierta a todas las producciones en vivo basadas en música para audiencias de hasta 18 años de edad. Los criterios que se valoran son: calidad de la música, calidad de actuación, relevancia / necesidad del programa, comunicación y potencialidad de giras internacionales. YAMawards, que en 2017 ya se encuentra en su octava edición, está abierto a tres categorías distintas: mejor conjunto pequeño, mejor conjunto grande y mejor ópera. Además, se otorgan los premios de producción del año y del público.

RESEO también trabaja desde hace quince años en el plano colaborativo, desarrollando una

serie de proyectos comunes entre sus miembros. Además de formación para artistas y una base de datos, trabajan en investigación sobre lo que los teatros de ópera hacen sobre la educación de la ópera, en evaluación relacionada y en proyectos docentes para desarrollar módulos didácticos orientados a ofrecer un método de aprendizaje participativo para niños y adolescentes dentro y fuera del entorno escolar.

La Red de Organizadores de Conciertos Educativos, ROCE (<https://rocemusica.org>), es una asociación fundada en 2010 e integrada por 20 instituciones públicas y privadas que comparten la idea de que la música es un elemento educativo de primer nivel y el convencimiento de que los conciertos y actividades educativas que desarrollan son una parte clave y esencial de su propuesta artística y social. La iniciativa de ROCE es transversal y aglutina a entidades muy heterogéneas pero que, sin embargo, constituyen el tejido real que está implicado en este tipo de programas.

Entre sus objetivos, cabe destacar:

- Coordinar las acciones educativas y sociales desarrolladas por sus instituciones y entidades asociadas y estimular la cooperación entre ellas.
- Impulsar la creación de Servicios o Departamentos Educativos y Sociales en orquestas, auditorios, espacios escénicos, fundaciones y otras instituciones (festivales de música y danza, administraciones públicas,) que desarrollen programas de conciertos didácticos y acciones educativas de música, ópera y danza.
- Promover el diseño y aplicación de Proyectos Educativos y Sociales, especialmente entre sus instituciones y entidades asociadas.
- Comunicar a la sociedad el valor de las acciones educativas y sociales desarrolladas por sus instituciones y entidades asociadas.
- Posibilitar programas de evaluación de los proyectos educativos y sociales de las instituciones y entidades asociadas.
- Generar programas de formación especializada.
- Interesar a intérpretes, compositores y compositoras en la participación y creación en este ámbito.
- Aunar esfuerzos para crear programas educativos y sociales interdisciplinarios.

Las instituciones miembros de ROCE son las siguientes:

- L'Auditori
- Orquesta Sinfónica de Navarra
- Orquesta Sinfónica de Euskadi
- Ayuntamiento de Gijón - Fundación Municipal de Cultura
- Orquesta Sinfónica de Bilbao
- Orquesta Filarmónica de Gran Canaria
- Orquesta Sinfónica del Vallés
- Orquesta Sinfónica de Tenerife
- Orquesta de Cámara Carlos III
- Palau de la Música Catalana
- Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía - Abecedaria
- Auditorio Miguel Delibes - Orquesta Sinfónica de Castilla y León
- Auditorio de Tenerife
- Fundación La Caixa
- Orquesta y Coro Nacionales de España
- Instituto Valenciano de Cultura - CulturArts
- Gran Teatre del Liceu
- Centro Nacional de Difusión Musical
- Fundación Bilbao 700
- Palau de la Música de Valencia

Anualmente, convoca el Encuentro ROCE, que se han constituido en un foro relevante de expertos y especialistas en este campo para compartir e intercambiar experiencias, reflexionar sobre temas monográficos y aprender de otras experiencias y personas, generando nuevas propuestas e iniciativas.

- I Encuentro ROCE 2010, Granada, "Gestión del proyecto educativo"
- II Encuentro ROCE 2011, San Sebastián, "Contexto, liderazgo y valores"
- III Encuentro ROCE 2012, Valladolid, "Creando un (buen) concierto educativo"
- IV Encuentro ROCE 2013, Barcelona, "El Público: Música y Comunidad"

- V Encuentro ROCE 2014, Las Palmas, "Intérpretes en acción"
- VI Encuentro ROCE 2015, Madrid, "No hay educación sin música"
- VII Encuentro ROCE 2016, Bilbao, "Conectando personas, emocionando con música"
- VIII Encuentro ROCE 2017, Valencia, "ExperimentArtes"

Desde octubre de 2013, ROCE es miembro del Consejo Estatal de las Artes Escénicas y de la Música.

La Red Española de Teatros, Auditorios, Circuitos y Festivales de Titularidad Pública (<http://www.redescena.net>) es una asociación constituida en febrero del año 2000, en convenio de Colaboración con el INAEM, Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música. Actualmente cuenta con 152 asociados, espacios de exhibición de artes escénicas de titularidad pública de todo el territorio nacional, entre los que se incluyen los principales teatros y auditorios del país. Además, reúne a 12 redes y circuitos de artes escénicas de las comunidades autónomas y provinciales que a su vez aglutinan sus espacios dependientes, representando en total a más de 700 espacios de exhibición públicos.

Uno de sus objetivos es impulsar el sector de las artes escénicas y de la música, haciéndolo más accesible a toda la población. En este sentido, tiene desde 2008 una Comisión de Música, respondiendo a la necesidad de trabajar específicamente en este sector de las Artes Escénicas a fin de conseguir una mayor presencia de los espectáculos musicales en los escenarios de los espacios asociados a La Red.

2.4. Agentes educativos

2.4.1. Términos y conceptos

La primera cuestión es que "agente educativo" es un término con significado impreciso. Debemos partir de que, en un programa educativo están implicados e interesados diferentes grupos, lo que en terminología inglesa sería *stakeholders*: personas que lo financian, lo patrocinan, trabajan en él, son sus beneficiarias,... Agente educativo sería una de esos grupos,

el que interviene en las áreas más próximas a la línea o espacio de contacto que se produce entre organizadores y destinatarios del programa. En todo caso, sus funciones y competencias pueden ser muy diversas y, desde luego, absorbentes. Un caso conocido sería el del compositor y experto educativo Fernando Palacios quien, además de intervenir directamente sobre el escenario, considera su trabajo “como algo obsesivo: formar grupos de trabajo, encargar guiones, impartir cursos de presentadores, encargar guías y definir su contenido, y papel, animar a la gente a dedicarse a este trabajo, profesionalizar el medio, propiciar intercambios...”. (Palacios, 2009, 144)

Aún no se ha definido en España un término reconocible y aceptado para designar y reconocer al “agente educativo” en nuestro ámbito. Sin duda, además de la “novedad” del perfil, la dificultad para ello reside tanto en su carácter multifacético como en las connotaciones que puede suscitar alguno de los términos. Así, el término “animador musical” remitiría a otro tipo de actividades como las de ocio recreativo, lo que, en lugar de contribuir a visibilizar y cualificar la función, podría contribuir a una mayor confusión. En un intento de clarificar el significado, Huete y Mira (2009) sugirieron como definición de animador aquella persona capaz de emprender con éxito acciones educativas con la música en vivo. Para Grande (<http://www.juanjogrande.com/creative-residency-stockholm-reseo/>), “*artist-animateur*” es un término para un artista, de cualquier disciplina, trabajando en un contexto educativo.

En áreas artísticas como la museística sí que se ha venido utilizando el término de “mediador” como el aplicable a las funciones educativas en un sentido amplio. Aun así, apuntamos que la tendencia bastante generalizada en el sector de aplicar la subcontratación de dichas funciones a empresas generales de servicios con criterios economicistas y en condiciones no compatibles con el servicio que debe prestar una institución museística puede derivar en una devaluación de la calidad de las propias funciones, tergiversando su valor y significado.

En otros países se pueden encontrar términos diversos para aludir a la persona que desarrolla estas funciones: *Animateur Culturel*, *Mediateurs*, *Education Manager*, *Operatore Musicale di Base*, ... Por otro lado, en el contexto de las instituciones musicales francesas, el término de *médiation musicale* sí sería reconocible. No obstante, conviene detenernos en esta cuestión para valorar en qué medida se corresponde con las funciones que identificamos al principio.

Para Mörsch (2013), responsable de un programa de mediación cultural en el *Art Education de la Haute École des Arts* de Zurich, la "mediación cultural" abarca conceptos muy diversos y, en la práctica, las dimensiones educativas, artísticas y sociales se entrelazan en ella. En un rápido recorrido, observa el panorama que ofrece el término en diferentes contextos europeos.

Así, en el ámbito germánico, el término genérico e impreciso "*Kulturvermittlung*" (mediación cultural) reúne muy diferentes prácticas y está sujeto a un proceso continuo de redefinición. Aplicado al campo de la música, sería "*Musikvermittlung*" (mediación musical).

Cuando apareció en Francia en la década de 1980, el término "mediación cultural" se relaciona principalmente con las relaciones públicas y la transmisión del conocimiento. Este significado de "mediación cultural", como la transmisión del conocimiento es todavía común y corresponde a la mayoría de las prácticas actuales.

Por otra parte, se desarrolló un concepto paralelo de mediación específica de las artes desde el supuesto de partida de que el arte no puede ser entendido por todos sin conocimiento previo. Al mismo tiempo, el arte debe ser accesible a la comunidad en el sentido de la democratización de la cultura. Así, "mediación cultural" se entiende menos como una transmisión que como el establecimiento de los flujos entre el público, las obras, los artistas y las instituciones.

En el mundo anglosajón, no hay término genérico que pueda compararse a *Kulturvermittlung* o mediación cultural. La palabra "mediación" se inscribe en el ámbito jurídico y social de la gestión de conflictos, mientras que "la mediación cultural" se refiere en particular a las actividades de traducción y comerciales requeridas en un contexto de migración. Las instituciones de todos los ámbitos artísticos hablan de "*education*" para describir sus programas de mediación y, en los últimos años, el término a veces se completa o sustituye por "*learning*" porque estaría menos ligado a la idea de la educación como un proceso de producción y apropiación del conocimiento. Para las medidas encaminadas principalmente a aumentar y ampliar el público, se emplea el término "*audience development*" y en las colaboraciones con escuelas e instituciones sociales, el término "*outreach*". Por otra parte, han adquirido cada vez más importancia los proyectos de mediación en forma de "*artists-in-schools*".

Dentro de la tendencia a la participación activa del público en las producciones artísticas surge

el concepto "*community music*", con proyectos en los que también participan los músicos. En este ámbito, varios autores reconocen el uso del término "facilitador". Así, Saunders y Welch (2012) le atribuyen la función de hacer fácil una acción o proceso, mientras que para Higgins (2013) sería aquel músico que facilita actividades musicales locales en contextos comunitarios.

En Italia, la noción de "*mediazione artistica*" se utiliza principalmente en el campo de la terapia del arte. En la práctica de campo, nos encontramos el término "*didattica culturale*", que sirve como genérico, al igual que el alemán "*Kulturvermittlung*" o la "*médiation culturelle*" francesa.

En este contexto, cuando nos referimos al término "agente educativo", estamos aludiendo a aquella persona que desarrolla las funciones clave para hacer posible y dinamizar el encuentro interactivo entre dos espacios, el de la acción musical y el de la comunidad, a través de experiencias significativas con intencionalidad educativa. Estos espacios lo son independientemente de su dimensión cuantitativa, es decir, se pueden concretar en una gran orquesta, en un conjunto de cámara o en un solista por un lado, y en un gran auditorio, en una pequeña aula o en un colectivo social por otro. También hemos de abrir el foco al observarlos ya que cada uno de ellos constituye en sí mismo un universo con características propias que lo hacen definible y contrastable con otros. Por lo tanto, tienen lenguaje, códigos, sistemas, inercias y orientaciones reconocibles y compartidas internamente pero que, desde el exterior, se pueden percibir de forma ininteligible o, incluso, pasar desapercibidas. Además, durante los procesos que se generan en el desarrollo de estas funciones, es preciso interactuar con otros espacios determinantes para conseguir implementar con éxito cualquier propuesta: administrativos, económicos, mediáticos,... Es por ello que las funciones de un "agente educativo" requieren el dominio de competencias polivalentes, no solo musicales y educativas sino también en otras áreas sociales y de gestión en un sentido amplio.

Conviene precisar que para propiciar experiencias significativas se debe actuar dentro de principios definidos y explicitados de calidad. Esta cuestión se trata de forma detallada más adelante.

2.4.2. Origen y perspectiva comparada

En este punto, es interesante revisar cómo apareció esta función en el contexto de las instituciones musicales británicas. Tal y como lo recoge Adams (1999), en 1983, la *London Sinfonietta* nombró a la primera persona responsable educativa de una orquesta en Gran Bretaña, Gillian Moore, que fue determinante en el desarrollo de nuevas formas de trabajo colaborativo entre los músicos y la comunidad. Moore fue clave para redefinir la asociación entre músicos profesionales y escuelas y definió su papel como "mediador" para reunir a músicos y docentes, promoviendo la idea de los alumnos y músicos profesionales como iguales.

La propia Moore lo recordaba así durante el Seminario "Los Conciertos Didácticos" desarrollado en Granada dentro de los Cursos Manuel de Falla del año 1997:

En 1983 respondí a un anuncio del periódico *The Guardian*. En dicho anuncio se ofertaba una plaza para que alguien desarrollara un programa educativo para la *London Sinfonietta*. Aunque en aquel momento lo ignoraba, se trataba del primer puesto de tales características que se ofertaba en Gran Bretaña... Desde la sección administrativa de la orquesta se tenía la impresión de que el trabajo de la *London Sinfonietta* no llegaba a muchas personas: el mismo sector reducido y algo elitista. Se cuestionaron si semejante agrupación, con unos lazos tan directos con la música actual, no podría tener un impacto y una capacidad mayor de congregar a un público más entusiasmado con la creación de una música nueva e incluso de llegar a otros públicos. Por tanto, aunque mis conocimientos sobre el desarrollo de un programa educativo para la *London Sinfonietta* eran más bien escasos, fui seleccionada para el trabajo. (AA.VV., 1998, 21).

Moore, actual Directora del *Southbank Center*, usó una frase llamativa para evocar el aislamiento en el que tanto las audiencias como los músicos se encontraban al describir la sala de conciertos: "*nineteenth-century world of sensory deprivation* " (Everitt, 1997, p.102). Si añadimos la mirada de Small (1998), para quien el concierto de música clásica que se presenta en Occidente se ha quedado atascado en un ritual, podemos apreciar con mejor perspectiva el escenario.

El objetivo de Moore era eliminar el alejamiento entre compositores e intérpretes, por un lado,

y sus audiencias, por el otro. Quería poner la música contemporánea a disposición de un público lo más amplio posible “para que pueda componer su propia música, interpretar su propia música y participar en la música de una manera muy práctica” (Everitt, 1997, p.105). En su opinión, el área de educación en una orquesta no es un complemento opcional.

Así, los músicos se encontraron trabajando junto a los alumnos en las escuelas, con un programa de práctica musical y creando música sobre obras del repertorio de conciertos de la temporada. En el caso de la *London Sinfonietta*, que a menudo preparaba nuevas obras, los propios compositores estaban, en ocasiones, implicados en los proyectos. Los alumnos, a través de sus encuentros con músicos, comenzaron a darse cuenta de que la apariencia formalista visible en la sala de conciertos no necesariamente hacía que los músicos o la música fueran algo remoto e inaccesible. Ya no se limitaban a asumir el papel de observadores.

La *London Philharmonic Orchestra* nombró a su primera responsable de educación, Kate Buchanan, en 1987. Inicialmente, organizó talleres para maestros antes de los conciertos, lo que llevó al establecimiento de un patrón de trabajo con las escuelas para apoyar el desarrollo del plan de estudios. Buchanan señala que los desafíos fueron muchos y diversos, uno de ellos fue la preparación de músicos orquestales para desempeñar su papel en el aula.

Londres era un centro líder en el desarrollo del trabajo educativo y colaborativo con las orquestas y, como recuerda Moore,

Hacia 1993, casi todas las orquestas de Gran Bretaña habían seguido su ejemplo (de la *London Sinfonietta*), nombrando responsables de educación, desarrollando programas educativos en centros escolares y en toda la comunidad y, en general, dando los primeros pasos hacia una reforma total del papel social que desempeñaban. (AA.VV., 1998, p. 22).

También, hay que precisar, por la demanda del *Arts Council* que, en un contexto de economía de mercado, relacionaba la financiación de las orquestas con la elaboración de informes evaluativos sobre las actividades educativas de las mismas. Este aspecto lo recoge Booth (2009) cuando recuerda que en los años 80, el gobierno de Margaret Thatcher trató de eliminar el apoyo gubernamental a las orquestas, provocando una crisis que condujo a cambiar el objetivo

tradicional, “hacer gran música”, y sólo eso, para asumir un profundo compromiso de servicio público a la comunidad, algo que hoy se encuentra como objetivo básico en todas las orquestas británicas.

Sin duda que la cuestión de la figura del “animador” o “mediador” se situaba como una de las claves en el desarrollo de los programas educativos. En la investigación desarrollada en 2002 por *Animarts* (Ledgard, 2003), la *Guildhall School of Music* y el *London Festival of Theatre* se plantearon dos objetivos básicos: identificar las competencias y cualidades para este perfil y buscar un modelo de formación para animadores artísticos.

Reconociendo el debate sobre la palabra genérica "animador", ya que se detectan usos específicos dependiendo de la forma de arte, como *Community Dance Worker* o *Arts Education Facilitator*, el uso de la palabra *animateur* es más frecuente en la música que en cualquier otra modalidad artística. La definición aportada es la de “artista practicante, en cualquier forma de arte, que utiliza sus habilidades, talento y personalidad para posibilitar que otros puedan componer, diseñar, crear y participar en obras de arte de cualquier tipo”.

El informe resultante de la investigación recoge, entre otras aportaciones, una posible relación de tipos de interacción aplicables a la práctica del animador, y afirma que la mejor manera de que los artistas aprendan a trabajar eficazmente en entornos educativos es que aprendan en colaboración con maestros y organizadores comunitarios.

Al igual que ocurrió en el Reino Unido, también en los años 80 se desarrolló dentro de las organizaciones artísticas en EE.UU. la preocupación por su labor en un contexto de recortes económicos y con dependencia del sector privado. Eric Booth lo relataba en las IV Jornadas AEOS-Fundación BBVA (Booth, 2016), señalando que en EE.UU. sólo el 6% población se muestra interesada en las artes, proporción que se reduce al 3 % en la música clásica, por lo que destacaba la necesidad de cambios. ¿Quién podría hacerlos? Booth (2015) afirma que los artistas educadores, definiendo así las funciones de esta figura:

A teaching artist is an artist whose artistry expands to include the skills, curiosities, and habits of mind and action of an educator, in order to achieve a wide variety of learning goals in, through, and about the arts, with a wide range of learners. (p. 1)

Además, apuesta por educar a los artistas para cambiar el futuro del público y el arte, al tiempo que recuerda la ausencia de impactos significativos cuando la exposición a las artes es de carácter breve.

El *Lincoln Center for the Performing Arts*, institución que reclama el establecimiento del término *teaching artist* a finales de los años 70, lo define como un artista activo que tiene y desarrolla habilidades, curiosidades y hábitos educativos con el fin de lograr una amplia variedad de objetivos de aprendizaje en, a través y sobre las artes, con una diversidad de *learners*. La institución ha elaborado su perfil, competencias y funciones a través de una rúbrica que permite valorar veinticinco indicadores en siete dimensiones diferentes, a través de unos descriptores definidos en una escala de cuatro niveles (Lincoln Center Education, 2014).

También en el contexto anglosajón, Dollman (2015), precisando que el término animador no es reconocido en Australia, considera que sería la persona capacitada para implicar en el aprendizaje a los participantes en conciertos y talleres educativos, a través de la interpretación y la creación musical.

Desde una mirada nórdica, Ulvund (2015) define al artista educador como un artista profesional con la competencia necesaria para trabajar en y a través de las artes en un entorno educativo y / o comunitario. Además, propone un modelo marco con tres referentes en el que se inserta esa función: el artista educador, el programa artístico y la asociación creativa que usualmente implica a una institución artística, al artista educador y al personal de una institución educativa o comunitaria.

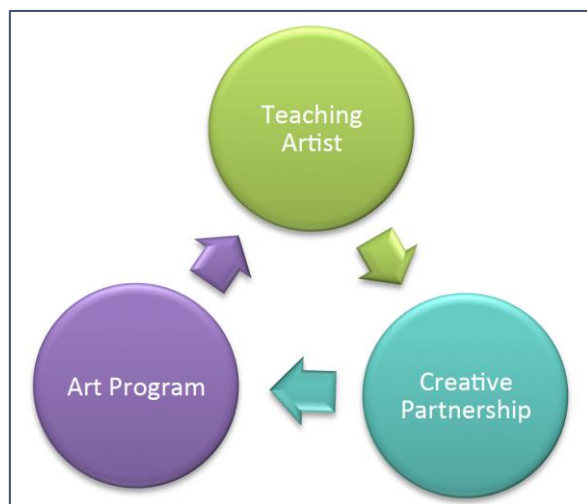


Figura 32. Modelo marco de artista educador. (Ulvund, 2015)

En el ámbito francófono, se concibe la mediación cultural en un marco de democratización cultural, "cultura para todos" (Cité de la musique, 2010), donde las actividades educativas de las instituciones musicales tienen el denominador común de ser mediadoras entre los públicos y las obras musicales. Por tanto, la mediación estaría a cargo de profesionales de la música, musicólogos, profesores o intérpretes, que hacen accesible el mensaje a un público lego, interactuando con el público a través de presentaciones de conciertos, para guiar al espectador en la escucha, y de talleres de sensibilización práctica (Cité de la musique, 2013).

2.4.3. Investigando significados

Según recoge Tzuriel (2013), la *Mediated Learning Experience*, MLE, remite al proceso de interacción cualitativo entre un mediador y un alumno definido por Feuerstein (1999) en el cual, el mediador se interpone entre un conjunto de estímulos y el alumno, modificando los estímulos que le puedan llegar. Este proceso explicaría la modificabilidad cognitiva, entendida como la propensión del individuo a aprender de nuevas experiencias y oportunidades de aprendizaje y a cambiar sus propias estructuras cognitivas.

Un supuesto básico de la teoría MLE es que los individuos aprenden a través de dos modalidades principales: la exposición directa a los estímulos y la experiencia de aprendizaje mediada:

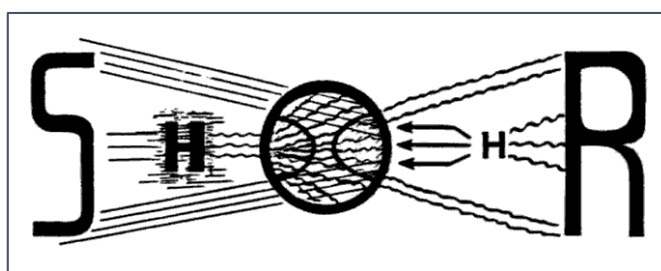


Figura 33. Mediated Learning Experience. (Feuerstein, 1999)

La exposición directa se caracteriza por encuentros no mediados de individuos con estímulos en el medio ambiente. En la Fig. 33, las flechas superior e inferior del estímulo (S) al alumno (O) representan la exposición directa. En la interacción MLE, el aprendizaje se lleva a cabo por medio de un adulto experimentado que se interpone entre el niño y el mundo de los estímulos. El mediador (H) modifica el estímulo de varias maneras y lo presenta al alumno (O) para que pueda ser registrado de manera eficiente. El mediador presenta los estímulos, modificando su frecuencia, orden, intensidad y contexto, con el objetivo de despertar en los niños la curiosidad, la atención y la agudeza perceptiva, tratando de mejorar y/o crear las funciones cognitivas requeridas para su desarrollo. El mediador actúa no sólo respecto a los estímulos externos sino también en relación a las respuestas a dichos estímulos (R). Los procesos de mediación son complejos, circulares y dependen no sólo de las características del mediador, sino también de las fortalezas o déficits del alumno, su orientación motivacional, necesidades emocionales, tendencias conductuales, así como de las características del estímulo y las condiciones situacionales. Debe señalarse la elasticidad del mediador, que se expande o encoge en función del nivel de comprensión del alumno, la dificultad de la tarea y las condiciones situacionales que determinan la eficacia del aprendizaje.

En consecuencia, debemos preguntarnos por la correspondencia del término “mediador” con las funciones que, como agente educativo, se desarrollan en los programas educativos de las instituciones musicales. Es decir, en qué medida se aproxima al concepto inicial de catalizador y dinamizador de encuentros o, en relación con el concepto de *Mediated Learning Experience*, en qué medida se corresponde con una función de filtro modificador entre la música (y todo el contexto que la rodea) como estímulo y las personas a quienes se dirigen esos programas. La cuestión no es menor ya que determina de raíz el concepto y diseño de cualquier proyecto educativo. Por tanto, más allá del término que deba ser aplicable, animador, mediador,

educador,... es preciso reflexionar, valorar y adoptar criterios claros para intervenir de forma consciente.

Aubouin, Kletz y Lenay (2010) analizan la mediación como aquellas actividades que promueven la propiedad colectiva de las diferentes formas de arte y patrimonio. Consideran que, durante más de treinta años, han experimentado un crecimiento continuo y, al mismo tiempo, aprecian una constelación de prácticas heterogéneas que podrían aproximar la mediación a una imagen más parecida a un archipiélago que a un continente. También se preguntan por quiénes son los mediadores, en qué consiste su papel y qué problemas tienen en el ejercicio de sus funciones.

Destacan la paradoja de que mediador o mediación son términos que rara vez se utilizan y que a menudo se evitan deliberadamente en favor de otros como actividades culturales, actividades educativas, relación con el público, acción territorial, animación científica, acción musical, etc. Así, la mediación aparece como una palabra-valija en referencia a una heterogeneidad de actividades.

Afirman que la actividad educativa es central en el ámbito de la mediación. Cualquiera que sea el lugar, la actividad de mediación está dedicada en gran parte a la escuela pública. Esto se explicaría tanto por la presencia de redes institucionalizadas como por el hecho de que la escuela pública es una palanca para la democratización cultural.

Siendo el de “mediador” un término demasiado genérico, demanda una representación más precisa. Así, se puede distinguir una división del trabajo con dos tipos de funciones dentro de la mediación: “diseñadores”, encargados de la elaboración de contenidos, producción, organización y logística, con una implicación variable en el desarrollo práctico, y “animadores”, artistas o no, dedicados a implementar las actividades educativas con el público, responsables de su ejecución cualquiera que sea el formato, contenido o procedimiento previsto.

Dependiendo del tamaño de cada institución, hay una división del trabajo más o menos marcada. En organizaciones pequeñas, los perfiles son más versátiles, llamándoseles “*concepteurs animateurs*”; en organismos más grandes sí que se puede encontrar una especialización más marcada de las actividades.

A partir de aquí, se puede visualizar de qué formas se puede concretar la mediación cuando aparece una segunda variable de especialización: una orientación dominante, bien hacia los contenidos o bien hacia los públicos. Para ello, proponen dos ejes estructurales que permiten tener un espacio de representación en cual, la línea en la que “diseñadores / animadores” se sitúan como polos en un eje horizontal y la línea en la que “contenidos / públicos” lo hacen en el eje vertical.

Entonces, nos encontraríamos con seis posibles tipos de mediación, llamada Configuración Profesional de Mediación (CPM), según el posicionamiento que ocupa dentro del espacio configurado por los dos ejes. Aparecen diferentes actores de mediación de acuerdo con sus actividades y competencias identificadas tanto por el propio diseño de ejes como por las relaciones entre ellos en dicho espacio.

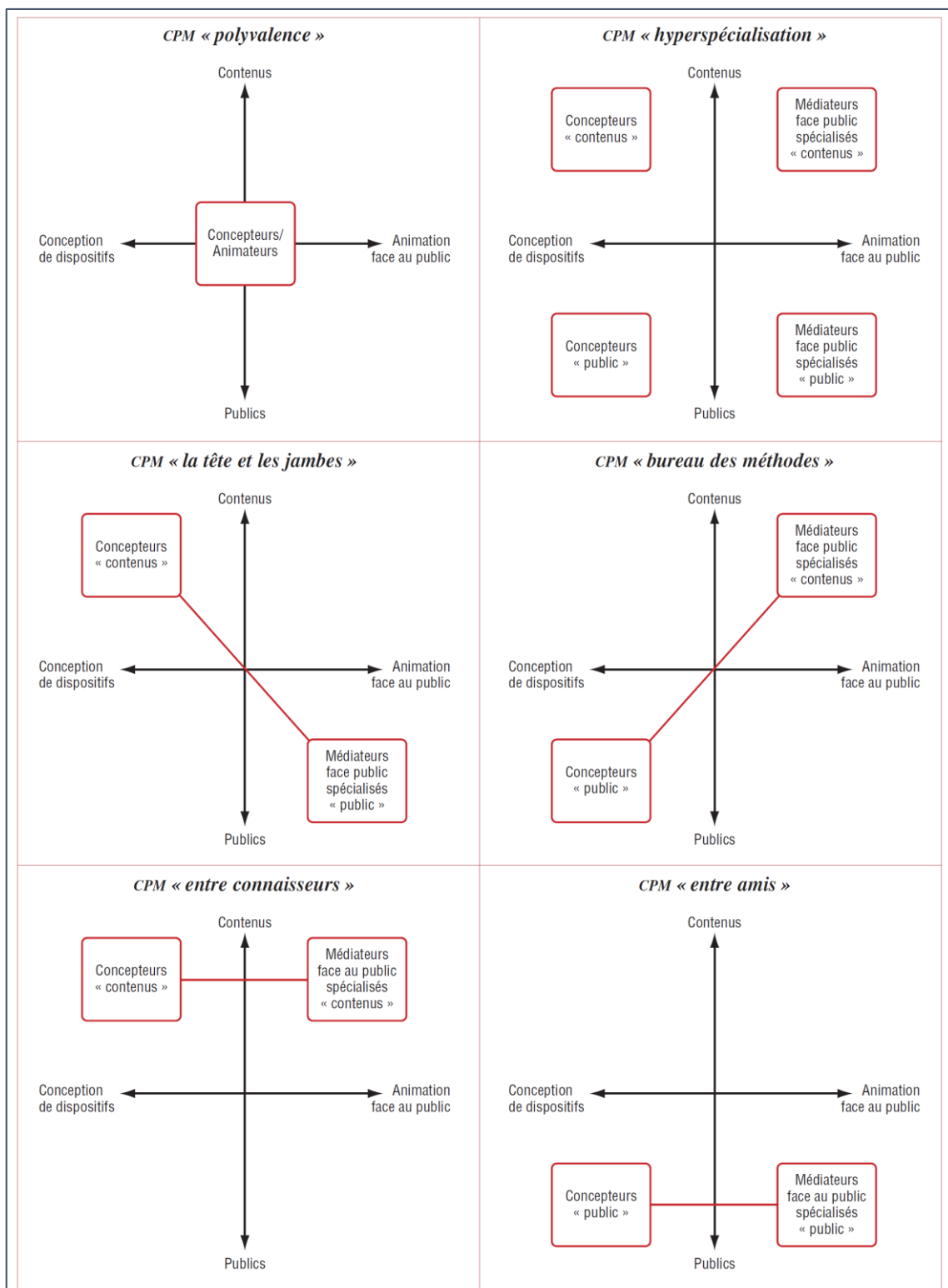


Figura 34. Tipologías de mediación. (Aubouin, Kletz y Lenay, 2010)

El interés añadido que tiene esta perspectiva, en el caso de los programas educativos de las instituciones musicales, es que nos permite observar si las funciones de los agentes educativos se alinean en mayor medida hacia un contenido dominante u otro. Es decir, si el concepto que

orienta su labor potencia más unas acciones centradas en el contenido, en la disciplina, en nuestro caso, la música (institución musical), lo que parecería acercarse a la mirada de mediación francófona, o si lo hace más en relación a los públicos, en nuestro caso, alumnado y jóvenes (institución educativa), acercándose más a la mirada anglosajona.

2.4.4. La formación especializada

La formación especializada de agentes, mediadores o animadores en el ámbito de los programas educativos de instituciones musicales, a nivel de posgrado, ha sido hasta la fecha bien escasa. En este sentido, hay que destacar dos experiencias: el Master "La animación en los conciertos didácticos", de la Universidad de Granada, y el Master "*Médiation musicale*", de la Universidad de la Sorbona. Desde coordenadas diferentes, NAIP, *Music Master for New Audiences and Innovative Practice* y el Máster en Gestión Cultural: Música, Teatro y Danza.

El Master "La animación en los conciertos didácticos", desarrollado entre los años 1999 y 2000, fue organizado por la Universidad de Granada a propuesta de los Cursos Manuel de Falla del Festival Internacional de Música y Danza de Granada, con la dirección de José Palomares y la coordinación de Fernando Palacios y Verena Maschat, respondiendo a las demandas de formación de este tipo de actividades que ya se había manifestado con intensidad en el Seminario "Los Conciertos Didácticos" que tuvo lugar en julio de 1997, también en el marco de los Cursos Manuel de Falla, en cuyas conclusiones se recogía la necesidad urgente de formar animadores de conciertos didácticos (AA.VV., 1998). El Master tuvo una duración de 500 horas y tuvo la participación de veintisiete expertos en diversos campos y veintiocho alumnos.

La mirada con la que se presentaba el Master estaba recogida de esta forma en la convocatoria:

La práctica musical, los conocimientos teóricos, la capacidad de organización y el intercambio de experiencias deben unirse sólidamente para crear un curriculum lo suficientemente amplio como para afrontar estos trabajos. Estos animadores deben poseer conocimientos amplios que les permitan acercar la cultura - y, más concretamente, la música- a todas las capas sociales: por otra parte, deben estimular la participación, animar las iniciativas e inyectar dinamismo. No tienen por qué tener

especialización en ninguna materia concreta, pero su nutrida formación le debe permitir asumir múltiples actividades en agrupaciones musicales, organismos y entidades oficiales, departamentos pedagógicos, escuelas de música, centros culturales, salas de conciertos, fundaciones, promotores y asesorías culturales, medios de comunicación, festivales, concursos y congresos, entre otras. (Universidad de Granada, 1999, 4)

Palomares (2009) destacaba la colaboración alcanzada entre instituciones culturales, educativas y municipales para superar los retos organizativos del Master. En la fase previa se definieron el perfil de entrada (se seleccionaron hasta trece titulaciones vinculadas al tema de la animación a los conciertos didácticos), el nuevo perfil profesional de salida, los objetivos y contenidos, los procedimientos de evaluación y la fase de prácticas, que se desarrolló en cincuenta y seis conciertos didácticos y familiares celebrados dentro del Circuito Andaluz de Música en veintiocho municipios de las ocho provincias andaluzas, con tres orquestas de cámara y cinco quintetos de viento.

Los objetivos específicos fueron:

- Definir el campo de actuación de la didáctica en los conciertos.
- Profundizar en el estudio e investigación de maneras renovadas de mostrar la música en público.
- Analizar y poner en práctica diferentes metodologías de Conciertos Didácticos.
- Proyectar y desarrollar ciclos y temporadas de Conciertos Escolares.
- Organizar el Departamento Pedagógico de un organismo musical.
- Disponer de recursos suficientes como para saber presentar todo tipo de conciertos didácticos.
- Conocer el repertorio existente de música didáctica y música para niños y adquirir capacidad para crear uno nuevo.
- Tener experiencias prácticas que permitan iniciar en la música a niños y adultos dentro y fuera de clase.
- Dotar de los conocimientos y recursos suficientes que permitan organizar actividades musicales en colegios, asilos, prisiones, hospitales...

El programa detallado, organizado en siete módulos, se puede consultar en el Anexo II.

El Master *Recherche en Musique et Musicologie, Option "Médiation musicale"* se puso en marcha en 2007 – 2008 desde la *Université Paris-Sorbonne (Paris IV)* y la *Orchestre National d'Île de France* para dar respuesta a la ausencia de formación específica que atendiera a las acciones de sensibilización y mediación, cada vez más comunes en las instituciones musicales. Dos años después, se asociaron tres orquestas más: *l'Orchestre de Paris, l'Ensemble Orchestral de Paris et l'Orchestre National de France*.

Con una duración de 200 horas, los objetivos planteados fueron:

- Definir sus competencias musicales y pedagógicas en función del repertorio y el público.
- Desempeñar la mediación y la transmisión de conocimientos musicales.
- Insertar en el medio profesional de la educación y la difusión de cultura.

Por su relación con el análisis desarrollado en este capítulo, es pertinente recoger aquí algunas de las motivaciones de los estudiantes de la primera promoción del Master: "un profundo deseo de comunicar la música a un público poco inclinado a la cultura"; "la difusión de conocimientos a través de un lenguaje sencillo, despertar la escucha, reconciliar al público con actuaciones musicales clásicas, este es el papel del mediador."; "descubrir la música clásica y contemporánea en especial a un nuevo público". (Orchestre national d'Île-de-France, 2008)

En la actualidad, el Master se ha transformado ya que, con la denominación *Médiation de la Musique*, se realiza de forma conjunta entre dos universidades, *Université Sorbonne Nouvelle* y *Université Paris-Sorbonne*, reuniendo dos habilidades específicas, la musicológica y la de mediación cultural (Université Paris-Sorbonne, 2017).

El objetivo es la formación de una nueva generación de profesionales capaces de comprender y transmitir los conocimientos musicales para diferentes audiencias en el campo de la educación y la distribución de música, y analizar y diagnosticar cuestiones relacionadas con la mediación en el sector de las instituciones musicales (conjuntos, orquestas, festivales, espacios escénicos, educación musical, asociaciones profesionales).

Con una duración de 400 horas teóricas y 300 de prácticas, los conocimientos y competencias planteados son:

- Ser capaz de diseñar y desarrollar acciones de mediación musical en función de públicos y proyectos específicos.
- Conocer cómo desarrollar programas de sensibilización de la música en colaboración con otras áreas profesionales de música.
- Saber analizar las necesidades de las instituciones musicales hacia el público.
- Conocer y evaluar las prácticas musicales de los diferentes públicos.

Desde una perspectiva más amplia, se presenta NAIP, *Music Master for New Audiences and Innovative Practice* (<http://www.musicmaster.eu>) una formación especializada dirigida a músicos que les capacita para adaptarse a diferentes contextos sociales y desarrollar proyectos creativos para nuevas audiencias en diversos entornos artísticos, comunitarios e intersectoriales.

El Master, que empezó en 2010, está dentro del Programa Erasmus y es una colaboración de varias instituciones de educación musical superior de diferentes países de Europa. Tiene una duración de dos años y un total de 120 ECTS. El primer año está integrado por un curso de introducción y cuatro módulos obligatorios:

Performance and Communication

Leading and Guiding

Practice Based Research

Project Management and Entrepreneurship

El segundo año se centra en el diseño y desarrollo práctico de un proyecto profesional integrado. Además, cada año hay que cursar una serie de asignaturas optativas que más se puedan ajustar al itinerario personal de cada alumno. Las instituciones que ofrecen NAIP son:

Iceland Academy of the Arts (Reykjavík, IS)

Prins Claus Conservatorium (Groningen, NL)

Royal Conservatoire (The Hague, NL)

Royal College of Music (Stockholm, SE)

Además hay otras instituciones asociadas:

Guildhall School of Music and Drama London

Norwegian Academy of Music

Helsinki Metropolia University of Applied Sciences

University of Music and Performing Arts Vienna

National University of Singapore

*Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et
Musikhochschulen*

NAIP está desarrollando una nueva iniciativa, *Training Artists Without Borders*, con el objetivo de modernizar los planes de estudios y el entorno de aprendizaje, a través de un diálogo interdisciplinar entre la educación superior musical y las artes escénicas. *Training Artists Without Borders* se basa en las experiencias de anteriores proyectos de asociación sobre aprendizaje creativo y colaborativo en la educación musical superior y considera que las habilidades interdisciplinares son una parte inseparable del trabajo profesional de la música y las artes escénicas, en una realidad en la que las fronteras entre los sujetos del arte son cada vez más borrosas.

Por último, cabe dejar constancia de que, aun siendo una formación de posgrado con un enfoque más amplio, también se desarrolla desde hace 25 años el Máster en Gestión Cultural: Música, Teatro y Danza del Instituto Complutense de Ciencias Musicales de la Universidad Complutense de Madrid. Dentro de su programa, que tiene una duración total de 1.000 horas lectivas, hay un módulo de gestión en artes escénicas y música. Además, en algunas ocasiones, hay alumnos que han desarrollado sus Proyectos Fin de Máster y/o sus Prácticas sobre temáticas directamente relacionadas con los programas educativos de las instituciones musicales (www.mastergestioncultural.org/es).

2.5. Los encuentros

A nivel internacional ya se ha celebrado en tres ocasiones la ITAC, *International Teaching Artist Conference*. ITAC reúne a artistas, educadores, organizaciones, financiadores e investigadores de todo el mundo para compartir y generar nuevas conexiones sobre la práctica, el aprendizaje y la investigación en el campo de las artes participativas. La primera edición fue en Oslo, en 2012; la segunda, en Brisbane, en 2014 y la tercera, en Edimburgo, en 2016, con el lema *Best, next and radical practice in participatory arts*. La próxima edición será en Nueva York, en 2018.



Funded by Creative Scotland
and Paul Hamlyn Foundation,
building on the ArtWorks Initiative

WWW.ITAC3.COM

2.6. La evaluación de programas educativos

2.6.1. Marco conceptual

Una primera cuestión es determinar una aproximación conceptual respecto a los términos que se manejan en un ámbito no definido con suficiente precisión. Por un lado, desde las instituciones musicales se otorga un carácter genéricamente educativo a estos programas, que estaría relacionado sin mayor precisión con una intencionalidad nominativa. Por otro lado, estos programas, al emanar de instituciones musicales, proceden de un campo de pensamiento y actuación dominante, el cultural, sustancialmente diferenciado del educativo.

Dado que nos referimos a evaluación de programas educativos en las instituciones musicales, cabría una posible confusión si, de forma automática, los asimiláramos miméticamente a los programas educativos en las instituciones educativas. Debemos precisar que nuestro interés por la evaluación de este tipo de programas no se vincula directamente con los procesos evaluativos que formen parte del proyecto educativo de un centro de enseñanza, escuela o instituto. Es decir, la evaluación regular que corresponde realizar al profesorado respecto al currículo escolar.

Conceptualmente conviene recordar qué significado tiene el término evaluación cuando se maneja desde el marco educativo. En primer lugar, habría que diferenciar su utilización cuando se aplica al alumno, individualmente, de la que se refiere a políticas, programas o currículos. En inglés hay términos diferenciados, *assessment* y *evaluation*. No obstante, también encontramos abierto el debate respecto a la aplicación de estos dos términos cuando nos referimos a la evaluación en el sector de las artes. En este sentido, Shishkova (2015) recoge que, si bien la distinción de significados se debe interpretar según el contexto, *assessment* estaría más vinculado a la relación de una organización con la estrategia de financiación.

Respecto a la *evaluation*, y sin ánimo de hacer un examen exhaustivo de la abundante literatura existente al respecto, recordamos algunas:

Tyler (1950, 69): “El proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos han sido realizados”.

Cronbach et al (1980, 14): “Examen sistemático de los acontecimientos que ocurren en un programa y las consecuencias contemporáneas a ese programa -dirigido a ayudar a la mejora de este programa y a otros que tengan similar propósito”.

Scriven (1980, 18): “La evaluación es el proceso de determinar el mérito o valor y calidad de algo y las evaluaciones son los resultados de este proceso”.

Stufflebeam y Shinkfield (1987, 166): “La evaluación es un proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones. En un sentido más amplio, la evaluación consiste en un proceso en tres etapas para identificar, obtener y proporcionar información acerca de un programa valorado en sus *metas*, en su *planificación*, en su *realización* y en su *impacto*, con el propósito de guiar la toma de decisiones, proporcionar información y contribuir a su comprensión y con el criterio de su valor (respuesta a las necesidades) y su mérito (calidad)”.

Alvira (1991, 10-11): “Emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa/intervención, basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente”.

Nevo (1995, 11): “Acto de recopilar sistemáticamente información sobre la naturaleza y la calidad de los objetos educativos”.

Tejedor (2000, 319): “Un proceso para generar formas útiles de comprensión sobre una innovación (o una intervención)”.

Pérez Juste (2006, 549-550): “La valoración, a partir de criterios y referencias preespecificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora”. Al referirse a evaluación de programas, el autor extiende el concepto, ampliando los momentos de la evaluación, los sujetos evaluadores y los objetos a evaluar, definiéndola

como “un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso”.

Lo cierto es que la relación de definiciones que se han generado en esta área del conocimiento es muy extensa y hace necesario un tratamiento ordenado. Alkin (2013) utiliza la metáfora del árbol para elaborar un panorama general de la teoría de la evaluación. En las raíces sitúa los fundamentos a partir de los cuales surgió el campo de la evaluación en diferentes ramas de trabajo donde agrupa agrupar a las hojas de los autores. Las tres raíces de la teoría de la evaluación – la responsabilidad social, la investigación social y la epistemología - sirven de base y justificación y cada una ha apoyado el desarrollo del campo de la evaluación de diferentes maneras.

La rama central del árbol de evaluación crece a partir de la raíz de la investigación social. Esta es la rama del árbol en la que la evaluación se guía principalmente por la metodología de la investigación. Los teóricos de esta rama suelen preocuparse por obtener el conocimiento más riguroso posible desde el contexto. A la derecha de la rama de métodos está la que llama de valoración. Inicialmente impulsada por el trabajo de Scriven y Stake, los teóricos de esta rama sostienen el papel vital de la valoración en la evaluación. Esta rama se dividiría en dos perspectivas fundamentales, objetivistas, que sostienen que los juicios de valor deben basarse en hechos observables públicamente, y subjetivistas, que consideran una característica única del comportamiento humano su significado subjetivo por lo que, cualquier ciencia social debe contemplar el significado y el propósito. El lado objetivista de la rama, es más cercano a la rama de los métodos, porque el pensamiento objetivista es compatible con las ideas filosóficas postpositivistas que en gran medida orientan el trabajo de los teóricos de los métodos. La tercera rama se desarrolla a partir del trabajo de Stufflebeam, Guba y Wholey, originalmente enfocados hacia la toma de decisiones. En esencia, el trabajo realizado por estos teóricos expresa una preocupación explícita por la forma en que se utilizará la información de la evaluación y se enfocará específicamente en aquellos que usarán la información.

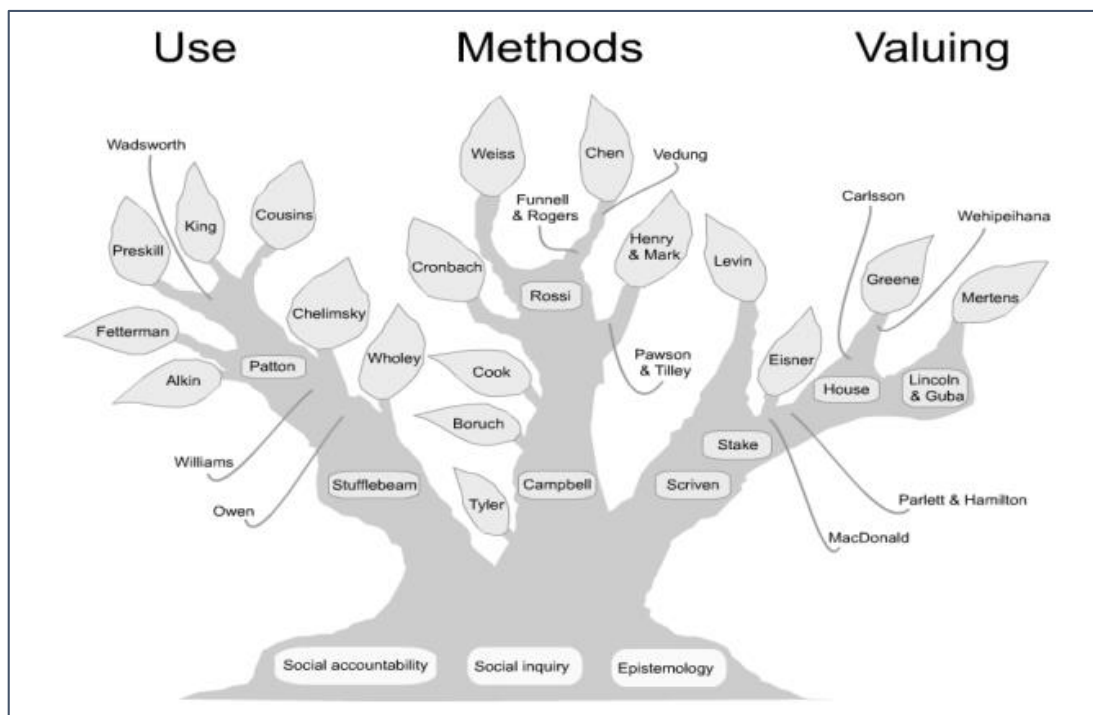


Figura 35. Árbol de la evaluación. (Alkin, 2013)

Por su parte, Kushner (2010, 69) recuerda como, en los 25 años transcurridos desde la aparición de la evaluación de programas como una práctica y una disciplina diferenciada, la evaluación adquiriría facetas muy variadas, útiles y definidas. Esto se refleja en la amplia gama de denominaciones que se han usado para los distintos enfoques:

- Evaluación democrática (MacDonald)
- Evaluación libre de objetivos (Scriven)
- Evaluación comprensiva (Stake)
- Evaluación iluminativa (Parlett and Hamilton)
- Evaluador como científico público (Cronbach)
- Evaluación naturalista (Guba)
- *Empowerment evaluation* (Fetterman)
- Modelo CIPP (Stufflebeam)
- *Dialogic evaluation* (Greene)
- *Affirmative evaluation* (Mertens)
- Evaluación para la utilización (Patton)
- Evaluación personalizada (Kushner)

- Evaluación democrática deliberativa (House)

Para el carácter y el objeto de nuestra investigación, hay algunas de las múltiples líneas evaluativas que nos interesa destacar. Se trata de las propugnadas por MacDonald, evaluación democrática, Stake, evaluación comprensiva y Kushner, evaluación personalizada.

La perspectiva de evaluación democrática de MacDonald está concebida como servicio público en el que se atiende a los intereses de todos los participantes y se comparte la información entre todos los implicados. Es una evaluación principalmente cualitativa y participativa, como alternativa a un concepto de evaluación entendida como instrumento burocrático de control desde el poder.

Junto a otros investigadores como Atkins, Gibson, Jenkins o Stake, participó en la Conferencia de Cambridge sobre evaluación educativa (MacDonald y Parlett, 1973) en la que se reflexionó sobre modos no tradicionales de evaluación ya que se consideraba que las prácticas tradicionales no estaban atendiendo adecuadamente las necesidades de quienes requerían evidencias de las evaluaciones. Junto a las conclusiones y recomendaciones, se reconoció que diferentes diseños de evaluación servirían para propósitos diferentes y que, incluso para un solo programa educativo, se podrían utilizar diseños diferentes. Cuando recogió su doctorado honoris causa por la Universidad de Valladolid, en 1999, manifestó que la evaluación está cada vez más en manos de los econométricos y que no somos sólo evaluadores, sino también educadores y demócratas.

Refiriéndose a contextos políticos y culturales, Stake (2006) plantea la necesidad de que la evaluación conjugue dos formas distintas de pensar y dos paradigmas de investigación. Uno, comprensivo o interpretativo, y otro basado en estándares o a partir de criterios.

Cada vez que evaluemos, necesitaremos tanto una evaluación basada en estándares como una evaluación comprensiva. Juntas, rara vez se suman la una a la otra, pero gracias a las visiones separadas que nos proporcionan, podemos movernos con una mayor sensibilidad, pensar con mayor profundidad, informar con mayor cautela y comprometernos más a fondo con la tarea de representar la calidad. (p. 382)

Como señala Aróstegui (2007, 251), para Stake esto puede ser importante en determinadas situaciones pero al final acabamos juzgando a partir de nuestras propias experiencias. Así, se trataría de identificar lo que consideran las personas inmersas en el programa educativo respecto a su calidad o valor. Por tanto, ni el propio programa ni los indicadores o criterios de medición serían prioritarios en el enfoque de evaluación comprensiva, que enfatiza las cuestiones sociales y los valores culturales. Es por ello que, por la naturaleza del hecho a evaluar, lo considera apropiado para los programas artísticos.

Por su parte, Kushner (2002a), quien aprecia tensiones y divergencias entre los intereses de programas y de participantes, también plantea la evaluación a partir de una inversión de la relación tradicional entre ambos polos. En lugar de hacer hincapié en el programa como el contexto dentro del cual observar a las personas y medir su significación, se debe documentar la experiencia individual y colectiva como base para observar los programas y medir su significación en la vida de las personas.

Patton (2002) subraya esta posición cuando recuerda que Kushner coloca las experiencias y las percepciones de las personas en los programas como centro de la evaluación. Ahí se encontraría la intersección de la Política (P, grande) y la política (p, pequeña). Gran parte de la evaluación es impulsada por la necesidad y el deseo de simplificar y poner orden en el caos. Kushner, por el contrario, abarcaría el caos y la complejidad porque la democracia es compleja y caótica.

Kushner y García (2010) advierten de una preponderancia de un enfoque *tyleriano* clásico y científico de la evaluación que busca comprobar el grado de consecución de objetivos previamente definidos por las instituciones sobre la base del uso de indicadores y estándares integrados en tests y otras pruebas de carácter cuantitativo. Dada la complejidad de los objetos que se evalúan es imprescindible complementar la perspectiva que aportan los indicadores con otra más atenta a las particularidades del objeto y al contexto en el que se enmarca. En este sentido, Kushner (2008) recuerda la visión binocular de Stake que se sirve de la tensión entre la forma criterial o generalizable y la forma episódica, es decir, particular, para crear un efecto de profundidad, una visión de conjunto de ambos lados para así poder tener una visión crítica que nos proporcione una perspectiva de conjunto.

Pérez Juste (2016) ha reflexionado recientemente sobre algunos aspectos relevantes en torno a la evaluación. Recuerda los principios que deben concurrir en ella, su carácter instrumental, al servicio de los objetos a evaluar y de los objetivos a alcanzar, y una concepción integral, integrada e integradora. Alude también a los criterios de calidad, como la coherencia entre sus planteamientos, objetos y objetivos, y la suficiencia para constatar logros y carencias. Y resulta de particular interés su visión actual sobre la evaluación de programas:

Los modelos de evaluación de programas y de organizaciones educativas son tan ambiciosos que con frecuencia no resultan aplicables si no es consumiendo más tiempo, energía y recursos de los que prudentemente se les puede asignar, y ello en detrimento, precisamente, de las actividades al servicio del logro de lo que la evaluación pretende constatar. Basta conocer los modelos como los de Scriven, Stake o Stufflebeam y, en alguna medida, el mío propio (2006) para reconocer que su exceso de perfeccionismo en los planteamientos se paga con un consumo excesivo de tiempo y recursos. (p. 17)

2.6.2. La evaluación informal

Gracias a la evaluación informal, la humanidad ha sobrevivido miles de años. Así lo señala Stake (2007), aunque admite que el azar también ha sido un factor. Asegura que la supervivencia fue posible porque se tomaron decisiones correctas y, acertar en las decisiones, es una cuestión de evaluación. Considerando que la evaluación formal, tal y como la conocemos hoy, no existió prácticamente hasta 1950, y que realidades como el sistema judicial, los hospitales, las comunidades religiosas y las ciencias tienen unos cuantos siglos de antigüedad, llega a la conclusión de que ha sido la evaluación informal la que nos ha traído hasta aquí, no la formal.

Desde un punto de vista educativo y, en el ámbito del proceso de enseñanza aprendizaje, la importancia de la evaluación informal han sido objeto de análisis por autores como Perrenoud (1996) y Mancovsky (2011), para quienes, sin estar registrada ni procesada con tratamiento protocolizados, sí que está presente de manera continua en la vida cotidiana de las aulas y tiene un peso relevante en el comportamiento y decisiones del docente como evaluador. Además de la preocupación por los significados de la evaluación informal, habría dos aspectos que inciden

en la cuestión de forma notable: cómo se relaciona con las interacciones que se producen en el aula y el proceso de construcción de juicios de valor en la dinámica educativa.

Sin duda que la afirmación de Skate podría ser el punto inicial de una extensa controversia pero hemos de compartir con él la conveniencia de reflexionar sobre dónde es mejor poner el énfasis, si en la evaluación informal o en la formal. Sin embargo, aunque nos convenciéramos de que sería mejor evaluar nuestros programas de un modo informal, la gran mayoría de la gente en la actualidad piensa que la evaluación formal es más fiable. Stake recalca la importancia de la sistematización continua de la evaluación informal más que su sustitución.

Una conexión con este análisis de interés en nuestro campo se puede encontrar en la investigación que hicieron Holden y Jones (2005) para evaluar el valor y el efecto del trabajo de *The Sage Gateshead* en sus programas para jóvenes. Consideran que los documentos y los informes sólo cuentan una parte de la historia y que la medida real ha de vincularse a un proceso de diálogo y discusión entre todos los implicados. Así, aunque la percepción de los músicos sobre las mejoras en las habilidades musicales y sociales de los jóvenes se podrían incluir en los informes, a veces no lo hacen mediante registro escrito ya que rara vez estos entran en las minucias, en las pequeñas cosas que son tan importantes para las personas en particular y que se expresan de forma mucho más potente a través del diálogo.

Por tanto, abogan por una combinación de lo escrito y no escrito. Los informes semanales y mensuales escritos por los músicos de *The Sage Gateshead* son necesarios pero no suficientes. En sí mismos permiten organizar una gran cantidad de información útil pero han de situarse en un contexto. Aquí, aluden al alto nivel de confianza entre los músicos, el personal del departamento *Learning and Participation* de *The Sage Gateshead* y los maestros. Esto se genera a través de la calidad del trabajo y la observación de la práctica, reforzado por reuniones, visitas y encuentros regulares. También ponen énfasis en la necesidad de una práctica reflexiva a través de frecuentes reuniones formales e informales.

Un aspecto sumamente interesante es su consideración del escaso debate nacional entre maestros y músicos (y artistas en general) sobre cómo se deben evaluar las colaboraciones entre artes y educación y sobre quién debe recoger las evidencias. Además, se preguntan por quiénes deberían tomar la iniciativa para hacer conexiones entre ambos espacios, arte y educación.

Aseguran que desde la institución artística tendrían un interés objetivo por dos razones: para mejorar lo que hacen y porque necesitan evidencias que puedan apoyar la obtención de financiación, pero señalan que no están en la mejor situación para reconocer los cambios que ocurren en la vida cotidiana de la escuela o para reunir evidencias sobre el rendimiento en el aula. ¿Deberían informar las organizaciones artísticas sobre los cambios o deberían informar las escuelas a las organizaciones artísticas sobre los efectos a largo plazo de su trabajo? Hay muchas preguntas que deben ser contestadas.

2.6.3. La perspectiva cultural

Desde una óptica cultural, Roselló (2007) considera un proyecto como “una secuencia ordenada de decisiones sobre tareas y recursos, encaminadas a lograr unos 'objetivos en unas determinadas condiciones” (p.23). Aquí, se entiende proyecto como programa, como ya hemos señalado en otro momento. El autor lo relaciona directamente con una determinada política cultural y advierte que, cuando esta no existe, no está bien definida o hay un desajuste entre política y programa, este “se convierte en un simple acto mecánico con un muy elevado grado de incertidumbre en cuanto a su idoneidad. Se hace por hacer sin saber a qué corresponde tanto activismo”. (p.24) A partir de aquí, define la evaluación como

Proceso sistemático mediante el cual se obtiene la información necesaria sobre los resultados, previstos o no, y el funcionamiento de un proyecto cultural para saber en qué medida se logran los objetivos y se desarrolla la producción, y poder tomar así las decisiones oportunas para reconducir dicho proyecto mediante la modificación de cualquiera de sus aspectos. (205-206)

Ahora bien, descubrir los cambios producidos, debería ser sólo una parte de la evaluación de los resultados ya que también es fundamental entender cómo suceden esos cambios, lo que nos conecta con el funcionamiento y los procesos. Para resaltar la importancia de esta doble mirada en evaluación, Kirkland (2017) utiliza la analogía del pato. La imagen sobre la superficie nos proporciona evidencia de movimiento, es decir, lo que nos permitiría evaluar los resultados, validar eventualmente el programa y comunicar su valor a las partes interesadas. Pero también

deberíamos saber lo que está pasando debajo de la superficie. Cómo se mueve el pato y, por tanto, entender cómo han ocurrido los cambios, qué factores les frenan o les favorecen.

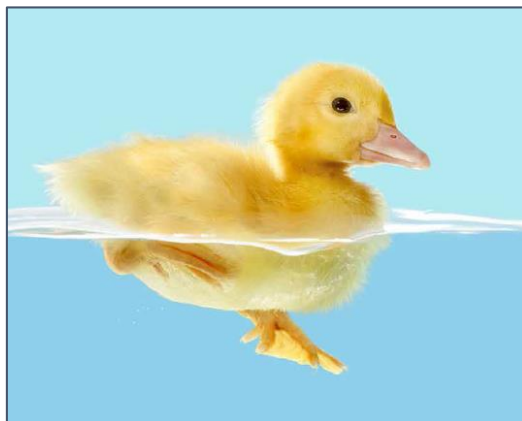


Figura 36. El "pato" de la evaluación. (Kirkland, 2017)

En este punto conviene subrayar que, mientras en el ámbito educativo, la concepción del sujeto sobre el que pivota todo el sistema es la del alumno, en tanto en cuanto es susceptible de constituirse en protagonista, activo o pasivo, de su propio aprendizaje, en el ámbito de la institución musical aparece el concepto de sujeto como público y en tanto es susceptible de conformar audiencia, la clave que justifica la razón de ser de la propia institución. En consecuencia, debemos ser conscientes de la tensión que genera esta dualidad alumno-público en toda aproximación que se desee realizar a estos programas educativos.

Desde una óptica socioeducativa, Castillo y Cabrerizo (2004) consideran que la evaluación de programas es

un proceso de mejora continua, como proceso de indagación y desarrollo de la planificación previa del mismo en un ámbito o situación socioeducativa emergente, con la finalidad de tomar las decisiones pertinentes en cada momento. Se trata de un proceso sistemático, riguroso de aplicación de técnicas de evaluación, que se aplica sobre las actuaciones realizadas, con el objeto de valorar tanto el diseño y elaboración del programa, como la aplicación y los resultados del mismo, el ámbito en el que se desarrolla y los agentes que lo ejecutan, con la intencionalidad de mejorarlo en lo posible (p. 78).

2.6.4. Evaluación desde las instituciones musicales

Revisando las definiciones anteriores desde la óptica de las instituciones musicales, es posible apreciar cómo se introducen algunos matices relevantes. Así, en el concepto de programa, la sistematización sería menos contundente, mientras que en las metas, entendidas como objetivos, no solo se consideran por su valor pedagógico sino que también intervienen los culturales, en sentido amplio, y los que se derivan de la propia estrategia de la institución respecto a su soporte de financiación, su legitimación social y su audiencia.

En el concepto de evaluación, los procesos educativos en sí tendrían menor relevancia ya que la institución musical también considera relevante el propio programa, en cuanto a su diseño y funcionamiento y, de forma marcada, los diferentes impactos que puede producir, directa o indirectamente sobre su audiencia potencial. Por otro lado, no se partiría de criterios y referentes previamente especificados sino más bien de los que puedan emerger durante el propio proceso evaluativo.

En relación a evaluación de programas, la perspectiva estaría más abierta ya que también se incluirían otras modalidades de evaluación a través de procesos menos sistemáticos y rigurosos. Y es que, bajo el término evaluación de programas “coexisten diversos tipos de aproximaciones, que resultan en ocasiones muy divergentes en cuanto a los planteamientos epistemológicos y metodológicos en que se sustentan, o bien, simplemente, en cuanto a sus campos de actuación” (Jornet, Suárez y Pérez, 2000, 342).

Referido a nuestro campo de actuación, la perspectiva de la evaluación de programas estaría más próxima a un diseño emergente que a uno ya prefijado y, de forma esquemática, se interesaría por los distintos tipos de evaluaciones que recoge Tejedor (2000):

- 1) Evaluación de necesidades
- 2) Evaluación del diseño
- 3) Evaluación de la implementación
- 4) Evaluación de resultados

Mientras que no parece haber confusión respecto al significado de los tres primeros, sí que la evaluación de resultados puede suscitar diferentes interpretaciones que inducirían a planteamientos no coincidentes. Habría, por tanto, que avanzar en la precisión de lo que significa el término resultados en el ámbito de los programas educativos de las instituciones musicales.

Apodaca (1999), distingue entre los efectos brutos de un programa, entendidos como el conjunto de cambios habidos tras su aplicación, y los efectos netos, que se derivan del propio programa y no de otros factores o circunstancias, señalando que “cuando hablamos de los resultados de un programa nos referimos frecuentemente a los efectos brutos del mismo” (p. 363). Ahora bien, alerta sobre una posible confusión por el uso equivalente de evaluación de resultados y evaluación de impacto. En la búsqueda de aclaraciones, cita a Alvira para diferenciarlas en cuanto la primera se circunscribiría a los sujetos directamente destinatarios del programa, mientras la segunda abarcaría un marco más amplio en la población de influencia, y concluye que el término evaluación del impacto resulta más operativo e induce a menos confusiones que el término evaluación de resultados, definiéndolo como “toda estrategia de evaluación que trate de analizar y verificar los efectos producidos por una intervención o programa concreto” (p. 364).

En el ámbito anglosajón se distingue bien entre dos tipos de efectos por la aplicación de un programa, configurado básicamente a través de sus objetivos, recursos (*inputs*) y actividades: los *outputs*, entendidos como productos, e identificados con carácter cuantitativo, y los *outcomes*, entendidos como resultados en el sentido de los cambios producidos. En este caso, se distinguiría a su vez entre los de carácter más directo e inmediato, normalmente con referencias a los objetivos formulados, abarcables por tanto desde la gestión del programa, y los que se pudieran derivar a medio y largo plazo, señalados como *impacts*, que excederían más allá de la gestión del programa. En ambos casos podrían ser esperados o inesperados, positivos o negativos.

En conjunto, la secuencia base que recoge el ciclo completo de un programa tendría una etapa de diseño, relacionada con el proyecto educativo, otra de monitorización, relacionada con la producción y el seguimiento de su desarrollo, y la de evaluación que, debido al sentido

instrumental de la misma, puede afectar a las fases del ciclo que se decida y volvería a conectar de nuevo con el diseño.

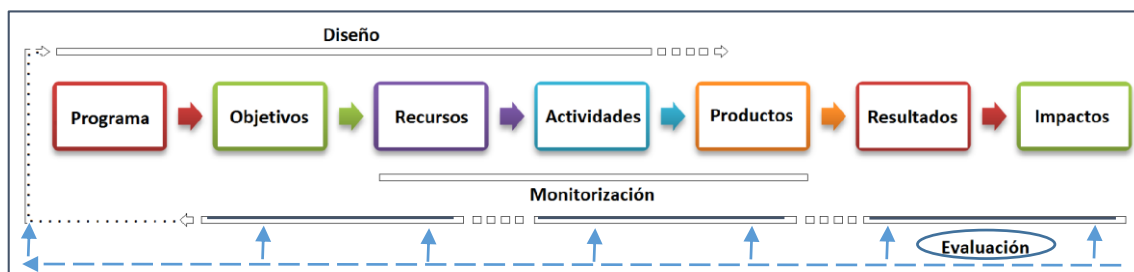


Figura 37. Ciclo de un programa educativo.

Desde una aproximación superficial, ajena al medio, la evaluación sería una actividad situada en la línea del tiempo al final del proceso, interesada sólo en los resultados, lo que se podría corresponder con la tipología clásica de una evaluación sumativa. Pero eso depende de cuál sea el objetivo que se desee. Así, cuando también interesa evaluar el proceso, la evaluación se extiende a las etapas previas, es decir, a su implementación, singularmente a las actividades, evocando la tipología formativa que contribuye a la toma de decisiones. Si también interesa el propio programa, correspondería con una evaluación de diagnóstico, incluyendo el diseño. Aunque utilicemos el sujeto impersonal, la evaluación (o la ausencia de ella) nunca es anónima. Siempre dependerá de quién la promueva, de sus intereses y motivaciones, con qué finalidad la impulsa y cómo se diseñe.

Por otro lado, cabría diferenciar tres niveles en esta diversidad de efectos, en función de sobre qué sujeto se producen: quienes participan en el programa, la comunidad donde se inserta en sentido amplio y la(s) institución(es) implicada(s). Así, en la fase de diseño de una evaluación se ha de precisar qué y a quiénes evaluar.

Tabla 35. Objetos y sujetos de la evaluación.

	Participantes	Comunidad	Institución(es)
Recursos <i>Inputs</i>			
Productos <i>Outputs</i>			
Resultados <i>Outcomes</i>			
Impactos <i>Impacts</i>			

Matarasso (1996) afirma que el énfasis se pone en los *inputs* y, en menor medida, en los *outputs*. Se trata de una herramienta de gestión útil, pero se limita a decirnos qué recursos se aplican y qué se produce. Apenas toca la calidad y menos aún los cambios. Considera que la primera dificultad que tienen muchos proyectos artísticos con objetivos sociales es la falta de claridad sobre qué se pretenden realmente. Aunque la mayoría de los que están implicados en un proyecto tienen un sentido más o menos claro de por qué están haciendo lo que están haciendo, rara vez se formaliza. Por lo tanto, es fácil perderlo de vista y tomar decisiones equivocadas.

En nuestro país, no es infrecuente el casi único uso de los *outputs* referidos al programa o institución, como valor preeminente para “evaluar” los programas educativos de nuestro interés, tanto desde una óptica institucional como desde la profesional del sector, en un entorno de comunicación mediática sensiblemente acrítico.

Una vez que concentramos la mirada en la evaluación de programas educativos en instituciones musicales, descubrimos que en España hay una ausencia generalizada de literatura específica sobre este ámbito en cuanto a elaboración y desarrollo conceptual, diseños, procedimientos, instrumentos, indicadores,... Y sobre casos concretos, la escasa producción existente, que se recoge más adelante, responde a referencias locales sin vinculación a un marco teórico previo. En suma, el sector no ha generado aún iniciativas significativas, sólidas y estables en este sentido.

En algunas grandes instituciones sí que se realizan un tipo de evaluaciones denominadas estratégicas, auditorías o rendición de cuentas, que generan informes, no sin acusada opacidad en cuanto a su difusión, y que siempre se refieren al conjunto de la institución, no a un programa concreto, y atienden a criterios institucionales, administrativos o contables. A lo sumo, se llega a mencionar el departamento o proyecto si tiene relación con alguno de esos criterios pero no se aborda en ningún momento la evaluación de un determinado programa, lo que, por otra parte, es coherente ya que en puridad no correspondería con ese tipo de informes.

Las instituciones musicales de nuestro país, en su actual estructura de gestión, no disponen o habilitan tiempo ni recursos para evaluar un programa educativo, mediante autoevaluación y/o evaluación externa. Por tanto, salvo alguna excepción, sólo hay una mínima actividad, casi siempre de origen académico y con carácter puntual y esporádico. Si bien no es difícil encontrar

un consenso inicial en el sector, al menos, en quienes gestionan este tipo de programas, respecto a la necesidad de evaluarlos, lo cierto es que no se ha avanzado en este sentido. En ello concurre, además de la ausencia de tradición, la debilidad de las estructuras de gestión que ya hemos señalado. Se dice que la evaluación es "muy importante" pero parecería darse una situación que recuerda a la de *El ángel exterminador*: todos quieren algo pero no lo consiguen por alguna extraña razón. A modo de ilustración, aunque bien es cierto que en otro contexto muy diferente, Segone (1998, p. 25) recoge una amplia variedad de razones para evitar la evaluación. Por otro lado, se debe reconocer que el tiempo y los recursos en evaluación son factores determinantes y, además, como afirma Weinburg (Sutton, 2013), la evaluación es complicada, es cara y es aterradora, porque se pueden encontrar cosas que sería preferible no descubrir. No obstante, y como afirma Merino (2007),

Lo que está en juego en la base de la institucionalización de la evaluación, en las democracias modernas, es reducir el cuestionamiento de los ciudadanos frente a las instituciones, recuperar la legitimidad de los gobiernos, la transparencia de sus acciones, la comprensión de la acción pública en la red de interconexiones gubernamentales, así como la revitalización del propio sistema democrático (p. 4).

2.6.5. Evaluación desde otras instituciones artísticas

Llama la atención que, en otros sectores comparables al de las instituciones musicales, como es el de las instituciones museísticas en nuestro país, sí que hay una experiencia acumulada y una literatura asociada en relación a la evaluación de programas educativos. Para poner en contexto esta situación, también habría que valorar el importante desarrollo que ha tenido la cuestión educativa en el ámbito de los museos en nuestro país y que se puede simbolizar con el hecho de que ya ha celebrado tres ediciones del Congreso Internacional “Los museos en la Educación”:

- 2008 La formación de los educadores
- 2012 De la acción a la reflexión
- 2016 Repensar los museos

Destacamos aquí la contribución de Suárez, Gutierrez, Calaf y San Fabían (2013), que en el marco del proyecto de I+D+i *Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles*, ha trabajado, por un lado, en descubrir cómo se desarrolla la acción educativa en los museos y, por otro lado, en el reconocimiento y valoración de las buenas prácticas educativas que están teniendo lugar en los museos. Fruto del trabajo, se ha desarrollado un modelo de evaluación con distintas dimensiones de análisis e indicadores relevantes para una acción educativa de calidad.

La iniciativa ha partido del reconocimiento de la creciente importancia que, desde las escuelas, se concede a la educación no formal para complementar el trabajo del aula. A este respecto, los autores indican que “los museos se han convertido en un espacio educativo de primer orden tras realizar un tránsito desde el papel de simples contenedores hacia la función de investigadores, divulgadores y, sobre todo, educadores” (p. 1). Precisamente es aquí donde empieza la diferenciación respecto a cómo se enfoca la evaluación en los dos tipos de instituciones culturales. En efecto, las instituciones musicales aún se encontrarían “en tránsito”.

También para la evaluación en el ámbito museístico, Calaf y Gutiérrez (2012) proponen el uso de observaciones de campo, entrevistas semiestructuradas y una escala de estimación que permita aportar evidencias relacionadas con la eficacia de la acción educativa a través de la observación. Para ello, utilizan una serie de indicadores sobre cinco aspectos que consideran claves: monitor, acción educativa, espacio, participantes y evaluación.

2.6.6. Evaluación de programas educativos en instituciones musicales

2.6.6.1. Estados Unidos

Hemos señalado cómo las orquestas de EE.UU. ya ofrecían conciertos educativos desde comienzos del siglo XX. La preocupación por cómo las propias instituciones musicales establecen relaciones con el ámbito de la educación musical a través de estas actividades y el

interés por evaluar los programas educativos también se remonta en el tiempo. En este sentido, la diversidad de aportaciones a este campo se encuentra repartida, de forma equilibrada, en diferentes formatos: artículos en publicaciones especializadas; tesis doctorales; investigaciones, estudios y análisis; informes de evaluaciones. Recogemos aquí referencia a algunas de estas aportaciones. En primer lugar, las que recogen perspectivas más generales porque afectan a un conjunto de situaciones y después, las que se ocupan de experiencias evaluativas concretas.

Ya en 1955, Hoffer (1958) se interesó por determinar cómo se encontraba la situación de las relaciones entre los ámbitos orquestales y educativos, tanto de primaria como de secundaria, en seis ciudades diferentes de Michigan y, más específicamente intentó encontrar respuestas, mediante entrevistas y cuestionarios, a tres interrogantes: ¿Cuál era el estado de los esfuerzos cooperativos? ¿Cuál debería ser? ¿Qué factores específicos explicarían la cooperación o la falta de ella? (la fecha citada hace alusión a la de su propia tesis, punto de partida de la referencia bibliográfica recogida).

La Ley de Educación de 1965 permitió apoyar acciones educativas a entornos "culturalmente desfavorecidos" en la América urbana y en áreas rurales remotas. En ese marco, la *Seattle Symphony* desarrolló un programa durante el cual, más de 180.000 escolares pudieron asistir por primera vez a conciertos. Clarke (1970) investigó la comunicación entre el concierto y el público, la interacción interpersonal y las reacciones de los niños respecto a este fenómeno.

Baker (1971) realizó un estudio sistemático en 20 ciudades de las actividades y conciertos que permitieron dar la oportunidad de escuchar y apreciar música en vivo a los jóvenes durante el curso escolar 1966-67.

La tesis de Snowden (1975) es interesante ya que buscaba cómo los conciertos para jóvenes podían desempeñar un papel efectivo en la educación musical. Para ello, revisó la contribución histórica de cinco personalidades significativas en este campo: Theodore Thomas, Halter Damrosch, Leopold Stokowski, Lillian Baldwin, y Leonard Bernstein. Snowden extrajo los criterios básicos para una planificación eficaz de estos conciertos de las aportaciones del filósofo y educador de música James L. Mursell, y concluyó que los conciertos de jóvenes en todo el país carecían de propósito y dirección.

En su investigación, Leach (1996) se interesó por los programas educativos de las orquestas en ocho Estados. Para ello, realizó una encuesta de las prácticas desarrolladas, objetivos, participantes, actividades, materiales y presupuestos. Reseñó que en todas las orquestas sinfónicas principales existían directores de la educación que asumían el liderazgo de los programas. Dentro de los materiales desarrollados por los profesores para preparar los conciertos con los estudiantes se recogía información sobre la orquesta, el repertorio de los conciertos, la escucha de la música, la etiqueta del concierto, los compositores, los directores y los artistas invitados. Algunas orquestas también proporcionaron material post-concierto y de evaluación. Leach recomendaba la necesidad de que las orquestas realizaran talleres para los maestros en el uso de materiales de pre-concierto con los estudiantes.

En un relevante estudio, Myers y Thomas (1996) examinaron la relación entre los programas educativos de diversas orquestas, las escuelas y comunidades. Se interesaron por el rol educativo de las orquestas y cuáles son los principios que deben inspirar la asociación entre ellas y el mundo educativo, así como los factores que inciden en su éxito o fracaso. El texto recoge información detallada de los programas educativos de *Pacific Symphony Orchestra*, *Milwaukee Symphony Orchestra*, *Boston Symphony Orchestra*, *Ft. Wayne Philharmonic*, *Pittsburgh Symphony Orchestra*, *Chicago Symphony Orchestra*, *Cedar Rapids Symphony*, *New York Philharmonic* y *Austin Symphony Orchestra*. Myers y Dansereau (2008) publicaron un nuevo texto en el que recogía los premios de la *American Symphony Orchestra League* otorgados entre 2003 y 2007 para reconocer prácticas educativas ejemplares en las orquestas. Debido al número y variedad de los programas educativos de las orquestas, cada año los premios tuvieron un enfoque diferente.

Interesado en la búsqueda de iniciativas de educación musical eficaces, Korn (2000) exploró la forma en que las orquestas pueden implementar programas educativos. Mientras la población asumía que la educación artística es parte del desarrollo del niño, se constataba que numerosas comunidades y escuelas estadounidenses no tenían acceso a la educación musical o este no era equitativo. Korn concluyó que "las orquestas que educan" pueden hacerse indispensables para sus comunidades.

Descubrir cómo las orquestas estadounidenses desarrollaban sus conciertos educativos durante

la temporada 2007-2008 fue el objetivo de la tesis de Santangelo (2008). Para ello diseñó una encuesta *on line* dirigida a 160 orquestas, de las que respondieron 64. Los temas de interés incluían la creación de un concierto educativo, los materiales de preparación para maestros y estudiantes, la presentación de un concierto educativo y la evaluación.

La *League of American Orchestras* (2009) ha realizado periódicamente encuestas sobre educación y relaciones con la comunidad. En la realizada en julio de 2008 se recibieron respuestas de un total de 99 orquestas sobre 45 cuestiones relativas a diferentes aspectos: estructura, finanzas, programas y datos demográficos. Ese mismo año, la *League* inició un estudio para explorar y documentar la innovación en las orquestas estadounidenses. El propósito era entender los elementos organizacionales que sustentan dicha innovación y estimular el intercambio de las mejores prácticas. Dentro del texto, centrado en diferentes aspectos relacionados con cinco importantes orquestas, Tepavac (2010) hace numerosas referencias al papel relevante de la educación y la comunidad.

En un reciente estudio, Abeles y Hafeli (2014) dirigen su mirada hacia los músicos, describiendo el modo en que los miembros de la orquesta sinfónica buscan su realización profesional mediante la participación en programas escolares. Entrevistaron y observaron a cuarenta y siete músicos pertenecientes a dos de las más importantes orquestas estadounidenses mientras trabajaban con niños en escuelas durante el desarrollo de programas educativos de sus orquestas. Después, analizaron y codificaron en relación a temas emergentes las transcripciones de las entrevistas y las anotaciones del trabajo de campo. Los resultados indicaron que los músicos valoraban cuatro logros principales de su trabajo en el aula: la oportunidad para expresar su creatividad, las relaciones con las escuelas y los niños, el impacto que podían tener en las vidas individuales de cada estudiante, y la oportunidad de servir a la comunidad.

Durante el año escolar 1989-90, el programa *Artists-in-Residence* del *Music Center of Los Angeles* incluyó a 25 artistas de danza, teatro, música, artes visuales y escritura que trabajaron en 221 aulas de 31 escuelas con alumnado desde infantil hasta nueve años. Cada residencia consistía en un artista que colaboraba con el personal de la escuela para desarrollar una serie de talleres durante un periodo de 8 a 16 semanas. La mayoría de los talleres abarcaban un período de clase normal, generalmente de 45 a 60 minutos.

Los propósitos de la investigación de Redfield (1990) fueron documentar los efectos del programa; evaluar el funcionamiento del programa, específicamente sus fortalezas y debilidades así como la asociación escuela-artista; proporcionar un compendio de estrategias de evaluación para uso futuro. El estudio se dividió en cuatro fases durante un año, utilizando una amplia gama de métodos: cuestionarios a estudiantes, maestros, artistas y administradores; observaciones sistemáticas en el aula; entrevistas; análisis de los boletines de calificaciones y los datos de asistencia.

El programa *Arts in Community Education* es un ejemplo de un programa no tradicional. Impulsado por la *Milwaukee Symphony Orchestra*, llegó a implicar a unos 7.200 alumnos, sus padres, 500 educadores y más de 100 músicos. DeNardo (2001) investigó en este estudio los datos de evaluación recopilados durante un período de diez años (1991-2000) y documentó el impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

El propósito de la tesis de Ssu-yuan Chi (2004) fue investigar la efectividad del programa *Class Act Program* desarrollado por la *Pacific Symphony Orchestra*, diseñado para presentar y motivar al mayor número posible de estudiantes en la apreciación de la música orquestal. Se aplicó una encuesta a los maestros participantes que abarcaba una amplia gama de temas: objetivos, planificación, comunicación, formación, materiales didácticos, currículo y autoevaluación. En general, los resultados revelaron un alto grado de cooperación en las actividades del programa.

Dentro de su investigación, Wu (2004) analizó cómo se evaluaban los programas educativos de *Los Angeles Philharmonic* y los resultados de esas evaluaciones. El departamento educativo evaluaba los programas a través de la respuesta del público y la retroalimentación de encuestas. Según las respuestas, se podía llegar a reducir el tamaño del programa o a modificar su diseño. La evaluación del *School Partners Program* se desarrolló por un evaluador profesional externo que visitó los centros, realizó entrevistas y analizó los datos recogidos. Una evaluación sistemática que permitió conocer las fortalezas y debilidades del programa y ofreció conclusiones y recomendaciones.

Iniciado por la *New York Philharmonic* en 1994, el *School Partnership Program* ofrecía a las escuelas primarias la oportunidad de integrar música sinfónica en la comunidad escolar a

través de colaboraciones entre artistas de la orquesta y maestros. Durante tres años, los alumnos adquirirían habilidades en la interpretación, la escucha y la composición. Al finalizar cada año escolar, se le pedía a cada maestro de clase que enviase ejemplos de trabajos generados por los estudiantes, incluyendo revistas, composiciones, dibujos, cartas... En un esfuerzo continuo por comprender mejor este trabajo y descubrir lo que se había aprendido, Carrick, Easton, Hong-Park, Langlais, y Mannoia (2012) investigaron el programa, planteándose preguntas que pudieran ser útiles e instrumentos de evaluación que pudieran responderlas mejor.

Galblum (2010) dedicó la mayor parte su investigación a descubrir lo qué hacían *Indianapolis Symphony Orchestra*, *St. Louis Symphony Orchestra* y *Cleveland Orchestra* para facilitar y promover la educación artística. Para ello, hizo entrevistas a miembros del personal y examinó a fondo el contenido y la eficacia de sus programas a fin de comprobar si las orquestas realmente cumplían con la necesidad de incorporar las artes a las aulas.

Las instituciones musicales constituyen un recurso de alto nivel y frecuente en la educación formal de hoy. Una cuestión fundamental que enfrentan sus programas educativos es si cumplen o no sus objetivos en cuanto a los resultados de los alumnos. Henry, Murray, Hogrebe y Thayer (2011) describieron los resultados asociados al programa de la *Saint Louis Symphony Orchestra, Adopt-A-School*. El programa se dirigía a las escuelas primarias, donde los alumnos participaban en actividades de clase y extracurriculares relacionadas con la orquesta, la terminología y la experiencia musical. Los autores compararon y analizaron dos muestras de alumnos, descubriendo diferencias estadísticamente significativas entre ellas en cuanto al aprendizaje y la actitud hacia la música.

La *Cleveland Orchestra* desarrolló un programa de música para las escuelas públicas, el *Learning Through Music*, en respuesta a la falta de apoyo público en los presupuestos de las escuelas públicas y la reducción de programas de música. El programa utilizaba la música como herramienta integradora para enseñar otros temas, ampliaba las habilidades de los maestros y músicos participantes y promovía la relación comunitaria.

La investigación de Flueck (2011) exploró si se estaban desarrollando las habilidades de los participantes y si los talleres tenían un impacto en el desarrollo profesional de profesores y

músicos. Para ello, se implementaron varios métodos de investigación: entrevistas, historias orales, revisión de documentos y observaciones. Todos los datos recopilados fueron codificados por temas emergentes.

OrchKids es un programa de música inspirado en El Sistema que la *Baltimore Symphony Orchestra* desarrolla desde 2008 en escuelas públicas de la ciudad. Mientras El Sistema actúa sólo a través de la música, *OrchKids* tiene un espectro más amplio de actividades y utiliza una variedad más amplia de géneros musicales. Ambos programas impactan a sus estudiantes dándoles un fuerte sentido de identidad personal y de pertenencia a la comunidad.

El propósito de la evaluación de Robinson (2011) fue comprender mejor los efectos del programa *OrchKids* en el desarrollo musical, académico, conductual y socioemocional de los niños. La recolección de datos a lo largo del año se organizó en torno a cinco áreas generales de investigación: habilidades y conocimientos musicales, actitudes de los estudiantes y autopercepción, rendimiento académico y asistencia escolar, desarrollo del comportamiento y adultos, maestros y padres.

El *New Jersey Symphony Orchestra's Character, Achievement, and Music Project* es un programa que se puso en marcha en 2012, el primer año como proyecto piloto, para ofrecer educación musical de alta calidad a un grupo de 50 o 60 alumnos. Además de enseñarles a tocar un instrumento de cuerda, busca fomentar el crecimiento personal y académico de los estudiantes enseñando perseverancia, habilidades sociales y actitudes positivas sobre el futuro.

El primer año, la evaluación de Holochwost (2014) tenía tres objetivos: establecer la viabilidad de llevar a cabo una evaluación más amplia en el futuro, validar las medidas que se utilizarían en dicha evaluación y evaluar la teoría del cambio del programa, según la cual, funciona como una fuente de resiliencia que puede contrarrestar los efectos de riesgo en los comportamientos prosociales y perseverancia. En los años siguientes se ha investigado, por un lado, los efectos directos e indirectos y, por otro, en qué medida los alumnos muestran un cambio positivo en su aprendizaje musical y, si ello se relaciona con su nivel de participación en el programa.

Aunque no es de carácter directamente evaluativo, se incluye por su interés general el trabajo que Moran (2017) ha dedicado a los conciertos educativos para jóvenes, con el objetivo de

evaluar su importancia histórica y actual mediante la investigación de las metodologías y las prácticas que se han utilizado en ellos. Afirma que ningún cambio reciente ha afectado tanto a la estrategia de las orquestas más que la reducción o, en algunos casos, la eliminación de la educación musical del sistema educativo estadounidense. En sus recomendaciones destaca tres aspectos a considerar:

- La importancia de la colaboración y la democratización en los procesos creativos
- La importancia de conectar con la audiencia a través de la interactividad
- La necesidad de mejorar los recursos para el personal artístico y administrativo

2.6.6.2. Reino Unido

Hay una multiplicidad de programas educativos en la práctica totalidad de las instituciones musicales del Reino Unido. Hacer un inventario de todos ellos o de los más relevantes en la actualidad no es la finalidad de esta investigación. En otros trabajos, como los de Higuera (2015) y Dollman (2015), ya se recoge un acercamiento descriptivo a algunos de los programas más significativos. Desde la óptica más específica de la evaluación de los mismos, sí que nos interesa tener un panorama de cómo se enfoca la cuestión en el contexto británico.

Es bastante frecuente que, en el Reino Unido, los programas educativos incluyan un informe evaluativo final. Ello es debido tanto a la tradición anglosajona en este aspecto como a la necesidad de comunicar de forma expresa el uso de los recursos económicos que financian las instituciones musicales británicas. En su mayoría, son evaluaciones más bien breves en extensión y que recogen básicamente el desarrollo y los resultados del programa. Jackson (2014a) señala una debilidad común en ellas y es la omisión del aspecto conceptual, lo que puede reducir drásticamente la utilidad del trabajo resultante.

Desde una perspectiva analítica, Winterson (1998) desarrolló una valiosa investigación sobre las actividades educativas de las instituciones musicales en Reino Unido y, aunque pudiera parecer que tenían un nuevo enfoque, encontró que esta originalidad no se corroboraba por la evidencia. La mayoría de las ideas fundamentales tenían ya casi treinta años. En ausencia de

un debate crítico, analizó y cuestionó algunas de las afirmaciones de los equipos educativos. Su trabajo no pretendía ser una encuesta exhaustiva de los proyectos que se estaban llevando a cabo sino que su finalidad era evaluarlos, situarlos en sus contextos educativos, musicales y sociales y examinar las cuestiones teóricas e intelectuales subyacentes. La investigación demostraba que muchos de los objetivos de las organizaciones musicales no se estaban cumpliendo. Podría parecer que la actividad de los músicos fuese una distracción agradable de las rutinas normales en una escuela y que, a veces, pudieran tener un efecto profundo en algunos participantes individuales, pero habría poca evidencia que sugiriese que ese trabajo ayudara con el currículo escolar de música o que desarrollara la audiencia de los conciertos. El trabajo educativo y la relación con las escuelas necesitan evolucionar y no había indicios de que esto se hubiera tomado en serio.

Winterson, que afirmaba en su investigación que la mayoría de las orquestas y compañías de ópera disponían de un equipo o departamento educativo, hizo en primer lugar un repaso histórico de cómo ha evolucionado este campo entre 1800 y 1963. En una segunda parte, analizó con detalle la acción educativa de dos instituciones, *London Sinfonietta* y *Opera North*. En la tercera parte reflexionó sobre la dimensión cultural, las políticas educativas del momento en las orquestas y óperas, y la relación de los intérpretes con las escuelas.

Un documento de referencia para evaluar proyectos de educación artística es la guía elaborada por Woolf (2004) que *Arts Council England* publicó por primera vez en 1999. Desde entonces, ha sido utilizada por miles de organizaciones y profesionales de las artes como un marco para reflexionar sobre sus proyectos y extraer lecciones valiosas. Woolf, que manifestaba como objetivo elevar el nivel de los proyectos de educación artística, reconocía en su texto que los proyectos basados en las artes son difíciles de evaluar. Por ello, estableció un marco flexible que pudiera aplicarse en muchas situaciones diferentes y ser utilizado para evaluar diferente tipo de proyectos educativos, tanto si forman parte de un plan de estudios formal o de una actividad informal, incluyendo los programas educativos de una institución musical.

Woolf considera que la evaluación es una poderosa herramienta para el aprendizaje, una forma estructurada de pensar sobre lo que sucede y por qué. Fundamenta la evaluación en tres ideas clave:

- La evaluación implica hacer juicios, basados en pruebas, sobre el valor y la calidad de un proyecto.
- La evaluación es abierta e implica a cuantas personas participan en el proyecto.
- La evaluación ayuda con la toma de decisiones durante un proyecto y para proyectos futuros.

Dividía la evaluación en cinco etapas, aunque advertía que rara vez era un proceso lineal y se podía transitar en distintas secuencias, dependiendo de las necesidades.

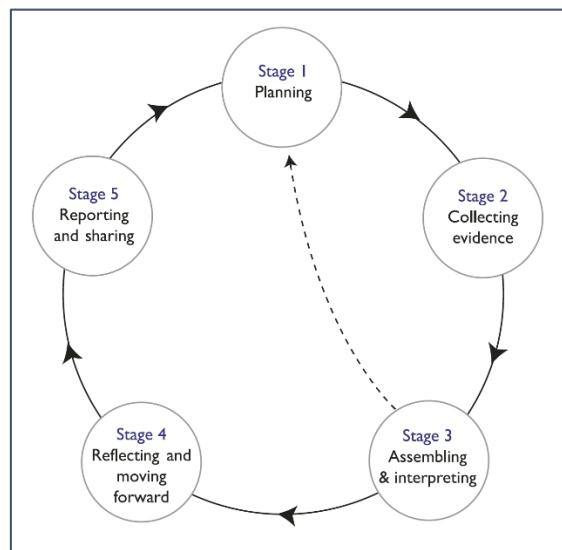


Figura 38. Cinco fases de evaluación (Woolf, 2004)

Examinamos ahora cómo se ha estado abordando la evaluación en algunos de los programas educativos desarrollados por instituciones musicales en el Reino Unido

El programa *Adopt-a-Player Scheme (AaPS)* de la *City of Birmingham Symphony Orchestra*, fue el objetivo de la historia evaluativa de Kushner (1991). Su trabajo estaba basado en la observación durante varios meses de los talleres con alumnos y en las conversaciones con profesores, músicos, organizadores y, especialmente, los niños. Kushner priorizó su visión e indagó en lo que ellos piensan sobre la música y los músicos antes que en la perspectiva de los adultos, interesándose también en las complejas interacciones entre músicos profesionales y niños.

Desde 1990, *LSO Discovery*, el programa educativo de la *London Symphony Orchestra* es el más importante del Reino Unido. Con ubicación propia en *St Luke's*, próxima a la sede central en el *Barbican Centre*, las actividades desarrolladas durante la temporada 2015- 16 llegaron a 60.000 personas mediante 1.128 talleres y 172 conciertos: un promedio de cuatro actividades cada día del año. *Discovery* está completamente integrado en las actividades de la orquesta y sus programas ofrecen experiencias musicales de alta calidad a las audiencias más diversas, llegando a quienes de otra manera podrían ser excluidos. En 2014-15, el presupuesto para actividades fue de £ 1,3 millones. Además, hay que añadir el equipo del departamento, que en la actualidad está compuesto por 17 personas.

Hay que considerar que la *London Symphony Orchestra* es una institución que tiene la tradición de ser autogestionada por los propios músicos. En este sentido, el trabajo educativo se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo por determinación propia y no por imposición externa. Es en este contexto que, como señala McDowell (2013), cada uno de los músicos participa habitualmente en uno o más programas de *LSO Discovery*. Actualmente, la plantilla total de gestión de la orquesta es de 86 personas, más 29 voluntarios.

Dentro de su diversidad de programas está, *LSO On Track*, iniciado en 2008 en asociación con *Music Education Hubs* del *East London*, *Barbican* y la *Guildhall School of Music* como uno de los diez *Music Partnership Projects* apoyados por el gobierno (Whyte, 2011). *LSO On Track* incluye varias líneas de actuación:

- Proporcionar acceso por primera vez a conciertos de música clásica a niños y jóvenes.
- Formación y talleres creativos para jóvenes músicos.
- Talleres creativos para niños con discapacidades de aprendizaje.
- Música en el aula, con proyectos creativos junto con talleres de formación para profesores.

Hallam, Creech, Shave y Varvarigou (2010) realizaron una evaluación del programa *LSO On Track*, basada en estudios de casos, así como en la retroalimentación cuantitativa de los participantes para demostrar el impacto, fortalezas y dificultades asociadas con este programa de educación musical en la comunidad. Los objetivos fueron:

- Evaluar la eficacia de una orquesta sinfónica trabajando en colaboración con los proveedores de educación musical de las autoridades locales.
- Evaluar el impacto de los eventos en los participantes: habilidades y conocimientos musicales, confianza, motivación, perseverancia, etc.
- Evaluar el nivel de excelencia del programa incluyendo su capacidad para innovar, asumir riesgos y fomentar la excelencia en jóvenes músicos.

La evaluación se basó en estadísticas y cuestionarios, junto a datos cualitativos recogidos mediante entrevistas individuales con alumnos, padres, profesores, músicos y *animateurs*, así como a través de grupos focales con alumnos y visitas a las aulas. Más adelante, se consideraron los resultados cualitativos y cuantitativos, explorando hasta qué punto la participación en el mismo influyó en las aspiraciones y el auto concepto de quienes estaban involucrados activamente (Hallam, Varvarigou y Creech, 2014).

Dentro de otro de los programas de *LSO Discovery, First Access*, Young (2012) evaluó el trabajo en un Centro Infantil, que incluía varias sesiones, con músicos, dirigidas por una animadora de la orquesta especializada en primera infancia, unas para madres con sus bebés y niños pequeños, y otras para niños de tres a cuatro años. El objetivo era sumergir a los niños en una amplia variedad de experiencias musicales de calidad. Valorar la experiencia musical y pedagógica, y el "dar y recibir" musical, que es clave para toda experiencia musical significativa. La concepción fundamental del trabajo partía de tres elementos:

- El niño tiene su propia musicalidad y su propio camino de desarrollo, que debemos fomentar.
- Una forma de hacerlo es proporcionar experiencias musicales inspiradoras, atendiendo a una serie de elementos clave: ambiente musical de calidad, escucha, comunicación, participación, repetición y confianza.
- Se debe hacer de la manera que mejor se adapte a su desarrollo previo, habilidades actuales, antecedentes culturales y capacidad de participación.

El objetivo era documentar la actividad, evaluar el impacto y hacer más visibles las buenas prácticas en los primeros años. En la evaluación se realizaron observaciones, notas de campo, grabación de vídeo y varias reuniones para revisar y discutir el trabajo.

LSO Discovery está haciendo actualmente una investigación sobre la actividad de evaluación actual del programa y de las futuras necesidades en este ámbito (Duffy, 2015). El objetivo es llevar las mejores prácticas de evaluación al corazón de la propia planificación y apoyar la recaudación de fondos. La investigación incluye una revisión de la amplia gama de programas de educación musical que la orquesta desarrolla en colaboración con los *Music Education Hubs* en el este de Londres.

Desde *Sinfonia VIVA* se desarrolló el proyecto *Moon*, cuyo objetivo era la composición y ejecución de una obra orquestal implicando a músicos y público en una experiencia multimedia, multisensorial e inmersiva. La investigación de Franks (2014) analizó el impacto social y educativo del proyecto, centrándose en los procesos colaborativos y creativos como forma alternativa de aprendizaje colectivo del alumnado junto a profesores y músicos, formando una comunidad. En el proyecto, las escuelas desarrollaban el trabajo junto a una orquesta profesional que, al final, culminaba en una actuación pública. El informe concluyó que hubo resultados evidentes para los estudiantes y maestros de su participación en el proyecto.

Para los profesores, mejorando su desarrollo profesional a través de su propia creatividad, la relación con diferentes escuelas y la apertura a nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje. Para los estudiantes, desarrollando sus habilidades y conocimientos musicales, además de conocimientos transversales en diversas áreas.

Franks considera a *Moon* como una "experiencia global". Su naturaleza colaborativa tuvo claros efectos en el ámbito social, desarrollando el sentido de una comunidad de aprendizaje más amplia, que se extendía más allá de las paredes de sus propias aulas y escuelas para conectar con estudiantes de diferentes edades de varias escuelas de la zona en una empresa colectiva. También, desarrolló el sentido social de la creatividad y el respeto por las contribuciones individuales. A través de la creación y el ensayo, los estudiantes tomaron conciencia de la necesidad de enfoques positivos y constructivos en la resolución de problemas, la actividad musical, concentración y autodisciplina. En términos de desarrollo emocional, mejoró la confianza y la autoestima.

El programa *Hallé SHINE on Manchester* comenzó en 2012 y se dirige a los alumnos

desfavorecidos de las escuelas primarias de la zona de Manchester. Se planifican veinticinco sesiones, cada una de cinco horas, en sábado, a lo largo de cada año académico, impartidas por maestros y músicos profesionales. Los participantes reciben la visita de músicos *Hallé Orchestra* y juntos componen sus propias piezas de música para interpretar a la familia y amigos en las actuaciones de final de cada trimestre. Además de buscar una mejora en las habilidades de lectura y matemáticas, el programa también busca ayudar a desarrollar la confianza de los niños y la autoestima, y crear una actitud positiva hacia el aprendizaje.

La evaluación encargada por *Education Endowment Foundation* y desarrollada entre julio de 2012 y julio de 2015 (Torgerson et al., 2016) se basó en una investigación empírica, incluyendo una evaluación de impacto y una evaluación de procesos. En ella se comparan los resultados para diferentes grupos de niños que participan o no en el programa. Las principales conclusiones determinan que no hay evidencia de que el programa haya tenido impacto en los resultados de lectura o matemáticas. Constatan que hubo baja asistencia de los alumnos por falta de disponibilidad y compromiso familiar. No obstante, se observan mejoras perceptibles en comportamiento, confianza, y desarrollo de habilidades sociales.

Holden y Jones (2005) investigaron el valor del trabajo de *The Sage Gateshead*, emblemático espacio cultural que incluye un auditorio de prestigio internacional, a través de cuatro proyectos de aprendizaje y participación musical próximos al concepto de *community music*: *The Wooler Project*, *Weekend School Programme*, *The Seaham Project* y *Unlocking the Future*. El objetivo era evaluar sus efectos y beneficios sobre los jóvenes en términos de aprendizaje, habilidades musicales y sociales. El informe incluyó valiosas reflexiones sobre la importancia del contexto en el que se desarrollaban y cómo se podían medir o valorar los proyectos. Además, intentaba identificar los factores de éxito e inhibición que intervenían.

También en *The Sage Gateshead Music Lab* se desarrolló un programa en el que participaron músicos junto con maestros de cuatro escuelas de secundaria del noreste de Inglaterra, entre septiembre de 2010 y noviembre de 2012. En total, 195 estudiantes, 12 profesores y 4 músicos participaron en el programa. Pearson, Cooper, Bell, Cooper y Lockey (2013) se preguntaban en su informe cómo maestros y músicos podían trabajar juntos para motivar, inspirar y mejorar el aprendizaje de los alumnos, y recogieron los resultados y conclusiones derivadas de la investigación que evaluó el programa, centrándose en aspectos tales como

relaciones de colaboración, toma de decisiones sobre el aprendizaje y la motivación, aprendizaje activo y multi-sensorial, riesgos y desafíos.

Aunque muchas otras instituciones y organizaciones musicales del Reino Unido incluyen conciertos escolares como parte de sus programas anuales, hasta el 60% de los jóvenes del país nunca han experimentado un concierto orquestal en vivo. *Orchestras Live* es una organización nacional que opera de forma independiente para hacer posible que todas las personas tengan la oportunidad de participar y disfrutar de una experiencia de la más alta calidad, independientemente de su edad o ubicación geográfica. Para ello, mantiene alianzas con promotores, las principales orquestas del país y los *Music Education Hubs*. Su actividad se desarrolla lejos de Londres y de los grandes centros metropolitanos, donde sin ella, la presencia de las orquestas británicas no tendría lugar.

Cada año organiza 150 conciertos y proyectos en toda Inglaterra, trabajando en asociación con 60 socios promotores y 20 orquestas británicas profesionales, sinfónicas y de cámara, para llegar a 60.000 personas. Aquí recogemos algunos de ellos:

The Lullaby Concerts es un programa de talleres creativos, sesiones de formación y conciertos públicos producido por *Orchestras Live* y *City of London Sinfonia*, en asociación con autoridades locales y *Music Education Hubs*. La esencia del proyecto consiste en llevar las primeras experiencias de música orquestal en vivo a niños, padres y cuidadores, especialmente en áreas rurales desatendidas a través de talleres creativos, sesiones de formación y conciertos públicos.

Nightingale (2011, 2012, 2013) y Bruce (2014, 2015, 2016) realizaron varios informes de evaluación. Así, en 2014 se realizaron un total de 45 talleres en 15 guarderías, en los que participaron 325 niños, 47 profesionales y 110 padres; un día de formación musical para 14 monitores de *Early Years*, explorando el uso de técnicas de música creativa con niños pequeños y se celebraron 12 conciertos por la *City of London Sinfonia* a los que asistieron 1.277 niños y adultos. En 2015 se realizaron 30 talleres en 9 guarderías, en los que participaron 196 niños, 29 profesionales y 42 padres, y 6 talleres en centros comunitarios, en los que participaron 114 niños y 102 padres. También se organizaron 2 días de formación musical para 14 monitores de *Early Years*, que trabajaron en el uso de técnicas creativas de música con niños pequeños.

Finalmente, se celebraron 12 conciertos de la *City of London Sinfonia*, a los que asistieron 1.290 niños y adultos.

Connected to Music es un proyecto configurado como *Music Partnership Project* que busca crear un nuevo modelo de educación musical vinculando el aprendizaje en el aula con músicos y dos orquestas profesionales, *Royal Philharmonic Orchestra* y *Sinfonia ViVA*. El proyecto ha incluido conciertos, formación y talleres creativos mensuales con alumnos de cinco escuelas primarias y dos escuelas secundarias (Prior, 2010).

Bruce (2013) evaluó *The Thoresby Suite*, un proyecto de música colaborativa y creativa en el que participaron 37 alumnos durante 9 talleres y que culminó con la presentación de una nueva obra en un concierto público con la *Orchestra of the Swan*. El objetivo era apoyar la enseñanza de la música y suponía la primera experiencia de música orquestal en vivo para muchas familias. El proceso de desarrollo del proyecto implicó una evaluación constante a través de cuestionarios y discusiones con los jóvenes participantes, así como reuniones entre los socios del proyecto.

Ploszajski y Lynch (2014) analizaron *First Time Live*, un proyecto para superar las barreras que impiden que los jóvenes asistan a conciertos orquestales. Utilizando un repertorio musical elegido en parte por los propios jóvenes, actuando y presentando el concierto, el proyecto pretendía disipar conceptos erróneos sobre la música orquestal, provocando un cambio de actitud positivo entre los jóvenes, para asegurar que su primera experiencia de concierto tuviera un impacto a largo plazo.

Según Bruce (2014), el proyecto *First Time Live* desarrollado en Luton fue inclusivo, con la colaboración de un compositor en un proceso de ocho meses para formar una nueva pieza orquestal basada en el tema del Carnaval. Apoyados por sus tutores y músicos orquestales, los grupos generaron ideas musicales y ensayaron partes creadas por ellos que luego tocaron junto con *City of London Sinfonia* en dos grandes conciertos. Estuvieron implicados en el proyecto 20 músicos, 40 maestros de Primaria y 310 niños de 19 escuelas, que participaron en 30 talleres, 3 ensayos y 2 conciertos. Aproximadamente 2.000 niños de 41 escuelas vieron los conciertos.

Ford (2015) analizó el desarrollo de *First Time Live* en Harlow, con la participación de

393 jóvenes y 24 maestros de 5 escuelas secundarias y 10 escuelas primarias en 26 talleres, 2 ensayos y 2 conciertos. Aproximadamente 500 jóvenes y adultos asistieron a los conciertos. Algunos jóvenes también ayudaron a diseñar, gestionar y presentar los conciertos. La colaboración entre los jóvenes y la orquesta tuvo un impacto positivo en un gran número de personas, generando una actitud positiva hacia la música orquestal al tiempo que aumentaba el deseo de continuar la participación y la colaboración.

Richardson y Ford (2015) se interesaron por *Sound Struck*, un proyecto de nueve meses ideado y desarrollado por *Cumbria Music Education Hub* en asociación con *Orchestras Live* y *Manchester Camerata* para jóvenes desfavorecidos, de entre 11 y 16 años, que trabajaron con una orquesta de 33 personas. Tuvieron la oportunidad de diseñar y dirigir dos conciertos, seleccionaron el repertorio, crearon dos nuevas piezas de música y realizaron actividades de producción de un concierto profesional. Los objetivos del proyecto eran:

- Apoyar el papel de extensión del *Music Education Hub*, proporcionando a los jóvenes acceso a una experiencia orquestal de alta calidad.
- Proporcionar a los jóvenes una primera experiencia de música orquestal en vivo.
- Dar a los jóvenes la oportunidad de componer su propia música y actuar junto a músicos profesionales y en un lugar profesional.
- Contribuir al desarrollo curricular de las escuelas primarias y secundarias.

Bruce y Orman (2016) realizaron el informe de evaluación de *Side by Side*, el último de una serie de proyectos innovadores realizados a través de la asociación entre *Orchestras Live*, *Luton Music Service* y *Luton Music Education Hub*. Cada proyecto ha implicado a diferentes grupos de jóvenes músicos, y *Side by Side* se centró particularmente en unos 200 jóvenes músicos. Una parte adicional del proyecto permitió a un grupo de jóvenes con discapacidad auditiva crear su propia música inspirada en el repertorio de *Ten Pieces*. Los "re-imaginings" y el trabajo ideado se realizaron junto a la *London Sinfonia* en dos conciertos para la escuela y la comunidad.

Fun Live Aspirational Musical Experience (originalmente titulado *Live on Line*), fue un proyecto de nueve meses diseñado y desarrollado por *Cumbria Music Education Hub* en asociación con *Orchestras Live* y *Manchester Camerata*, para 28 jóvenes desfavorecidos de entre 8 y 18 años que tuvieron la oportunidad de experimentar la música orquestal por primera

vez. Participaron en la creación, producción y actuación de cuatro conciertos a los que asistieron un total de 973 niños. Otros 2.100 niños y 225 adultos vieron los conciertos en vivo a través de Internet. El informe de evaluación es de Ford (2016).

Sistema England (<http://www.sistemaengland.org.uk>) es una organización *charity* que pretende transformar la vida de los niños, jóvenes y sus comunidades a través del poder de la música. Impulsa el programa *In Harmony*, financiado por el *Department for Education* y *National Lottery* a través del *Arts Council England* y basado en la filosofía de El Sistema, de Venezuela: acción social a través de la música. Con presencia en ocho localidades de las zonas más desfavorecidas del país, implica a más de 4.100 niños en 14 escuelas que reciben instrumentos y están haciendo música hasta 10 horas cada semana dentro y fuera de la escuela, siendo un catalizador para las mejoras en el progreso académico de los niños. En el programa participan diferentes instituciones musicales como *Southbank Center*, *Opera North*, *Royal Liverpool Philharmonic* y *Sage Gateshead*.

Cada año se ha elaborado un informe de evaluación (Burns y Bewick, 2012, 2013, 2015, 2016). Además, la *National Foundation for Educational Research* (NFER) se ha encargado de una evaluación longitudinal del programa. Los objetivos de Lord et al. (2013, 2015) son investigar el impacto de *In Harmony* en niños, familias, escuelas y comunidades, y explorar la sostenibilidad del programa. Para ello, se utilizan cuestionarios y visitas de estudio de casos. Los datos recogidos indican un impacto positivo en los logros educativos, fomentando actitudes positivas hacia el aprendizaje y el desarrollo de habilidades musicales, el bienestar social y emocional, así como las relaciones familiares. La evaluación del programa también se interesa por evaluar el valor agregado, el desarrollo del capital social, el modelo de gestión y los factores clave del éxito.

Por otro lado, *In Harmony Liverpool Research Network*, un grupo de investigación apoyado por *Arts and Humanities Research Council* (AHRC) trabajó en 2013 sobre la necesidad, el valor y la importancia de demostrar el impacto del programa, aunque delimitando que evaluación no es lo mismo que defensa. Wilson (2013) considera que, para ser sostenible, se requieren pruebas claras de impacto. Para ello, se adoptó un enfoque multidimensional y, por lo tanto, pluralista, que abarcó tanto medidas cualitativas como cuantitativas, lo subjetivo y lo objetivo, con triangulación para lograr una mayor profundidad. Mediante talleres de investigación ha

trabajado en el análisis crítico de ideas emergentes referentes al potencial valor social y económico a largo plazo, identificando tres temas de investigación distintos pero interrelacionados: capital cultural en la comunidad, comunidades saludables y educación musical e impacto.

2.6.6.3. España

La evaluación de programas educativos en este campo no es una práctica extendida en nuestro país ni se ha normalizado como un aspecto básico dentro de la planificación de cualquiera de los programas que se diseñan. La práctica más frecuente en algunas instituciones musicales ha sido la aplicación de cuestionarios para conocer el grado de satisfacción de quienes participan en una actividad concreta, principalmente profesorado y alumnado. Para ello, se formula un número limitado de preguntas con el objeto de obtener datos cuantitativos sobre algunas variables de interés inicial: perfil, hábitos, valoración... Con el tiempo, este procedimiento tiende a caer en un hábito rutinario, sin referencia en un proceso evaluativo global y con escaso valor significativo.

Como hemos visto, la producción de trabajos con referencia a programas educativos en este campo es reducida, pero lo es aún más si se ocupan específicamente de su evaluación. Por lo general, se estructuran como estudios, informes, actas,... procedentes no de las propias instituciones musicales sino de ámbitos académicos o publicaciones especializadas. En este contexto, cabe apuntar la debilidad que aprecian Vinent y Gustems (2014, p.48): “la falta de un estudio de impacto y del seguimiento del trabajo que realizan los profesores en la escuela impide establecer la verdadera pertinencia de los conciertos didácticos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje”.

Respecto a los que abordan contenidos evaluativos, podemos observar por este orden los textos disponibles atendiendo al foco de interés sobre el que se incide: alumnado, profesorado, público familiar o los propios conciertos. En un último apartado, se recoge otra literatura sobre nuestro objeto de estudio que, si bien no es directamente de carácter evaluativo, sí es de interés para un mejor conocimiento del mismo.

Respecto al alumnado, Moreiras (2005), mostraba el proceso de preparación, asistencia y valoración de un concierto de la Orquesta Sinfónica de Galicia para escolares de educación secundaria. La evaluación del concierto y su preparación se llevó a cabo por medio de un cuestionario que el alumnado contestó en clase posteriormente. Moreiras, que distingue tres fases, antes, durante y después del concierto, concluyó que debe haber unos contenidos de calidad que se correspondan con la edad del público y una buena preparación previa.

Swol (2005) analizó los conciertos didácticos organizados por la Orquesta de Córdoba y se interesó por el perfil y las opiniones del público infantil. Para ello, los alumnos que asistieron a los conciertos contestaron a un cuestionario de 20 preguntas sobre datos e intereses personales, educación musical en casa y en el colegio, y valoración del concierto. Swol consideró que conocer al público ayuda al organizador para su programación cultural y al profesor de música para comprender la importancia de esa actividad y su preparación previa en clase.

En su tesis sobre los conciertos escolares de la Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, Alonso (2015) incluyó un estudio descriptivo no experimental con metodología cuantitativa para conocer la valoración que hace el alumnado de los conciertos a través de las encuestas que 2.046 alumnos contestaron durante seis años a 18 preguntas de un cuestionario.

Neuman (2003) es el autor de una investigación centrada en el tratamiento de las encuestas de valoración realizadas por el profesorado después de su asistencia a los conciertos didácticos de la Orquesta Ciudad de Granada, la relación de estos conciertos con la audición musical en el aula y su influencia sobre la acción docente. Las conclusiones finales recogen los hábitos del profesorado y su percepción del interés de los alumnos por dichos conciertos.

Ortega (2012) expuso el funcionamiento del programa *Adoptar un músico*, con especial atención al desarrollo de las competencias. Empezaba por describir el programa, sus objetivos, recursos y secuenciación, desde la convocatoria hasta la evaluación. En este punto, analizó su evolución después de ocho años de funcionamiento. Finalmente, concluía considerando el programa como un proyecto extrapolable y un modelo de integración y participación desde la creatividad.

Esteve (2014) dedicó su trabajo al análisis de la oferta de conciertos didácticos para la etapa de Educación Infantil en auditorios y orquestas de España, describiendo las principales características y buscando averiguar si los docentes asisten con su alumnado a estos conciertos y cuáles son las razones para hacerlo (o no).

En un tercer grupo podríamos situar los que recaban datos tanto del profesorado como del alumnado. Lukas, Santiago y Lizasoain (2005) evaluaron los programas del Departamento Municipal de Educación de Vitoria. Se trató de una evaluación externa encargada al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco. El objetivo fue determinar hasta qué punto los programas educativos habían impactado en los centros escolares, entendido como los efectos en el ámbito de los conocimientos, actitudes y valores del alumnado, y hacer una reflexión acerca de su pertinencia, necesidades y prioridades. Paralelamente a ello también se plantearon otras cuestiones: ¿Tienen efecto en la metodología del profesorado? ¿Se integran en el currículo y organización del centro? ¿Se consideran interesantes, útiles, necesarios por los centros? ¿Está satisfecho el profesorado con los programas? Entre los programas evaluados estaba el Programa de Expresión Musical, que buscaba acercar a los escolares al mundo de la música y de la danza a través de actividades y mediante la asistencia a conciertos.

También se planteó como externa la evaluación de MUS-E, un proyecto que impulsa desde 1996 la Fundación Yehudi Menuhin, basado en la intervención educativa a través del arte en centros escolares públicos de primaria y secundaria. Hay sesiones y talleres de artistas de diversa disciplinas, incluida la música. En el proyecto (FYME, 2012) se han definido cuatro dimensiones clave para la evaluación como elementos nucleares, cuyas relaciones se pueden observar en la figura 39.

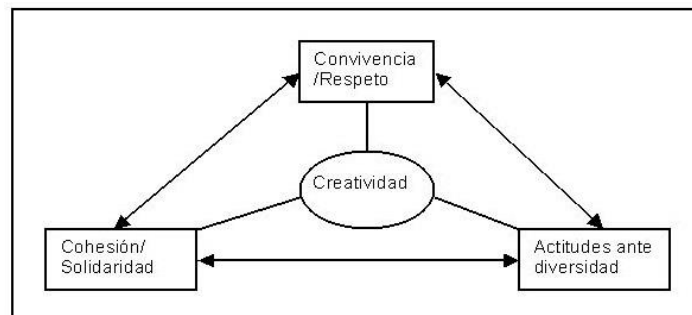


Figura 39. Dimensiones para la evaluación MUS-E

El proceso de evaluación se ha desarrollado por la empresa independiente Ekokimia (2014 y 2015) con el asesoramiento de la Universidad Complutense de Madrid. Los informes de 2013 – 14 y 2014 -15 incluyeron el marco general, datos de los participantes, metodología, análisis de resultados y objetivos, y conclusiones generales. Sobre este mismo programa, Oria y Benito (2014) realizaron un trabajo de campo para investigar cómo se realizaba su evaluación en los colegios de la ciudad de Badajoz

Ferrada (2008) se interesó por los ensayos de la Orquesta Sinfónica de Barcelona en un trabajo de investigación dentro del programa de doctorado en Didáctica de la Música de la Universidad Autónoma de Barcelona. El objetivo era conocer los beneficios que puedan recibir los alumnos de la ESO que asisten a los ensayos de la Orquesta Sinfónica de Barcelona y, si el apoyo pedagógico que el Auditorio, a través de su Servicio Educativo, brinda a los profesores de Educación musical de estos alumnos cumple las expectativas y finalidades que el Auditorio se ha marcado. El autor indagó en los hábitos musicales de los alumnos asistentes a los ensayos, el nivel de preparación con el que llegan a la actividad y la percepción de los alumnos y de los docentes.

En una óptica distinta, la de público familiar, Ramírez (2006) investigó el público de *Ópera en Familia*, un programa del Teatro Real de Madrid a través de un estudio del perfil, hábitos, prácticas y percepción de los participantes en ese programa durante la temporada 2002 - 03, desde la perspectiva de la creación de nuevos públicos.

Blázquez y Bidegain (2016) desarrollaron su trabajo sobre los conciertos familiares y participativos del Auditori de Barcelona. Tras investigar cómo se desarrollan a través de la

observación, cuestionarios y entrevistas, se interesan por conocer las características clave del servicio L'Auditori: Educa, los elementos que contribuyen a la calidad de sus programas y qué principios de actuación pueden posibilitar la implantación de este tipo de servicios educativos.

Respecto a los conciertos y las actividades educativas en sí, como objeto central de interés, Cañada, Larrinaga, Albaina y Cámara (2012) analizaron y reflexionaron sobre las propuestas de actividades musicales lúdico-educativas que desarrollan instituciones profesionales de la música, universidades y administraciones en Euskadi. En el trabajo se examinó el planteamiento educativo sobre las que se diseñan y los mecanismos que se ponen en marcha para su desarrollo.

Vinent y Gustems (2014) consideraron que, a lo largo del siglo XX, los conciertos didácticos se han convertido en un recurso pedagógico de gran valor educativo que complementa la formación de los niños durante la etapa escolar. Entendiendo el valor educativo de esta actividad, realizaron una investigación de tipo descriptivo con el objetivo de analizar las características de los conciertos que organizaron en Barcelona la Fundació la Caixa, L'Auditori, el Palau de la Música Catalana y el Teatre del Liceu durante el periodo escolar 2011-2012. Partiendo de una breve reseña histórica, se interesaron por el repertorio, el formato, el estilo y el género musical y la utilización de recursos extra-musicales en las diferentes puestas en escena.

El balance general constata que, lejos de activarse procesos regulares de evaluación de los programas educativos que desarrollan las instituciones musicales, las experiencias se han limitado a prácticas puntuales y de alcance reducido. En síntesis, hemos de considerar que este tipo de programas son susceptibles (y, objetivamente, demandan) un tratamiento evaluativo global, tanto de los procesos presentes en ellos como de los impactos generados. Todo ello, a fin de posibilitar los cambios necesarios: un proyecto educativo orienta un desarrollo de calidad en base a su evaluación.

2.6.7. La mirada europea

Abordamos ahora investigaciones y experiencias sobre la evaluación de programas educativos en instituciones musicales a nivel europeo. En primer lugar, detallamos algunos trabajos que han estudiado el fenómeno con una perspectiva internacional, tanto en el campo de la ópera como en el de la música orquestal. Después, el desarrollo de relevantes encuentros europeos sobre la temática que han tenido lugar en los últimos años.

A través de una muestra representativa de profesionales de la educación de la ópera en Europa, Laenen (2007) exploró la compleja interacción de los factores personales, sociales y culturales que tienen lugar en ese ámbito específico. Utilizando la narrativa a partir de entrevistas semiestructuradas pudo construir las historias de los participantes en un marco comparativo e identificar la importancia, la riqueza y la complejidad de los diversos contextos culturales que configuran sus creencias. La investigación se realizó en *Théâtre Royal de La Monnaie*, *Koninklijke Muntchouwburg*, *Royal Opera House*, *Opéra National de Paris* y *As. Li. Co*, en torno a cuestiones centrales:

- ¿Cuáles son las influencias que conforman sus opiniones sobre la educación en la ópera?
- ¿Qué entienden los profesionales educativos por educación en la ópera?
- ¿Por qué participan en ella?
- ¿Cómo observan la educación en la ópera dentro de su propia institución y en un contexto cultural más amplio?

La tesis de Laenen argumenta que sólo a través de una rica exploración contextual de creencias situadas dentro de las narrativas personales, sociales, culturales y profesionales, se puede abordar la diversidad de significados sobre la educación en la ópera.

Otra investigación fue la de Briqueler (2012), quien realizó un estudio sobre el impacto que las prácticas educativas tienen en las instituciones europeas de ópera. La mayoría de los miembros de RESEO utilizan diferentes métodos de evaluación, una práctica que se ha vuelto cada vez más común en los últimos años, con el fin de tener una retroalimentación sobre sus actividades para poner de manifiesto posibles tendencias o diferencias comunes y para revelar diferentes modelos que pudieran ser una fuente de inspiración para otras instituciones.

Los resultados se basan en las respuestas de 47 instituciones de ópera que respondieron a un cuestionario en línea en febrero de 2012 sobre las prácticas de evaluación en la enseñanza de la ópera y la danza en Europa:

Principales herramientas y prácticas de evaluación:

- 91 % observan a los participantes
- 87 % evalúan los resultados con los miembros del equipo
- 85 % se refieren al número total de ventas por la taquilla o el número de participantes
- 77 % tiene en cuenta correos electrónicos, dibujos o textos enviados por los participantes
- 62 % aplica cuestionarios
- 1/3 utiliza a un profesional externo

Ideales y expectativas:

En muchas organizaciones, la evaluación se lleva a cabo de manera informal, observando o discutiendo con los participantes o confiando en comentarios orales o escritos. Las razones por las que las organizaciones no implementan otro tipo de evaluaciones son variadas: falta de tiempo o dinero, prácticas actuales consideradas satisfactorias o falta de confianza en las herramientas o en la pertinencia de una evaluación externa.

- 1/3 de los miembros no tienen tiempo para realizar evaluaciones
- 1/3 no poseen herramientas ni métodos apropiados para evaluar
- 13 % de las organizaciones carecen de dinero para evaluar
- 13 % sienten que lo que hacen se adapta a sus necesidades

Conocimiento de las organizaciones sobre el impacto de sus actividades:

- Casi todas las organizaciones creen que son capaces de saber si los participantes apreciaron una actividad.
- Casi el 80 % sabe cómo mejorar sus actividades.

- Algo más del 75 % creen saber si sus actividades permitieron a los participantes desarrollar un interés o cambiar su percepción acerca de las artes.
- El 53 % dice ser capaz de juzgar si sus actividades han facilitado la integración social.
- El 49 % dice ser capaz de juzgar si sus actividades han tenido un impacto en los factores psicológicos de los participantes.

Briquelel afirma que estos porcentajes ligeramente menores pueden explicarse por la dificultad que encuentran las organizaciones al tratar de medir tales variables. Por otro lado, el 68% manifiesta que tienen la obligación de enviar informes sobre sus actividades y sus resultados a los directores o patrocinadores externos (privados o públicos).

Las fundaciones *Stiftung Mozarteum Salzburg* y *Robert Bosch Stiftung* (Wimmer, 2010) iniciaron conjuntamente un estudio de ámbito internacional para analizar la calidad de las actividades de educación musical de orquestas y organizadores de conciertos.

Los objetivos del estudio:

El objetivo era identificar criterios de calidad comparables y formular recomendaciones para mejorar la calidad de los proyectos de educación musical. Para evaluar el éxito de cualquier proyecto de educación musical se pueden utilizar diferentes parámetros. El estudio ofrece varios criterios relacionados con la estructura, los procesos y los resultados de los proyectos. El estudio es un primer paso para proporcionar una estructura en la que analizar e interpretar los enfoques individuales y ofrecer directrices a los organizadores de conciertos y orquestas en el desarrollo de programas de educación musical.

Método:

El enfoque adoptado no fue establecer un modelo con reglas preestablecidas sino identificar factores de éxito relacionados con los objetivos de los proyectos en base a las experiencias de los organizadores y los educadores musicales, así como de sus actitudes y valores. Así, se recogieron y sistematizaron sus criterios de calidad para tener una visión de la diversidad de proyectos de educación musical, abarcando todas las edades, de niños a adolescentes, y todos los estilos musicales. El estudio se basa en el amplio conocimiento y experiencia de todos los

participantes, reflejando muchas horas de intensa comunicación. Con este fin, se llevaron a cabo 40 entrevistas con responsables educativos de orquestas y salas de conciertos en Europa (Alemania, Suiza, Austria, Gran Bretaña, Luxemburgo, Francia, España, Portugal) y en Estados Unidos. Las preguntas se centraron principalmente en el contexto estructural, el perfil profesional y los criterios de calidad que, desde varias perspectivas, definen su trabajo. Además, durante el transcurso de la investigación se celebró una conferencia de expertos sobre criterios y definición de calidad en la educación musical. En base a los resultados, se seleccionaron cinco ejemplos de buenas prácticas que se han incluido en un documental cinematográfico.

El diseño de la investigación:

En la investigación se exploraron los factores que son necesarios para producir proyectos de calidad y cómo garantizar la calidad del contenido. El estudio se realizó en cinco etapas.

- Etapa I: Evaluación del estado actual de la educación musical en los países de habla alemana.
- Etapa II: Entrevistas a los responsables educativos y educadores musicales de orquestas y salas de conciertos.
- Etapa III: Conferencia de expertos.
- Etapa IV: Documental cinematográfico sobre proyectos seleccionados. Desarrollo de un cuestionario de autoevaluación para apoyar la reflexión y la documentación de su trabajo.
- Etapa V: Análisis, categorización y documentación de todos los datos recogidos relativos a la calidad.

Respecto a la selección de los entrevistados, se intentó ofrecer una visión representativa. Al limitar el grupo de la muestra a 40 entrevistas sólo se puede dar una evidencia anecdótica y no una visión completa de todos los tipos de proyectos. Sin embargo, la muestra representa buenas prácticas en la educación musical y permite identificar sistemáticamente criterios de calidad estructurales, orientados al proceso y al producto. Esto, a su vez, permite extraer conclusiones sobre el desarrollo de la educación musical y hacer comparaciones internacionales.

Resumen de los resultados:

La calidad no está determinada por un solo parámetro, sino que depende de estructuras, personas y procesos. La calidad del trabajo educativo musical depende de una serie de factores como la estructura organizativa local, la experiencia de los organizadores y los educadores de música, las cualidades artísticas de las orquestas y los agentes culturales, la actitud de los colaboradores y otros. En el estudio, se identificaron algunos parámetros que fueron directamente relevantes e influyeron en el trabajo de todos los entrevistados. Estos parámetros pueden usarse como un marco para describir la calidad de la estructura, el proceso y el producto.

- Calidad estructural: funcionamiento interno, financiación, gestión de proyectos, desarrollo de públicos, evaluación y retroalimentación, así como la colaboración con instituciones culturales y educativas.
- Calidad del proceso: determina el concepto artístico y educativo, permitiendo la participación de la audiencia.
- Calidad del producto: evalúa los éxitos artísticos y educativos, así como el grado de contenido innovador y experimental.

El estudio también analiza la educación formal, la experiencia profesional de los organizadores y los educadores de música, las características de las instituciones y los esquemas prevalentes en la educación musical en Europa.

Welch, Saunders y Himonides (2012) realizaron un estudio de investigación diseñado para proporcionar una visión de conjunto de las actividades de *education, learning and participation (ELP)* desarrolladas por las instituciones miembros de la *European Concert Hall Organisation. ECHO*. Los datos se recogieron durante un período de seis meses a través de un cuestionario en línea especialmente diseñado, entrevistas de seguimiento y un pequeño número de estudios de casos.

Los datos de la investigación sugieren que hay una base muy sólida en las salas de conciertos, con más de medio millón de asistentes en actividades *ELP*. Sin embargo, a pesar de sus puntos

fuertes, se tiene la sensación de que continúan teniendo mucho que aprender unos de otros. Existen diferencias en los enfoques, en la organización, gestión, dotación presupuestaria, tamaño, base de contratación, conceptos y medidas de calidad, y también en la naturaleza de las actividades *ELP*. Además, no está claro - en relación con las medidas de calidad - qué impacto tiene las *ELP* en los participantes en comparación con el impacto deseado. Esto se relaciona, al menos en parte, con una definición algo implícita, no explícitamente compartida, de lo que cuenta como *ELP*. El informe también es una oportunidad para la reflexión sobre el valor añadido que ya se ha acumulado y se podría acumular en el futuro, desde un enfoque colectivo y compartido entre las organizaciones miembros.

En cuanto al futuro, casi todos los encuestados de *ECHO* ya han establecido vínculos formales positivos con organizaciones comunitarias en sus áreas geográficas. Se recogen muchos ejemplos de cómo se están desarrollando estas asociaciones, que se pretenden ampliar con el fin de enriquecer la calidad, la amplitud y la profundidad de sus programas *ELP*. La investigación indica que estas asociaciones se consideran una fuente muy valiosa de apoyo mutuo para los miembros del *ECHO* en la búsqueda de una *ELP* de alta calidad y en un contexto de desafíos sociales y económicos para todas las artes.

2.6.8. La experiencia internacional: Los Encuentros

A nivel internacional, el tema de la evaluación y su vinculación a la educación, las artes y la cultura ha motivado en los últimos años varios encuentros de gran importancia en cuanto al valor que han generado para el debate y el conocimiento en este campo. Por la relación directa de sus aportaciones con nuestra investigación, destacamos con cierto detalle tres de estos encuentros: el *Symposium européen et international de recherche* (2007), el *European symposium on Culture and Education* (2011) y la *Conference reflective practice: Evaluation in arts education* (2016).

El *Symposium européen et international de recherche* fue convocado por iniciativa del *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche* y del

Ministère de la Culture et de la Communication, y tuvo lugar en París, en enero de 2007, reuniendo a 60 investigadores y 300 educadores de diferentes países.

Lauret (2009), señalando que existe una gran brecha entre las declaraciones de intenciones y la implementación de la educación artística, hace una evaluación crítica del simposio, abordando la diversidad, las cuestiones epistemológicas, las aptitudes y habilidades, la implicación práctica, los métodos de enseñanza y la evaluación de las políticas educativas.

- Se ha puesto de relieve la diversidad de objetivos, la diversidad de estructuras y la conveniencia de adoptar un lenguaje común. Por otro lado, la forma en que las artes y la cultura están estructuradas varía según el contexto cultural y la distinción entre los diferentes campos artísticos es relativa. Así, se plantea la pregunta: ¿es factible construir una epistemología general de la investigación sobre la evaluación de la educación artística y cultural o se limita a un tipo particular de epistemología para cada ámbito artístico y cultural?
- Subraya los límites de la evaluación cuantitativa, basada en dos conceptos clave: la eficacia y la eficiencia. El comportamiento de los niños no puede ser evaluado en toda su complejidad y riqueza desde un mero ángulo cuantitativo. Por tanto, se debe permitir su integración en un enfoque analítico y cualitativo, con el uso de instrumentos de medición que permitan destacar las capacidades y aptitudes de los individuos.
- ¿Qué habilidades y aptitudes se desarrollan por medio de una educación artística y cultural? ¿Son intrínsecas o extrínsecas? ¿Deben enseñarse las artes porque contribuyen a mejorar los resultados en otros campos académicos como matemáticas, lectura y escritura, o como un sujeto por derecho propio debido a los beneficios que proporcionan para transformar la forma de relacionarse con el mundo y para sí mismos? En función de ello, se podría subordinar la enseñanza del arte a otros sujetos y justificar una posición marginal o de rango inferior dentro del currículo escolar. ¿Alguien ha pensado alguna vez en dar vuelta a este problema y cuestionar qué contribución puede hacer el estudio de las matemáticas al desarrollo de habilidades artísticas en los niños?

- El reconocimiento de la especificidad de la experiencia estética y de la continuidad entre esta experiencia y otros tipos de relación con el mundo permite afirmar el valor añadido que representa una educación artística. En este sentido, en el simposio se destacaron una serie de competencias y aptitudes específicas, al tiempo que se reconoció la ausencia de datos sobre el impacto de una educación artística y cultural en las prácticas artísticas y culturales de los niños.
- Sólo los estudios altamente cualitativos dirigidos a pequeños grupos permiten analizar en detalle los efectos específicos que pueden atribuirse a diversos proyectos educativos, si bien, a partir de la observación de grupos pequeños no se pueden inferir conclusiones en términos de evaluación de políticas. Entre los dos ámbitos no sólo hay una diferencia de escala sino también una diferencia epistemológica. Así, se plantea la cuestión de si la utilización de las buenas prácticas que se desarrollan en casos concretos formaría parte de una estrategia defensiva cuyo propósito sería ocultar la falta de políticas en este campo.

El *European symposium on Culture and Education*, impulsado anualmente desde el Festival d'Aix-en-Provence con el apoyo de RESEO, *European Network for Opera and Dance Education*, y AFO, *Association Française des Orchestres*, se desarrolló en julio de 2011 bajo el lema *Evaluating artistic and education projects*. Los participantes constataron una mayor conciencia de la importancia de la evaluación de proyectos, que se ha convertido en una preocupación clave, y buscaron respuestas a interrogantes básicas: ¿Por qué, para quién, cómo evaluar? ¿Cómo medir los efectos y la calidad de los proyectos artísticos que organizan los operadores culturales, en particular para los escolares? Aquí se recoge un resumen del simposio:

- En la reunión se advirtió del riesgo real de que las evaluaciones puedan tener un fuerte parecido con las auditorías y la lógica implícita en este enfoque. La fuerte demanda de evaluación es un síntoma de una sociedad cada vez más gobernada por la convicción de que todo es mensurable y que todo tiene un precio; una señal de la creciente mercantilización de nuestro mundo. También se constató la diversidad existente en cuanto a puntos de vista, escalas, enfoques y estrategias evaluativas.

- Hubo consenso sobre la necesidad de un análisis crítico de las prácticas evaluativas, sobre los límites de las encuestas de satisfacción, que demasiado a menudo se consideran como evaluaciones, sobre la necesidad de construir modelos específicos de evaluación para este tipo de proyectos, sobre la importancia de confiar el trabajo de observación e interpretación a agentes externos y sobre la urgencia de desarrollar más activamente la investigación a nivel europeo.
- En el encuentro se apreció que, durante años, las evaluaciones se han desarrollado en instituciones británicas o americanas y, sólo recientemente, en el continente, donde se han tenido que imponer dentro de las propias instituciones culturales y en relación con las autoridades académicas o las políticas administrativas. Esto ha tenido efectos decisivos en los primeros pasos, cuando desde la evaluación se ha intentado avalar las acciones emprendidas multiplicando datos cuantitativos (en su mayor parte halagadores) y encuestas de satisfacción (invariablemente positivas), con la idea de que todos los elementos pudieran justificar los proyectos. Este período ha pasado.
- Respecto a quiénes participan, a veces la iniciativa de evaluación está a cargo de instituciones o departamentos culturales que analizan su trabajo de una manera prospectiva desde la autoevaluación, respondiendo a la demanda permanente de medición, ya sea interna o externa. En ocasiones, la solicitud, más que la iniciativa, proviene del organismo de financiación público o privado que desea medir el impacto de su inversión. Por lo tanto, la evaluación es más un método de justificación o legitimidad. En otros casos, la iniciativa de evaluación fue adoptada colectivamente por todos los que participaron en el proyecto.
- También hay procesos provocados por factores externos. Por ejemplo, los órganos rectores encargados de la educación que desean evaluar, según sus propios criterios, cómo afecta a los escolares experimentar un proceso artístico impulsado por operadores externos. En este caso, se plantea la cuestión de cómo se puede conjugar un ritmo a largo plazo, como es el de la formación de jóvenes, con intervenciones a corto plazo de experiencias artísticas en las escuelas. Los participantes destacaron la necesidad de un diálogo más estrecho y una mayor cooperación entre la administración educativa y las instituciones culturales.

- Finalmente, los investigadores y especialistas artísticos y culturales exploraron los resultados de los proyectos en términos de transformaciones sociales, escolares o personales. Por más rigurosos que puedan ser los estudios, es importante entender que miden la competencia y eficiencia de los operadores culturales en áreas que no son de su interés primario y que están más allá de sus preocupaciones principales.
- ¿Cómo podemos dar un valor, cuantitativo y cualitativo, a algo que se resiste a la medición?
- Para encontrar respuestas, es importante imaginar un modelo de observación y evaluación que vaya más allá de los modelos desarrollados a partir de conceptos vinculados a la gestión, para pasar de "lo que funciona" a "cómo funciona".
- Respecto a la cuestión de la comunicación, la difusión de los resultados de la evaluación es la culminación del proceso. ¿Con quién nos comunicamos? A todos los que participaron en el proyecto, al personal de la institución cultural, a los artistas y al personal externo, a los socios y a los que no tenían intervención en el proyecto, por ignorancia, indiferencia o incluso rechazo. Cuando la cuestión de la justificación es central, la difusión es, por supuesto, crucial. Más allá de esto, la difusión de los resultados puede ser parte de la política de comunicación de la institución cultural, como manera de afirmar la posición que estos proyectos ocupan en la programación y en la actividad general.

La *Conference reflective practice: Evaluation in arts education*, celebrada en noviembre de 2016, en París, fue organizada por RESEO, *European Network for Opera Music and Dance Education*, en colaboración con la *Opéra national de Paris*, con el objetivo de analizar durante tres días los logros, avances y retos encontrados por el sector durante los últimos veinte años. La Conferencia programó una jornada abierta para el debate y el intercambio que, con la participación activa de 200 expertos y especialistas, se articuló en tres sesiones de trabajo:

- Educación artística y Escuelas: Impacto sobre los jóvenes
- Educación artística e individuo: Práctica y desarrollo personal

- Aprendizaje creativo para todos: Proyectos de Educación artística y comunidades locales

Se recogen aquí las aportaciones más significativas en relación con el objeto de nuestra investigación.

Myriam Mazouzi, de la *Académie de l'Opéra national de Paris*, advirtió contra procedimientos de evaluación que tienen como objetivo solamente medir la eficiencia. El impacto directo o indirecto del encuentro entre un niño o un joven y un artista no se puede medir dada su naturaleza intangible. Este factor no disminuye la importancia de la educación artística o la necesidad de reflexionar sobre su evaluación. Catherine Ferrant, directora general de *Total Foundation*, señaló que si bien los donantes necesitan garantías de la calidad de los proyectos que han elegido para apoyar, la evaluación es necesaria y debe basarse en la confianza y el diálogo. El papel de un proveedor de fondos es apoyar la innovación, lo que implica la evaluación.

Una de las primeras cuestiones que surgieron fue cómo definir la evaluación, un término multicapa que abarca conceptos y métodos diferentes. En opinión de Kerlan, profesor en *Université Lyon 2 Lumières* y reconocido especialista, evaluación de la educación artística no puede cuestionar su legitimidad intrínseca y debe separarse tanto del romanticismo que atribuye virtudes extraordinarias a la experiencia artística como de la instrumentalización que mide la educación artística sólo en términos de su impacto en áreas no artísticas. Esto plantea erróneamente que la educación artística debe tener beneficios objetivos, irrefutables y no artísticos para ser relevante. Las investigaciones y las conclusiones extraídas de la participación de Kerlan en diversos programas de educación artística confirman los efectos de la educación artística en el desarrollo personal, la confianza en sí mismo, las habilidades de comunicación, la capacidad de planificar y la percepción de los adultos como modelos a seguir. Kerlan señala que es difícil identificar todos los efectos sobre los alumnos, pero observa resultados que incluyen la mejora de la atmósfera en el aula y el respeto mutuo, mayor independencia, mayores habilidades de aprendizaje y capacidad para trabajar juntos. Kerlan abogó por ir más allá de la evaluación dirigida sólo a los jóvenes a fin de examinar los efectos más amplios sobre todos los interesados, incluidos los padres, los profesores, y las instituciones culturales. En conclusión,

- La evaluación debe ser sistémica y tener por objeto supervisar el desarrollo de las conexiones entre las partes implicadas.
- La evaluación de la educación artística debe dar prioridad a la medición de los efectos específicamente relacionados con el arte.

Por su parte, Myriam Mazouzi comunicó que ha encargado una investigación sobre el impacto del programa *Dix Mois d'École et d'Opéra* con el objetivo de identificar científicamente sus efectos a largo plazo sobre la carrera académica y el desarrollo personal de los jóvenes que han participado en el programa. La investigación, que combina un amplio análisis cuantitativo y cualitativo, se basa en una cantidad significativa de datos recogidos entre 2003 y 2013 y en el seguimiento continuo de jóvenes usando un método de grupo espejo. Se espera contar con los resultados en 2018.

Pierre Moorkens, del *Institut of NeuroCognitivisme*, de Bruselas, afirmó que la realidad se define por la complejidad, la interdependencia y la individualidad. Expuso algunas ideas clave sobre el cerebro, distinguiendo el cerebro automático, reflejo, y el cerebro adaptativo, ligado a la intuición, la anticipación y el aprendizaje. Desarrollar el gusto de los individuos por el aprendizaje y la creatividad implica pasar del modo automático al modo adaptativo, para lo cual es necesario crear una sensación de calma que elimine las fuentes de estrés. La educación artística es particularmente eficaz para fomentar la calma en los jóvenes.

Annabel Jackson, experta consultora en el campo evaluativo, afirmó que la evaluación implica acción y toma de decisiones. Propuso un método riguroso de análisis, basado en veintiún pasos, como una herramienta muy eficaz para los profesionales de la cultura que deseen implementar un proceso de evaluación exhaustivo.

2.7. La cuestión de la calidad

2.7.1. Buscando la calidad

Después de un concierto, no es infrecuente escuchar la afirmación de que ha sido excelente, extraordinario, sublime,... También es fácil encontrar coincidencia en manifestaciones públicas en las que una determinada institución musical declara tener la excelencia como norte de su brújula. Por ello, dicen acudir a intérpretes de la máxima calidad. Parecería que no habría discusión posible respecto a expresiones de esta naturaleza cuyo significado se daría por sobreentendido pero lo cierto es que, si intentamos precisar con un mínimo de detalle, aparecen multitud de matices y valoraciones que evidencian diferencias apreciables. Respecto a la calidad de un suceso educativo, abarcando este una extensión variable, encontraríamos que el término calidad inunda la literatura, tanto científica como administrativa, y es de utilización ciudadana común. Difícilmente el significado que se le otorga desde cada ámbito podría ser más impreciso cuando no interesado. Como denominador común, tanto desde los llamados medios generalistas de comunicación como desde los publicitarios se reitera un mismo tratamiento reproductor de supuestos axiomas sobre la calidad que subyacen en los mensajes y no facilitan un acercamiento a la cuestión mínimamente crítico. Además, se añade el efecto de distorsión y confusión que introduce el tipo de uso masivo que se hace ahora de las nuevas redes sociales.

En lo que sí parece haber coincidencia es en considerar que la calidad estaría relacionada con determinados atributos y que, una vez identificados y reconocidos, podría ser accesible. Ahora bien, no seamos ingenuos. La calidad también ha sido convertida en objeto de mercado y, por tanto, sujeta a los mismos procesos que el resto de mercancías (fabricación, compra, venta, distribución, control, especulación...) y a la misma (i) lógica que lo sustenta. Una vez que el mercado ha descubierto que no solo los objetos son susceptibles de ser mercancía sino que también lo es cualquier experiencia, la adjudicación de determinados atributos de calidad se realiza en función de su valor de cambio. Atributos que han de ser susceptibles de cumplir los principios generales que puedan optimizar dicho valor en el mercado.

Cuando se aplica esta (i) lógica a nuestro objeto de estudio, encontramos que la calidad y el valor que puedan ser considerados en los programas educativos de las instituciones musicales también son susceptibles de múltiples significados. Es tiempo de buscar...

2.7.2. Investigando significados

Adams (1993) considera que la calidad se define a menudo como sinónimo de eficacia, como el grado en el que se cumplen los objetivos o los niveles de logro deseados alcanzados. Por lo tanto, una mayor calidad significaría un aumento real o anticipado de la eficacia, es decir, una producción, un proceso, una entrada o un resultado mejor o más grande.

La confusión conceptual sobre la idea de calidad educativa deriva claramente de la literatura educativa, donde abundan las redundancias y las tautologías. Las definiciones que se ofrecen frecuentemente son del orden de los "programas de buena calidad son aquellos que producen buenos resultados" o "la educación de alta calidad está asociada con la excelencia", y por lo tanto son de poco valor a efectos de planificación o evaluación.

Adams recoge diversas definiciones de calidad educativa atendiendo a varios elementos: reputación, recursos, procesos, productos, resultados y valor añadido, y señala que es frecuente considerar la calidad educativa como una combinación de dos o más de estos elementos. Definir la calidad en última instancia, se vincula a la diversidad, los conflictos y las divisiones de poder dentro de la sociedad. Estima poco probable que se llegue a un consenso total sobre los aspectos específicos de la calidad educativa en sociedades heterogéneas, aunque tal acuerdo no es necesario para iniciar cambios y mejoras.

Blanco (1996) constata la dificultad notoria que encontramos al querer definir y precisar el concepto de calidad en la enseñanza. Es un término que resulta polifacético y a menudo subjetivo. Posee varios significados, pudiendo ser a la vez descriptivo y normativo. Cuando nos referimos a una dimensión descriptiva, la entendemos como un rasgo o atributo; cuando se le otorga una dimensión normativa, nos estamos refiriendo al "grado de excelencia o valor relativo". También afirma que la justificación del dinero público exige mayor contundencia y una intensidad cada vez más detallada respecto a la calidad que las instituciones educativas

ofertan y dan. Blanco considera la calidad según el grado de satisfacción que existe en la relación que hay entre los servicios y los usuarios.

Municio (2000) hace un recorrido histórico de la evolución del concepto de calidad, al que asocia como parte del paradigma social de las sociedades avanzadas, inicialmente centrada desde el siglo XVIII en los productos y sus características. Al igual que en el ámbito industrial, en el terreno educativo se va perfilando y ampliando con aspectos relativos a requisitos, materiales y proceso, y también conlleva un "control de calidad" mediante inspectores, pruebas y test ya que dichos elementos podrían estar fallando y requieren control periódico. A partir de aquí, las instituciones educativas reglamentan el funcionamiento y se inicia un periodo de "aseguramiento de la calidad", que introduce nuevos elementos respecto a diseño y desarrollo y refuerza la importancia del proceso a través de un seguimiento, evaluación y corrección continuos.

La introducción del concepto de "adecuación para su uso" es lo que por primera vez da protagonismo al usuario en la definición de lo que tiene o no calidad. La educación piensa en la persona como centro individualizado del aprendizaje con sus propios estilos cognitivos, sus ritmos, su maduración, etc. y, a partir de aquí, se desarrolla la educación personalizada. Hasta este momento los profesionales "de dentro" de las instituciones determinaban "técnicamente" y de forma generalizada lo que era o no calidad.

En la década de los setenta comienza a difundirse el término "calidad total" como el de un método de gestión cuyo objetivo es incrementar la satisfacción de los usuarios y responder a sus necesidades a través de la mejora de los productos y servicios y, como consecuencia, de la organización.

El movimiento avanza en las empresas durante los años ochenta y algunos centros educativos se incorporan a él a lo largo de los años noventa. Se opera un cambio importante al dar entrada en la nueva visión a los "clientes" y a los "proveedores" y al establecer una cadena básica en la que ambas figuras aceptan papeles de provisión y recepción en función del rol desempeñado. La institución tiene que conseguir productos y servicios que cubran las expectativas de los clientes. La calidad ha dejado de estar centrada en los productos o servicios para poner especial énfasis en la satisfacción y el valor percibido por el cliente. Se afirma que todo lo que afecta a

los clientes forma parte de la calidad y, por tanto, toda la institución afecta a la calidad. El cambio es radical, porque la clave está en los que reciben (directa o indirectamente) los servicios, que son los que determinan si éstos tienen o no calidad. Los profesionales gestionan la calidad, pero ésta se establece de "fuera a dentro", no de "dentro a fuera" como antes.

Municio señala seis principios específicos del sistema de calidad total y señala que al definir la calidad es necesario situarse en el conjunto del proceso y fijar la parte que se toma como referencia. Pero lo que diferencia la calidad en su visión actual es la conexión de cada una de las partes del proceso con el cliente. No se trata, pues, de la calidad de un aspecto en sí mismo según la valoración del experto, sino de la relación de ese aspecto con el producto final que satisface las necesidades del cliente. Establece cuatro tipos de calidad (definición del producto o servicio, diseño, realización y efectos), cada uno de ellos medido con herramientas distintas.

Afirma que, en el caso de servicios sociales como la educación, se ha definido la calidad sobre la base de imposiciones ideológicas de los gobiernos o de intereses de grupos profesionales. Unos y otros han determinado cuáles eran las necesidades de la población y las han impuesto con el pretexto de que ellos son los garantes del bien común. La calidad sólo puede ser considerada en un contexto de libertad. El valor real de la calidad sólo tiene sentido en un contexto en el que a nadie se le obliga a aceptar lo que no desea.

2.7.3. Calidad y educación

Para Sarramona (2004), que aborda la calidad desde una óptica educativa, es un concepto sumamente confuso y subjetivo que tiene múltiples dimensiones y perspectivas. Se pregunta dónde poner el énfasis (destinatarios, procesos, resultados, estructuras organizativas, aplicación de los recursos...), y recuerda que el concepto de calidad ha penetrado en el campo educativo procedente del mundo económico, donde la competencia, la globalización, la progresiva exigencia de los consumidores, ha forzado a que producto y servicios entrasen en un camino de mejora permanente para garantizar su pervivencia en el mercado.

Dentro del mundo de los servicios, en el que sitúa la educación, hay profundas diferencias sobre las metas y las estrategias para lograr estándares de calidad. La calidad demanda

inevitablemente de la evaluación, sea cual sea la naturaleza del fenómeno que se quiere mejorar. Rendir cuentas a la sociedad, *accountability*, se presenta como una dimensión más de la democracia participativa, donde los beneficiarios de un servicio social tienen derecho a conocer cómo funciona y qué resultados obtiene. Por ello prevé que la cultura de la evaluación se instalará definitivamente en el sistema educativo, impulsada por normativas legales, pero también por la presión social que desea estar informada de cómo son empleados los recursos asignados a la educación.

En la misma dirección, también Egido (2005) considera que el concepto de "calidad de la educación" comporta una gran dosis de indefinición y ambigüedad, una valoración coincidente con la del *Council of Arts Accrediting Associations* (2007, p.7): "La calidad es una palabra problemática. Se utiliza en tantos contextos diferentes que tiene poca precisión". En último extremo, el de calidad sería un concepto filosófico, no existiendo una única definición correcta de lo que es calidad y de la forma en la que ésta se hace patente en las instituciones educativas.

Por otra parte, calidad y evaluación son conceptos estrechamente relacionados, hasta el punto de que no podría entenderse la una sin la otra. Si se habla de calidad es porque implícita o explícitamente se ha realizado una evaluación y si se evalúa se hace con algún criterio. En este sentido, y recogiendo palabras de González (2004, p. 17) sobre la relación entre calidad y evaluación, "tildar una cosa como algo que tiene calidad exige realizar una medida, compararla con un referente ideal y elaborar un juicio sobre la adecuación del objeto o sujeto evaluado al referente utilizado". Las reflexiones en torno a la calidad de la educación no pueden, por tanto, limitarse a aportar proposiciones sobre ese único concepto, sino que deben incluir también la reflexión sobre los procedimientos que se emplean para comprobar si aquello que se entiende por calidad existe en realidad.

Egido afirma que, al hablar de calidad, nos encontramos con un concepto relativo, impregnado de valores, variable y diverso en función de las personas, del tiempo y del espacio. Como consecuencia, no puede decirse que en estos momentos exista un cuerpo de conocimientos unívoco y suficientemente consolidado sobre la calidad educativa y sus procedimientos de evaluación.

Para Alsina (2004), el concepto de calidad educativa debe vincularse con el contexto histórico y los objetivos que cada sociedad otorga a su sistema educativo. Por consiguiente, se vincula con los fines de la educación: para qué se educa, a qué metas se desea que conduzca la educación. Abundando en la relatividad del concepto, subraya que la expresión "calidad educativa" es una de las empleadas más habitualmente por los profesionales de la educación y los responsables políticos. A pesar de ello, el consenso respecto a cómo alcanzarla no es fácil. Aquí, Alsina introduce una observación relevante cuando afirma que no se puede evaluar la calidad de la educación, ni mucho menos alcanzar un sistema educativo de calidad, si los límites o los criterios empiezan y acaban en determinadas disciplinas consideradas socialmente "instrumentales". Demasiado a menudo se simplifica el concepto de calidad educativa a partir del nivel obtenido por los escolares en pruebas de evaluación externa y respecto a determinadas áreas. Por ello afirma que, para asegurar cierto grado de calidad en la educación, ésta requiere la presencia de la educación musical.

Una apreciación similar respecto al uso de ciertos criterios y áreas es la que sustentan Engel y Rutkowski (2014) cuando examinan la cuestión de la calidad en referencia a los indicadores de Educación de la OCDE y sus estudios PISA. Consideran que la OCDE influye en cómo los países piensan e intentan medir la calidad en la educación a través de una perspectiva dominante de productividad en la cual, los productos y resultados educativos sobre determinadas áreas del conocimiento son considerados los principales indicadores, reduciendo así lo que significa desarrollar una educación de calidad.

Engel y Rutkowski (2014) también abundan en que se mantiene la confusión conceptual respecto a la definición de calidad. Además, ahora se combina con una creciente atención nacional e internacional hacia una educación de calidad.

Recuerdan cómo Stake y Schwandt (2006) plantearon que "la calidad es siempre una cuestión de expectativa y comparación. Las nociones de calidad... no tienen ningún significado ausente de las nociones de inferioridad, insignificancia, inutilidad y sin importancia "(p.404). De esta manera, la calidad se define en parte por lo que no es la calidad. Sin embargo, "rara vez un juicio de calidad es claro y directo. Los juicios de calidad suelen dejar lugar a dudas "(p.404), lo que sucedería en situaciones sociales complejas como la educación, con múltiples partes interesadas.

Stake (2007) afirma que la calidad tiene su origen en la experiencia humana. El concepto de calidad no sirve para nada si no se tiene en cuenta la experiencia humana como referente clave. La calidad existe porque las personas la experimentan. La calidad de la interpretación de una obra musical es su grado de excelencia. La calidad de un episodio educativo son sus méritos y carencias. Este es el sentido en el que normalmente utilizamos el término en el trabajo de evaluación. Buscamos la calidad de los programas, en el sentido de su mérito y su valor.

La definición de la calidad se convierte entonces en una negociación de normas, afirman Engel y Rutkowski (2014). Siendo la calidad una construcción histórica, cultural y contextualmente situada, su significado puede cambiar con el tiempo y, al interpretar cualquier definición de calidad, hay que tener en cuenta la situación y los propósitos de las partes interesadas.

Desde una perspectiva internacional, Barret, Chawla-Duggan, Lowe, Nikel y Ukpo (2006) hicieron una revisión de la literatura a través de textos clave que han dado forma a las nociones de calidad de la educación y afirman haber identificado cinco dimensiones clave: eficacia, eficiencia, igualdad, relevancia y sostenibilidad. Estas cinco dimensiones pueden servir de base para analizar la calidad aunque admiten que, sobre la base de su revisión, es posible concebir otras formas de conceptualizar la calidad.

También en el ámbito internacional, dentro del foro internacional organizado por la UNESCO en 2004 sobre la calidad de la educación en el que participaron 50 expertos de países desarrollados y en desarrollo, se recogieron las aportaciones de Pigozzi (2006) en las que consideraba la calidad de la educación como un concepto dinámico cuya comprensión está evolucionando. Mientras que en el pasado, gran parte del énfasis en la educación se relacionaba con la comprensión cognitiva y el desarrollo, ahora habría una necesidad también de abordar otras dimensiones del aprendizaje, incluidas las sociales. Así, reconsiderar lo que es calidad requiere centrarse en el aprendizaje como principal preocupación. Por lo tanto, la relación entre el alumno y el profesor es crítica. Sin embargo, también serían importantes los recursos, procesos, entornos y resultados que rodean y fomentan (u obstaculizan) el aprendizaje.

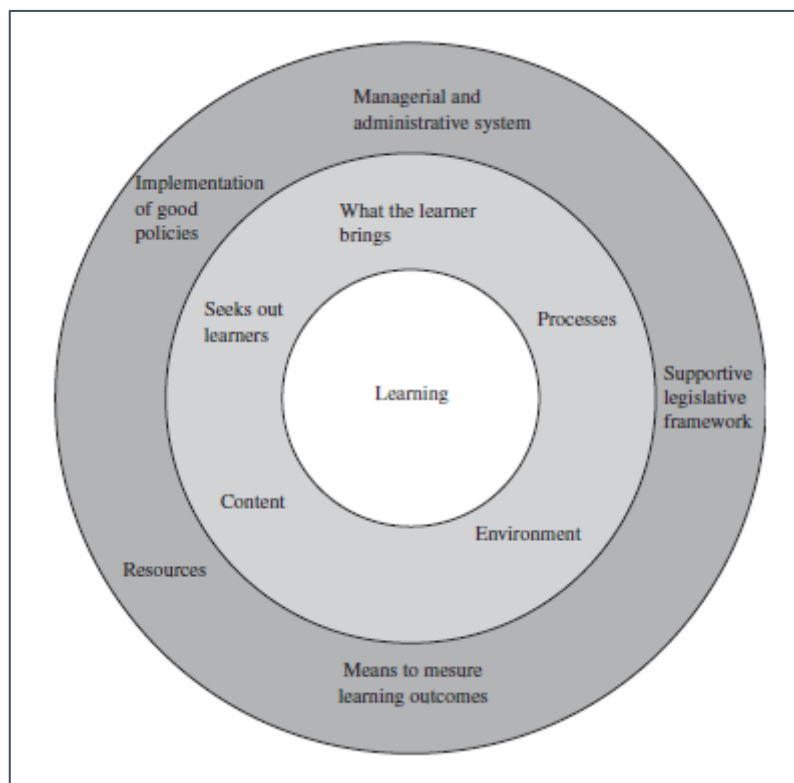


Figura 40. Dimensiones de la calidad de la educación. (Pigozzi, 2006)

Se puede ver cómo afectan a la calidad de la educación en dos niveles: (a) a nivel del alumno, en su ambiente de aprendizaje; b) a nivel del sistema educativo que crea y apoya la experiencia de aprendizaje. Cada uno de estos dos niveles se puede dividir para formar un conjunto de diez dimensiones relacionadas con la calidad de la educación (figura 40). El aprendizaje está en el centro, rodeado por el "nivel de aprendizaje interno" y el "nivel de sistema externo". Ambos niveles operan dentro de un contexto específico, el cual puede variar considerablemente de un lugar a otro.

2.7.4. Calidad y educación artística

También para la UNESCO, Bamford (2007) realizó un análisis de investigación en el ámbito específico de la educación artística, comparando datos y estudios de casos de más de 60 países. Los resultados indicaron inequívocamente que los beneficios positivos de una educación rica en artes sólo ocurren dentro de programas de calidad.

El examen detallado de los estudios de casos de todo el mundo, con diversidad de contextos educativos, económicos y sociales, puso de relieve las creencias, los conocimientos y las prácticas que sustentan la educación artística. Fue un resultado algo inesperado de la investigación que, de toda la diversidad de casos presentados, los parámetros de calidad fueran tan uniformes. A partir de esta consistencia, desarrolla una lista detallada y completa de las características, tanto en términos de estructura como de método, que sean indicativas de - o al menos probablemente sean evidentes en - programas de calidad, independientemente del contexto.

Los programas de educación de alta calidad a través de las artes se caracterizaron por:

- Asociaciones activas entre escuelas y organizaciones artísticas y entre maestros, artistas y la comunidad.
- Responsabilidad compartida en materia de planificación, ejecución y evaluación.
- Oportunidades de actuación pública, exposición y/o presentación.
- Una combinación de desarrollo dentro de las formas de arte específicas (educación en las artes) con los enfoques artísticos y creativos del aprendizaje (educación a través de las artes).
- Provisión de reflexión crítica, resolución de problemas y toma de riesgos.
- Énfasis en la colaboración.
- Una postura inclusiva con accesibilidad a todos los niños.
- Estrategias detalladas para evaluar e informar sobre el aprendizaje, las experiencias y el desarrollo de los niños.
- Aprendizaje profesional continuo para maestros, artistas y la comunidad.
- Estructuras escolares flexibles y límites permeables entre las escuelas y la comunidad.

La educación artística de calidad tiende a caracterizarse por una sólida asociación entre las escuelas y las organizaciones exteriores de artes y comunidades. En otras palabras, son los profesores, los artistas y las comunidades los que juntos comparten la responsabilidad de la ejecución de los programas. Se entiende por «calidad» aquellas disposiciones de educación artística de reconocido valor en términos de las habilidades, actitudes y performatividad generadas.

En relación con la obra de Bamford, Kerlan (2009) considera la necesidad de determinar la calidad antes de medir el impacto. En el arte, es imposible llevar a cabo una medición de impacto o evaluación significativa, independientemente del método utilizado, sin definir los criterios de calidad de la experiencia y la forma en que se vive. Kerlan alerta sobre el riesgo de que, si la calidad de las experiencias artísticas y culturales es insuficiente, los efectos en los niños puedan ser negativos, haciéndoles menos creativos, menos seguros de sí mismos, menos imaginativos,..., y recoge unos indicadores de calidad para programas de educación artística y cultural:

- Colaboración dinámica entre las personas creativas y las instituciones artísticas.
- Flexibilidad y permeabilidad de las estructuras organizativas.
- Accesibilidad
- Formación continua del personal.
- Evaluación detallada y estrategias de reflexión y valoración.
- Utilización de recursos locales, del entorno y del contexto en la elección de los materiales y contenidos.
- Centrarse en proyectos y apoyar la investigación desde la práctica.
- Performances creativas.
- Iniciación en el lenguaje artístico y en el enfoque creativo del aprendizaje.
- Superar el campo de la percepción inmediata, arriesgando, utilizando el potencial disponible.

Finalmente, Kerlan subraya: los proyectos de arte tienen un impacto en el niño, en el docente, en el entorno y en toda la comunidad, pero solo si los proyectos son de calidad.

En Estados Unidos, *Wallace Foundation* con el apoyo de *Arts Education Partnership*, encargó al Proyecto Zero de la Universidad de Harvard un estudio de lo que constituye la educación artística. Seidel, Tishman, Winner, Hetland y Palmer (2009) se preguntaron por la calidad y cómo crear y mantener experiencias de aprendizaje artístico de alta calidad para niños y adolescentes dentro y fuera de la escuela en áreas rurales, urbanas y suburbanas. Su conclusión fue que, para lograr una educación artística de alta calidad, deben estar en sintonía los diferentes factores, actores y escenarios.

El estudio abordó tres preguntas: ¿Cómo se define el aprendizaje y la enseñanza artística de calidad? ¿Qué marcadores de excelencia buscan los educadores y administradores en las actividades reales de aprendizaje y enseñanza en el aula? ¿Cómo afectan a la calidad las decisiones fundamentales de un programa, así como sus decisiones cotidianas? Para responder a estas preguntas, los investigadores entrevistaron a profesionales de las artes, teóricos y administradores, visitaron programas artísticos a través de diversos medios y escenarios y revisaron la literatura publicada.

Parecía haber consenso sobre algunas características de calidad en las experiencias de aprendizaje artístico. El más comúnmente citado era el compromiso. Otras características incluían:

- Participación en procesos y materiales artísticos auténticos.
- Una exploración de "grandes ideas" sobre el arte y la experiencia humana.
- Experiencias directas con obras de arte realizadas o en elaboración.

Los investigadores concluyeron que los programas artísticos de calidad tienden a servir varios propósitos simultáneamente. Estos incluyen:

- Fomentar la capacidad de pensar creativamente y de hacer conexiones.
- Enseñar habilidades y técnicas artísticas.
- Desarrollar la conciencia estética.
- Proporcionar formas de comprender el mundo.
- Ayudar a implicarse en asuntos comunitarios, cívicos y sociales.
- Proporcionar un lugar para que los estudiantes se expresen.
- Ayudar a los estudiantes a desarrollarse como individuos.

En la búsqueda de una educación artística de calidad, los propósitos y objetivos de un programa están profundamente ligados a los contextos. Y aunque los programas difieren ampliamente en sus contextos, objetivos, formas y grupos, un signo distintivo de calidad es que las experiencias de aprendizaje sean ricas y complejas para todos los participantes, implicándoles a muchos niveles y ayudándoles a aprender y crecer de formas diferentes.

Para la mayoría de las personas que participaron en el estudio, las ideas acerca de lo que constituye calidad en la educación artística están ligadas a cuestiones fundamentales de identidad, de significado y a sus valores como artistas, educadores y ciudadanos.

El estudio considera la gran variedad y complejidad de las dimensiones de calidad en el aprendizaje y la enseñanza de las artes, estableciendo que la calidad se puede orientar desde cuatro ópticas diferentes, cada una de las cuales enfoca una faceta distinta pero que se superponen. También precisa los elementos, cualidades o indicadores de calidad a tener en cuenta en cada una de ellas. Cuantos más elementos estén presentes, más probabilidades hay de tener una experiencia de aprendizaje artístico de calidad:

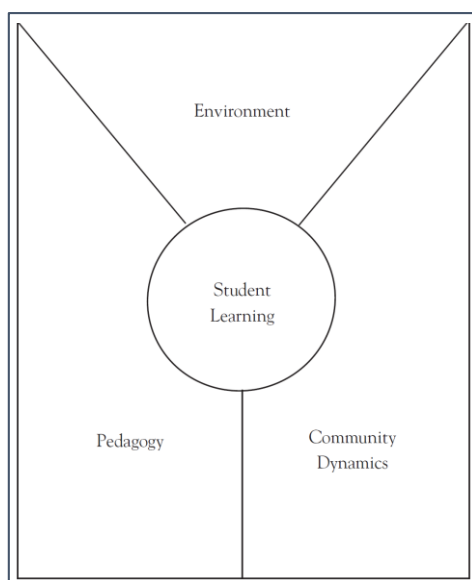


Figura 41. Cuatro enfoques de calidad (Seidel et al., 2006)

- Aprendizaje del alumno:
 - Experiencias con intencionalidad creativa o participativa.
 - Apertura emocional y honestidad.
 - Experimentación, exploración e investigación.
 - Propiedad
- Pedagogía:
 - Autenticidad
 - Modelación de los procesos artísticos.

- Participación en la experiencia de aprendizaje.
- Hacer que el aprendizaje sea relevante y esté relacionado con el conocimiento previo.
- Intencionalidad, flexibilidad y transparencia.
- La comunidad:
 - El respeto y la confianza entre todos los participantes, junto con la creencia en las capacidades de los alumnos.
 - Apertura de la comunicación.
 - Colaboración
- El entorno:
 - Espacio y materiales funcionales y estéticos.
 - Las artes ocupan un lugar central en el ambiente físico.
 - Tiempo suficiente para trabajos auténticos.

En el aula, la calidad de cualquiera de estos elementos no es independiente. Todos contribuyen a la calidad de la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, estos elementos no serían necesariamente una lista de verificación. Podrían considerarse como un conjunto de interrogantes a considerar, de forma continua, desde el inicio del proceso de creación de una experiencia de aprendizaje.

Otra aportación del estudio es la indagación de cómo se influye en la calidad desde los diferentes niveles de toma de decisiones en función de su proximidad o lejanía al aula o espacio de la experiencia donde se desarrolla el programa (figura 42).

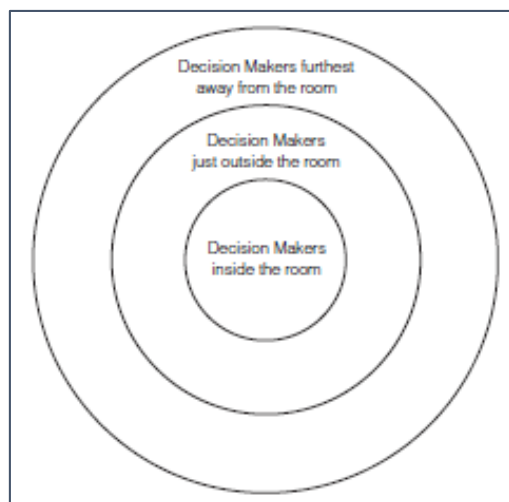


Figura 42. Calidad y ámbitos de decisión (Seidel et al., 2006)

Así, se incluyen personas que están muy lejos (por ejemplo, administradores, financiadores, responsables políticos), los que están justo fuera (especialmente el personal del programa y las familias) y los que están dentro (alumnado, docentes y artistas). Si bien todas las decisiones pueden tener un efecto importante en la calidad, especialmente si se toman de forma conjunta, las decisiones tomadas por quienes están dentro tienen un tremendo poder para apoyar o debilitar la calidad de la experiencia de aprendizaje.

Los autores abogan por superar la perspectiva legislativa sobre la calidad, en la cual el enfoque principal está en las políticas que se crean para los programas y adoptar una perspectiva de la experiencia en la cual el enfoque principal sea la naturaleza de la propia experiencia de aprendizaje.

Analizando el estudio de Seidel et al., Wilson (2010) se preguntó desde una perspectiva crítica si el informe resultante era una investigación o una defensa, en alusión a la colaboración entre las entidades promotoras del mismo. También se lamentaba de que los investigadores no abordaran la conexión entre la educación artística y las artes más allá de la escuela, y manifestaba su inquietud respecto a tres cuestiones básicas: ¿Una educación artística de calidad según quién? ¿Calidad en qué contextos? ¿Calidad con qué finalidad?

En otro proyecto, financiado por *Arts Council England*, Jackson (2014b) propuso un modelo de calidad de la experiencia en las artes que tiene cuatro características clave: es activo, es

personalizado, transcurre en el tiempo e incluye el elemento social. Aunque el marco de partida se sitúa en el ámbito de las exposiciones contemporáneas de artes visuales, aporta una conceptualización de interés, compartible desde otros ámbitos artísticos. De hecho, el modelo también fue considerado en un taller de la *Association of British Orchestras* (2012).

La calidad de la experiencia es un concepto clave en la estrategia de *Arts Council England*. Sin embargo, *ACE* no ha elaborado una conceptualización que pudiera operacionalizar este concepto y permitir que pueda ser medible. La conceptualización es importante para establecer los límites, identificar elementos y aclarar su relación con otros conceptos como la calidad artística. Una buena conceptualización mejora el enfoque, la significación y la utilidad de cualquier evaluación posterior.

Jackson considera que una experiencia de calidad tiene algunas de estas características:

- Elemento emocional: una experiencia de calidad es aquella que despierta las emociones, lo que despierta una gran atención. La reacción emocional podría ser positiva o negativa, de alta o baja, cómoda o incómoda. La experiencia podría despertar en la audiencia emociones similares o radicalmente diferentes, familiares o raras, deseadas o no.
- Elemento intelectual: una experiencia de calidad es aquella que estimula la mente y apoya la creación de un significado personal. Esto podría ser creando preguntas o respondiéndolas, o ambas cosas. Podría ser generando nuevas ideas o la creación de conexiones entre ideas. Genera una idea, ya sea en contenido, contexto o sentimientos. Formas de pensar, nuevas construcciones, nuevas estructuras de significado, especialmente más abiertas o complejas.
- Elemento social: una experiencia de calidad reúne a la gente, ya sea física, emocional o intelectualmente. Crea un ambiente para compartir la experiencia y el sentimiento de conexión con aquellos que contribuyen, comparten o inspiran la experiencia. Crea un contexto para apreciar la comunidad, los valores, la individualidad y la diferencia. Puede haber interacción con otros miembros de la audiencia, personal, artistas u otros creadores.

- Memorabilidad: la memorabilidad proporciona una relación entre la experiencia y el impacto. La memoria puede ser consciente o subconsciente (implícita). Puede ser factual, conceptual, visual, auditiva o cinestésica. Los diferentes elementos se refuerzan mutuamente. Por ejemplo, la carga emocional y el procesamiento intelectual fortalecen la memoria.

2.7.5. La experiencia del Reino Unido

Precisamente el *Arts Council England (ACE)*, está impulsando varias iniciativas para abordar el tema de la calidad. Así, un sistema de medición de calidad para proyectos artísticos y culturales, llamado *Quality Metrics*, en colaboración con profesionales y organizaciones del sector. Un proyecto así de complejo y difícil es viable porque la evaluación en materia de gobierno y gestión ya son aspectos ampliamente practicados por la mayoría de las organizaciones culturales británicas, según afirma Gonzalo (2017).

Knell y Whitaker (2016) han desarrollado *Quality Metrics (QM)*, un marco de evaluación apoyado y financiado por el sector, que pretende captar la calidad de las artes y el trabajo cultural por medio de auto evaluaciones, de evaluaciones de pares y de públicos. El marco se inspira en un proyecto iniciado en 2010 por el gobierno australiano (Department of Culture and the Arts, 2013), que encargó a un grupo de consultores trabajar con organizaciones artísticas para desarrollar un sistema que les ayudara a comprender el valor público de las artes y de las actividades culturales. Así, su visión de calidad es incluyente tanto del proceso creativo como del producto, recogiendo elementos distintivos, innovadores y significativos de la experiencia creativa. La calidad se mediría a través de una combinación de autoevaluación, evaluación por pares, audiencia y respuesta pública.

Hay que considerar que, para *ACE*, es de importancia estratégica que las organizaciones que financia tengan una mayor comprensión de lo que sus pares y el público valoran sobre su trabajo. También es de interés para estas organizaciones poder utilizar esta comprensión para mantener la calidad de su trabajo, comunicar esa calidad a los sectores interesados de una manera más significativa y aumentar su resiliencia general.

Tabla 36. Marco de evaluación Quality Metrics. (Knell y Whitaker, 2016)

DIMENSION	STATEMENT	RESPONDENT TYPE		
		SELF	PEER	PUBLIC
Concept	It was an interesting idea	✓	✓	✓
Presentation	It was well produced and presented	✓	✓	✓
Distinctiveness	It was different from things I've experienced before	✓	✓	✓
Captivation	It was absorbing and held my attention	✓	✓	✓
Challenge	It was thought-provoking	✓	✓	✓
Enthusiasm	I would come to something like this again	✓	✓	✓
Local Impact	It is important that it's happening here	✓	✓	✓
Relevance	It had something to say about the world in which we live	✓	✓	✓
Rigour	It was well thought-through and put together	✓	✓	✓
Risk	The artists/curators were not afraid to try new things	✓	✓	-
Originality	It was ground-breaking	✓	✓	-
Excellence	It is one of the best examples of its type that I have seen	✓	✓	-

Los indicadores de calidad constituyen por tanto un marco basado en la autoevaluación, la evaluación de pares y de públicos para valorar la calidad de las artes y el trabajo cultural.

Por otro lado, ACE también impulsa los *Quality Principles (QP)* para niños y jóvenes, un trabajo de Lord, Sharp, Lee, Cooper y Grayson (2012) que promueve un conjunto de principios comunes para lograr la calidad en el trabajo por, con y para los niños y los jóvenes. Aunque los dos proyectos se han desarrollado como iniciativas separadas, ha quedado claro que hay un significativo potencial de colaboración entre ambos.

Los principios de calidad para niños y jóvenes son el resultado de la estrecha colaboración entre el *Arts Council England* y las organizaciones artísticas y culturales que trabajan con niños y jóvenes. La investigación original incluyó una revisión de 31 marcos de calidad del Reino

Unido y del extranjero, entrevistas con partes interesadas del sector de todas las formas artísticas, una web online en la que los líderes del sector publicaron sus propias perspectivas con el fin de estimular la discusión y un evento nacional del sector para reunir pruebas y compartir ejemplos en la práctica.

El resultado fue un informe detallado que propuso un conjunto de siete principios, cada uno de ellos basado en el aprendizaje de la investigación y de la práctica. Este conjunto de principios se probó y perfeccionó a través de discusiones y talleres con gerentes, artistas y jóvenes interesados en estas cuestiones. El equipo de investigación identificó siete principios comunes para lograr la calidad en el trabajo por, con y para los niños y jóvenes:

1. La búsqueda de la excelencia
2. Ser auténtico
3. Ser emocionante, inspirador y atractivo
4. Garantizar una experiencia positiva centrada en el niño
5. Participación activa de niños y jóvenes
6. Proporcionar un sentido de progresión personal
7. Desarrollar un sentido de propiedad y pertenencia.

El *Arts Council England* encargó a dos organizaciones, *National Foundation for Educational Research (NFER)* y *Shared Intelligence* la aplicación de pruebas reales, realizadas por Sharp y Lee (2015) entre marzo de 2014 y enero de 2015. Cincuenta y una organizaciones líderes probaron los principios, trabajando con 800 organizaciones asociadas e involucrando a casi 9.500 niños y jóvenes, y exploraron cómo se pueden usar en la práctica.

¿Cuáles son los beneficios de *QP* para las organizaciones y profesionales de las artes y las culturas y, en caso afirmativo, cómo o de qué manera? ¿Cambian la cultura y la práctica de la organización? ¿Cómo influyen en la calidad de las artes y en las experiencias culturales? ¿Cómo se relacionan con *Quality Metrics*? ¿Cuál es el aprendizaje de la experiencia y cómo puede mejorar la calidad en el sector de las artes y la cultura?

Las organizaciones artísticas y culturales encontraron una diversidad de maneras innovadoras, flexibles y creativas de probar los principios de la calidad. Algunas organizaciones idearon

formas de captar la retroalimentación de los niños y jóvenes, y otras animaron a los niños y jóvenes a evaluar sus experiencias. El *Arts Council England* trabaja ahora estrechamente con el sector para integrar los principios de calidad en el trabajo por, con y para los niños y los jóvenes.

Por otro lado, *Arts Council England* impulsa un tercer proyecto, de forma complementaria a las dos iniciativas anteriores, *Participatory Metrics*, una serie de indicadores que recoge Cooper (2015) para evaluar la calidad de un proceso participativo, con la finalidad de su aplicación en las organizaciones del sector que trabajan de forma estable con *ACE*. El conjunto de indicadores de este proyecto se ha refinado y probado en la práctica por Knell y Whitaker (2016), mostrando un alto grado de alineación con los *Quality Principles (QP)*.

Tabla 37. Indicadores Participatory Metrics (Knell y Whitaker, 2016)

Enjoyment	I had a good time
Intensity	I felt deeply involved in the process
Clarity	I was clear about what we were all here to do
Organisation	The project was well organised
Responsiveness	The organisers responded well to the needs of the group
Respect	I was treated as an equal
Voice	My ideas were taken seriously
Contribution	I felt like my contribution mattered
Authenticity	It felt like a real artistic experience
Support	People in the group supported each other
Belonging	They made me feel part of the team
Feedback	I got helpful feedback
Acceptance	I felt like I could be myself
Experimenting	I felt comfortable trying new things
Achievement	I was amazed by what we achieved
Stretch	I did something I didn't know I was capable of
Skills	I gained new skills (OR alternative question on artistic skills)
Artistic skills	I improved my artistic skills
Creativity	I feel more able to express myself creatively
Empathy	It helped me understand other people's points of view
Worldview	It helped me understand something new about the world
Friendship	I felt close to other people involved in the project
New people	I got to know people who are different to me
Motivation	I feel motivated to do more creative things in the future
Confidence	I feel more confident about doing new things
Opportunity	The project opened up new opportunities for me
Welcome	They helped me to feel part of XXXXX (company/project/ community group name)
OPEN TEXT questions	
What three words best describe how you felt about it?	
Will you do anything different as a result of this experience?	

A continuación, se ofrece una versión en español:

- a. Aceptación: Sentí que podría ser yo mismo
- b. Éxito: Me sorprendió lo que conseguimos
- c. Habilidades artísticas: He mejorado mis habilidades artísticas
- d. Autenticidad: Se sentía como una verdadera experiencia artística
- e. Pertenencia: Me hicieron sentir parte del grupo
- f. Claridad: Sabíamos lo que estábamos haciendo
- g. Confianza: Me siento más seguro para hacer cosas nuevas
- h. Contribución: Sentí que mi contribución era importante
- i. Creatividad: Me siento más capaz de expresarme creativamente

- j. Empatía: Me ayudó a entender los puntos de vista de otras personas
 - k. Disfrute: Lo pasé bien
 - l. Experimentación: Me sentí a gusto probando cosas nuevas
 - m. Feedback: Conseguí un feedback provechoso
 - n. Amistad: Me sentí cerca de otras personas implicadas en el proyecto
 - o. Intensidad: Me sentí profundamente implicado en el proceso
 - p. Motivación: Me siento motivado para hacer cosas más creativas en el futuro
 - q. Gente nueva: Conocí personas diferentes a mí
 - r. Oportunidad: El proyecto me abrió nuevas posibilidades
 - s. Organización: El proyecto estaba bien organizado
 - t. Consideración: Me trataron como un igual
 - u. Capacidad de respuesta: Los organizadores respondieron bien a las necesidades del grupo
 - v. Habilidades: He conseguido nuevas habilidades
 - w. Stretch: Hice algo que no sabía que fuera capaz de hacer
 - x. Apoyo: Las personas del grupo se apoyaron entre sí
 - y. Voz: Mis ideas se tomaron en serio
 - z. Bienvenida: Me ayudaron a sentir que formaba parte del grupo
 - aa. Visión global: Me ayudó a entender algo nuevo sobre el mundo
- Cuestiones abiertas:
- bb. ¿Qué tres palabras describen mejor cómo te sentiste durante la experiencia?
 - cc. ¿Harás algo diferente como resultado de esta experiencia?

Para posibilitar una aplicación operativa en la práctica, se ha diseñado *Culture Counts*, (<https://culturecounts.cc>) un sistema de software en la nube que recoge aportaciones de artistas, pares y público sobre la calidad de las artes y eventos culturales, en este caso combinado con *Quality Metrics*. *Culture Counts* capta la retroalimentación sobre la calidad de un trabajo o un evento de tres grupos de encuestados diferentes:

- Los artistas y/o la organización cultural que creó la obra o produjo el evento (autoevaluación)
- Expertos como otros artistas y personas que trabajan en organizaciones culturales en el mismo campo (evaluación por pares)

- Miembros de la audiencia (evaluación pública)

La calidad en esta metodología se evalúa pidiendo a los encuestados que califiquen el trabajo o el evento en relación con las dimensiones de las *Quality Metrics*. Los encuestados completan una breve encuesta en la cual cada dimensión de calidad se presenta como una declaración o indicador y los encuestados registran el grado en el que están de acuerdo o en desacuerdo usando una escala móvil. Los encuestados indican acuerdo moviendo el control deslizante a la derecha, desacuerdo moviendo el control deslizante a la izquierda y una respuesta neutral haciendo clic en el control deslizante una vez para dejarlo en el punto medio de la escala. Los encuestados registran una respuesta "no sabe" al no mover el control deslizante en absoluto. Además de clasificar el evento en función de las dimensiones de calidad, se pide a los encuestados que indiquen su género, edad y código postal.

La autoevaluación se lleva a cabo tanto antes como después de un evento para explorar cómo cambian las percepciones y la medida en que el evento cumple con las intenciones creativas de la organización cultural valorada por la relación entre las calificaciones anteriores (auto, pares y público). La autoevaluación se lleva a cabo a través de un portal en línea; cada evaluador cuenta con detalles de acceso únicos e instrucciones por correo electrónico sobre cómo completar las encuestas "antes" y "después", o ambas.

La evaluación pública tiene lugar durante o justo después del evento en sí y capta información en tiempo real sobre cómo el público está respondiendo al trabajo. Los miembros de la audiencia registran sus calificaciones usando una tablet (ya sea a través de entrevistas o usando una tablet fija). Los datos también se pueden recoger posteriormente completando la misma encuesta en línea.

Los datos de todos los encuestados de cada evento se almacenan en una sola base de datos y las organizaciones culturales individuales pueden ver los resultados en tiempo real en su panel *Culture Counts* o exportar los datos como archivos para su análisis.

Principios de *Culture Counts*:

- Estandarizar las definiciones de términos indefinidos como "calidad" para crear un lenguaje descriptivo común.
- Dar control de ese idioma al sector.
- Modernizar los medios de recolección, análisis y reporte de datos para que funcione en tiempo real y a muy bajo costo.
- Permitir a las organizaciones de todo el mundo comparar sus resultados y conocimientos, fortaleciendo así la voz combinada del sector.
- Involucrar a los donantes e inversionistas de las artes para asegurar que las decisiones sobre financiación sean impulsadas por los datos, asegurando así el acceso sostenible a largo plazo a esos recursos.

Arts Council England ha encargado una evaluación externa (Nordcity, 2016) para comprobar en la práctica cómo es el funcionamiento de su iniciativa. Las reacciones dentro del sector de las artes están siendo diversas y se apuntan algunos problemas que pueden dificultar la implantación de *Quality Metrics* en todo el sector. Hay que tener en cuenta que, desde *Arts Council England* se tiene la intención de establecer su uso como requisito para acceder a las ayudas que concede, con carácter obligatorio para las organizaciones que superen un presupuesto de 250.000 £ y siendo recomendable para el resto, es decir, la mayoría. Precisamente el coste económico que puede suponer el uso de la herramienta *Culture Counts* es uno de los factores críticos, demasiado elevado para las pequeñas organizaciones. Además, también requiere incrementar el volumen de trabajo de gestión, lo que demanda un aumento de personal, inasumible en muchos casos. Pero, quizás sean las objeciones de fondo las que pueden suponer un mayor desencuentro.

Por un lado, la fiabilidad de la herramienta respecto a la audiencia, por sus limitaciones y riesgos de sesgo. Por otro lado, hay preocupación por la posible reducción de la calidad artística a una estadística. En el sector se considera que evaluar la calidad de una experiencia artística requiere una comprensión profunda del contexto del trabajo, lo que solo se podría abordar desde un acercamiento personalizado, incompatible con un concepto de cultura automatizada. Además, hay una gran variedad de variables, imposibles de controlar. Todo ello hace muy difícil la comparabilidad entre diversas experiencias (Tomlinson, 2017).

En esta misma línea crítica, Phiddian, Meyrick, Barnett y Maltby (2017) advierten del posible riesgo de manipulación política en el uso de *Quality Metrics*, un sistema que requeriría tiempo, dinero y dedicación a las organizaciones culturales. No comparten la creencia de que se pueda cuantificar el valor cultural y, de esa manera, servir de base social y política para justificar la financiación pública del sector artístico. Sitúan la propuesta dentro de la intención de potenciar un marco competitivo en un contexto de escasos recursos económicos. Afirman que, después de valorarlo, las administraciones públicas australianas habrían decidido no continuar con la implantación del sistema.

Consideran que no habría un sistema numéricamente válido para determinar el valor artístico y por tanto, poder evaluar comparativamente dos expresiones artísticas diferentes. Por otra parte, se muestran escépticos respecto a un uso bien entendido de los indicadores que incluyen *Quality Metrics* para los procesos creativos.

Otro proyecto para evaluar la experiencia de la audiencia en eventos artísticos y culturales es *Qualia* (qualia.org.uk). El proyecto, desarrollado por Eric Jensen y Mike Phillips desde las universidades de Warwick y Plymouth, ha contado con la financiación y el apoyo de entidades como *Cheltenham Festivals*, *Nesta*, *Digital R&D Fund for the Arts*, *Arts Council England* y *Arts and Humanities Research Council*.

Qualia utiliza las últimas tecnologías en un sistema de evaluación de alta calidad y automatizado para su aplicación por instituciones artísticas y culturales o profesionales sin necesidad de conocimientos de análisis científico o social. Más allá de datos cuantitativos tradicionales, *Qualia* tiene un enfoque holístico para captar impactos cualitativos y menos tangibles que se producen en eventos culturales como pueden ser el estado de ánimo o los sentimientos de los participantes. Integrado por tres elementos, *Qualia App*, *Qualia Probe* y *Qualia Web-Engine*, incorpora aplicaciones para teléfonos móviles y herramientas analíticas en línea sobre redes sociales y encuestas. Está disponible en código abierto lo que posibilita su modificación y adaptación a las necesidades de cada institución.

El objetivo final de *Qualia* es disponer de una herramienta de evaluación que permita a las entidades artísticas y culturales organizar sus actividades en base a un sólido conocimiento y

comprensión de las respuestas de la audiencia, mejorando así el impacto económico, cultural y social del sector.

Esta utilización de las tecnologías y aplicaciones digitales móviles para interactuar con los públicos de las artes en diversas direcciones, incluida la evaluativa, es una nueva herramienta en desarrollo que se está extendiendo desde las instituciones más innovadoras. Además de las ya referidas en el Reino Unido, podemos encontrar otras en Estados Unidos, como *Instant Encore* (<http://www.instantencore.com>) o *Intrinsic Impact* (<http://www.intrinsicimpact.org>).

También Escocia se está preocupando por la evaluación de la calidad, incluso desde el ámbito parlamentario²⁴, que recientemente manifestó su interés en conocer cómo se mide la calidad de los proyectos que se financian desde *Creative Scotland*, organismo público encargado del desarrollo de las artes. *Creative Scotland* informó²⁵ de que estaba en proceso el desarrollo, experimentación e implementación de un marco para ello, *Artistic and Creative Review Framework*, aunque precisando que no estaba directamente relacionado con las decisiones de financiación, sino que el objetivo era crear un diálogo más abierto y continuo con las organizaciones que financia en torno a la calidad artística y creativa de su trabajo.

El proyecto, incluido como prioridad estratégica en su Plan 2016 – 2017 (Creative Scotland, 2016), parte de la necesidad de entender mejor la calidad creativa y artística y los factores o características que contribuyen a ella. El proceso, iniciado en 2016, se basa en tres perspectivas de trabajo: la autoevaluación de las organizaciones, la revisión desde *Creative Scotland*, y la revisión por pares con experiencia relevante en el sector. Así, están trabajando con 45 evaluadores independientes que ya han realizado 270 revisiones de trabajos artísticos y creativos, incluyendo actividades participativas en entornos educativos. Actualmente se está llevando a cabo una evaluación del proceso desarrollado.

²⁴

http://www.parliament.scot/S4_EducationandCultureCommittee/Public%20bodies/CreativeScotland20151217_Convener_letter_to_SG.pdf

²⁵

http://www.parliament.scot/S4_EducationandCultureCommittee/Public%20bodies/CSSGLetterIN20160212.pdf

2.7.6. Calidad y valor

En nuestro país, una de las últimas aportaciones que examina la cuestión de la calidad es la que han formulado Bonet y Schargorodsky (2016), abordando la cuestión desde la perspectiva de la evaluación, como uno de los elementos de la gestión de un proyecto u organización. Si bien la obra está centrada en la gestión de teatros, el análisis podría ser compatible con otro tipo de entidades como las orquestas. Así, Bonet considera que, en la medida que cualquier proyecto necesita ser diseñado e implementado, la evaluación contribuye a la consecución de la misión y los objetivos previstos a partir de un proceso de información que realimenta tanto la planificación como la ejecución o gestión operativa.

Evaluar proyectos artísticos es bastante más complejo que la evaluación de procesos estandarizados, dada la intangibilidad y los impactos a largo plazo (sus efectos directos y externalidades) que suelen incluir sus objetivos. La mayoría de ellos tienen un fuerte componente subjetivo ligado a la diversidad de percepciones de valor que tiene la actividad cultural para la sociedad en general y sus distintos colectivos. Entre las especificidades de la evaluación destaca la compleja cuestión de medir la calidad. En cualquier servicio, la calidad comprende atributos tangibles e intangibles. La percepción de calidad sería el resultado de la comparación entre distintos atributos.

La percepción de calidad depende de la experiencia anterior y de las expectativas que uno tenga. Por ello es fundamental analizar la calidad no solo desde el punto de vista “objetivo” de la oferta, sino también desde la vivencia de los demás, sea el público, otros profesionales, los medios de comunicación o los organismos de tutela. En la mayoría de los procesos productivos, disponer de protocolos sobre los distintos atributos ayuda a objetivar el concepto de calidad. Sin embargo, en el ámbito creativo es muy difícil definir protocolos, pues a la calidad técnica (centrada, fundamentalmente, en las mejoras de los procesos que realiza la organización y en su incidencia en el producto final) hay que añadirle la calidad artística (más o menos intrínseca al producto y definida por el sistema artístico) y la percepción de la misma por parte de la comunidad receptora.

Bonet señala el peligro de justificar cualquier acción, en algunos casos hasta gestiones deficientes, amparándose en el carácter subjetivo e intangible, es decir en la dificultad de

medición que presentan los procesos artísticos. La generalización de procesos estándares con indicadores no adecuados ni adaptados a la realidad de los proyectos artísticos facilita la crítica fácil a los procedimientos de evaluación. Para superar ambas aproximaciones considera necesario enfrentar la cuestión con mayor rigurosidad.

Así, el sistema donde se integra la calidad del producto artístico y sus paradigmas (condicionados por sus prescriptores y en dialéctica evolución con las propuestas que se van generando) marca las pautas de lo que tiene o no calidad. Por lo que respecta a la calidad percibida por las audiencias, la capacidad de emoción y de conexión con sus referentes simbólicos establece la diferencia.

En referencia al valor cultural, destaca el interés de la descripción que hace Holden (2006) del sistema cultural. Utiliza la imagen de dos triángulos superpuestos, representando, en uno, a los tres grupos de personas que desempeñan un papel en la cultura, es decir, el público, los políticos y los profesionales. En el otro, que estaría en primer plano, indica tres tipos de valor creados por la cultura financiada públicamente: intrínseco, instrumental e institucional. Cuando los triángulos se superponen, se puede ver claramente a qué valor cultural se da prioridad desde cada grupo.

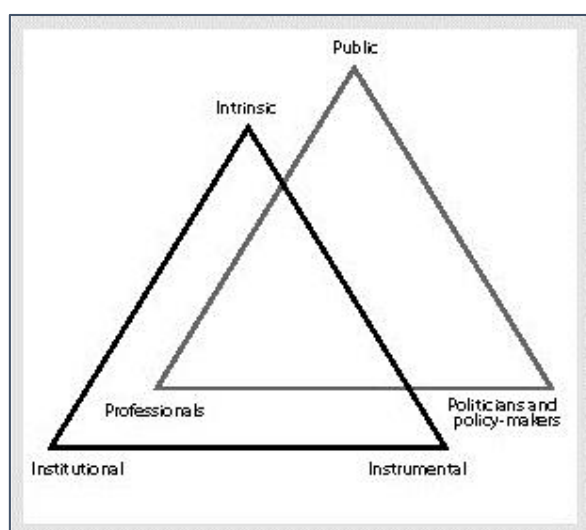


Figura 43. El sistema cultural (Holden, 2006)

En la parte superior del triángulo estaría el público. La gente está intelectual y emocionalmente inspirada en la experiencia subjetiva de la cultura. Holden utiliza el término "valor intrínseco"

para describir la razón fundamental por la que las personas se dedican a actividades culturales. Los responsables políticos se colocan en la esquina inferior derecha del triángulo. Consideran la cultura como una herramienta social, y persiguen su valor instrumental, definido en términos de la contribución que la cultura hace a la economía o al bienestar público. Según Holden, cuando la gente tiene una experiencia relacionada con el arte, su reacción podría ser '¡genial!', mientras que desde la política se buscaría un tipo de valor cuantificable en términos de implicaciones económicas, a través del turismo, por ejemplo. El tercer elemento del triángulo son los profesionales, centrados en el valor institucional, que abarca el valor organizacional producido por las propias organizaciones e incorpora el valor social a corto plazo perseguido por los políticos, así como el aspecto subjetivo e intuitivo buscado por el público.

¿Cómo explicar de forma coherente los cambios y las transformaciones que nos ocurren a partir de una experiencia artística, como escuchar música? A partir de esta pregunta, Brown (2006) reflexiona sobre los beneficios del arte y cómo expresar su valor. Para ello, parte de una primera imagen en la que sitúa la experiencia artística en la intersección de dos ejes, a partir de la cual se derivan, en ondas, sus efectos. El eje horizontal refleja la dimensión social, individual, interpersonal y comunitaria. El eje vertical introduce la dimensión temporal, desde la proximidad a la experiencia artística. Este sistema permite apreciar los efectos en tiempo real, simultáneos a la experiencia artística, los que comienzan inmediatamente antes o después de la experiencia y los producidos a largo plazo y que aumentan con el tiempo. En relación a estos últimos, Brown subraya cómo la repetición de experiencias conlleva beneficios de orden superior.

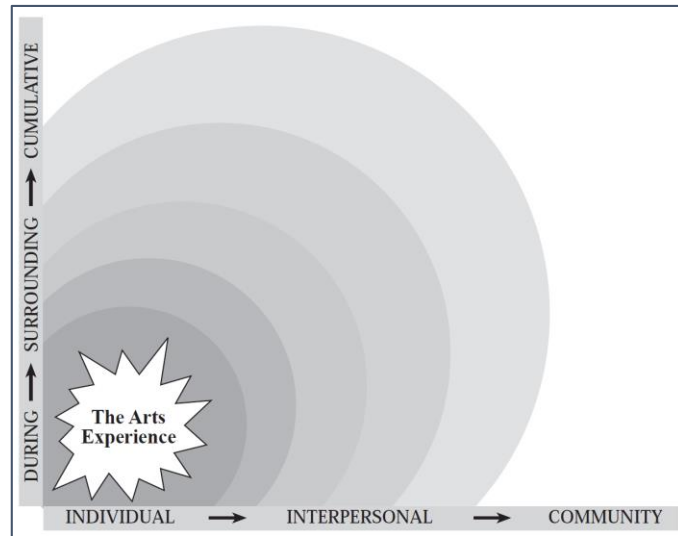


Figura 44. Efectos de la experiencia artística I (Brown, 2006).

Entre estos dos ejes se pueden colocar todos los beneficios que se producen, agrupados en cinco *clusters* o categorías generales de valor que se superponen: la huella de la experiencia artística, el desarrollo personal, las relaciones sociales, el valor comunitario, y los económicos y macro-sociales. Dentro de cada una de las cinco categorías generales se detallan una serie de beneficios, treinta en total.

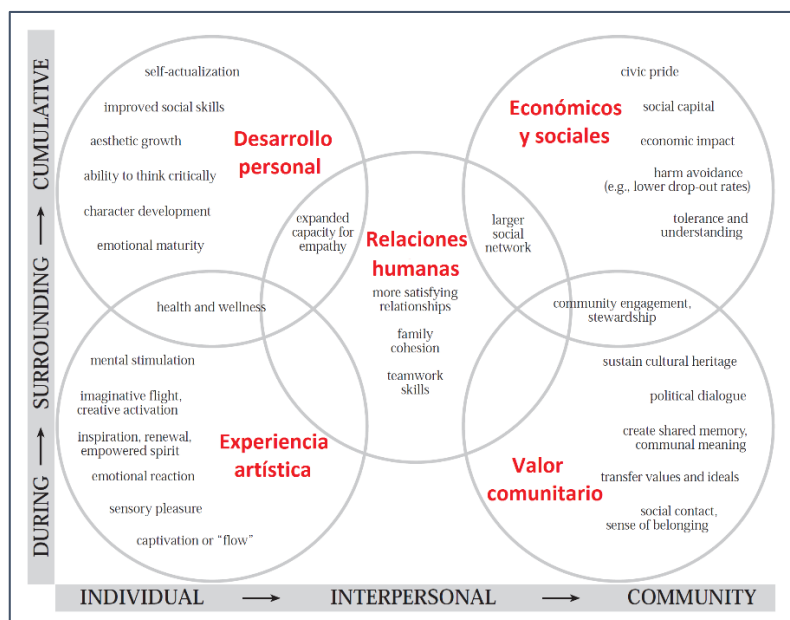


Figura 45. Efectos de la experiencia artística II (Brown, 2006)

Brown advierte que este sistema con solo dos dimensiones tiene limitaciones para apreciar la complejidad, la variabilidad y el valor de los efectos que tienen las experiencias artísticas. Además, cuando se combinan diferentes disciplinas artísticas es más difícil establecer posibles generalizaciones. Otra dimensión que afecta al valor está relacionada con las diferentes formas en la que la gente participa en relación a la experiencia artística. En este sentido, señala cinco diferentes modelos de participación: creativa, interpretativa, documentada (*curatorial*), observacional y ambiental. Cada uno de ellos daría lugar a diferentes tipos de beneficios.

McCarthy, Ondaatje, Zakaras y Brooks (2004) han investigado los beneficios asociados con las artes y han desarrollado un marco en el que consideran valores instrumentales y valores intrínsecos, categorizando los beneficios para el individuo y para la comunidad en general, incluyendo beneficios cognitivos, de comportamiento, de salud, sociales y económicos. Los autores reconocen que el término "beneficio" puede implicar un resultado que es separable de la experiencia misma, lo que, sin embargo, no sería el caso en los beneficios intrínsecos. Utilizan el término beneficios instrumentales cuando la experiencia artística es sólo un medio para obtener beneficios en áreas no artísticas, lo que también podría lograrse por otros medios no artísticos. Por el contrario, los beneficios intrínsecos se refieren a los efectos en la experiencia artística que agregan valor a la vida de las personas. Su aportación destaca que los beneficios de las artes, instrumentales e intrínsecos, pueden tener valor tanto privado como público. Como se puede observar, algunos elementos de esta propuesta tendrían relación con las formuladas por Holden y Brown.

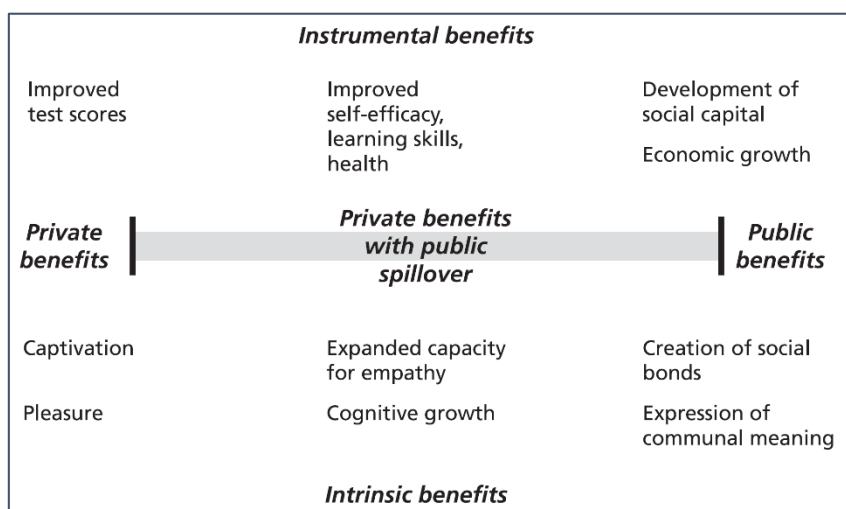


Figura 46. Marco de valores y beneficios (McCarthy et al., 2004)

En su reciente investigación, Carnwath y Brown (2014) examinaron la literatura producida en la última década sobre estas cuestiones y consideran que el vocabulario utilizado por los diferentes autores puede ser bastante confuso. Aunque no encuentran consenso, sí que aprecian interpretaciones comunes de algunos términos clave:

- **Beneficio:** resultados positivos asociados con las artes y la cultura. Puede aplicarse a individuos y comunidades, a procesos internos (cognitivos, emocionales) y a resultados tangibles como beneficios económicos.
- **Impacto:** implica que algo cambia como resultado de una experiencia cultural, por lo menos temporalmente. Algunos autores interpretan estos cambios como una parte inherente de la experiencia mientras que otros consideran que son resultados externos. A diferencia de los beneficios, los impactos pueden ser positivos o negativos.
- **Valor:** aunque tiene muchos significados, en sí mismo o en combinación con otros términos, habría coincidencia en que no es inherente a los objetos o eventos, sino que es atribuido a ellos por el espectador. En relación con las artes y la cultura, esta comprensión del valor está estrechamente relacionada con las nociones de beneficio e impacto.

Carnwath y Brown (2014) sugieren que los impactos que experimentan las personas a través de la participación cultural se producen en tres etapas, definidas por su proximidad temporal al evento cultural: impactos concurrentes o simultáneos, impactos experimentados e impactos ampliados. Si bien admiten que las fronteras entre estas etapas serían borrosas y no siempre coincidirían con cada experiencia individual, consideran útil esta perspectiva para entender cómo los diferentes tipos de impactos necesitarían diferentes metodologías de investigación.

Los impactos simultáneos se refieren a las diferentes formas en que los individuos pueden reaccionar sin ser conscientes de ello: respuestas fisiológicas, excitación, concentración, tensión,... Algunas de las respuestas fisiológicas (respiración, frecuencia cardíaca,...) se podrían medir en el mismo momento en que ocurren pero las de tipo psicológico sería más difícil ya que cualquier reflexión consciente puede interferir con la propia experiencia.

Los impactos experimentados son percibidos conscientemente: emocionales, sociales, estéticos, creativos, de aprendizaje... Pueden ocurrir antes, durante y después de la experiencia. Estos son los impactos que se pueden investigar, normalmente después, a través de encuestas, entrevistas y grupos de discusión. El propio proceso de evaluación puede generar impactos adicionales ya que alienta a reflexionar sobre lo que se acaba de experimentar. Las organizaciones culturales han desarrollado un conjunto de prácticas para ampliar los impactos experimentados a través de actividades educativas y de enriquecimiento, antes y después de los programas culturales.

Los impactos ampliados abarcarían todos los que se derivan de una experiencia cultural a lo largo del tiempo. Algunas experiencias pueden ser rápidamente olvidadas. Otras, sin embargo, permanecen en nuestros recuerdos para el resto de nuestra vida, y esos recuerdos pueden ser activados por experiencias posteriores. Las experiencias pasadas también proporcionan conocimiento contextual que puede ayudarnos a obtener placer adicional de eventos futuros.

En general, se supone que un impacto inicial fuerte será seguido por una disminución gradual, con la posibilidad de puntas ocasionales de impacto extendido si el trabajo sigue resonando o mejorando las experiencias culturales posteriores. La forma en que se deteriora el impacto experimentado es probable que sea única para cada evento cultural y cada individuo que lo experimenta.

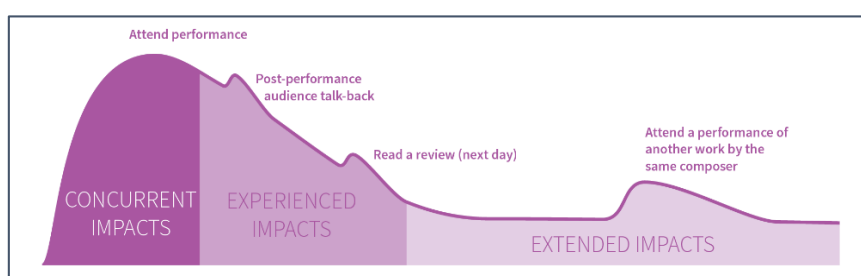


Figura 47. Impactos de un evento cultural (Carnwath y Brown, 2014)

Con el tiempo, los efectos del impacto extendido de múltiples experiencias se suman, dando lugar a la noción de impactos acumulativos. Esta es la suma de todos los impactos residuales que un individuo experimenta. El impacto acumulativo puede producir resultados a largo plazo, como un sentido más fuerte de pertenencia social, una visión más amplia del mundo o una mayor sensación de bienestar.

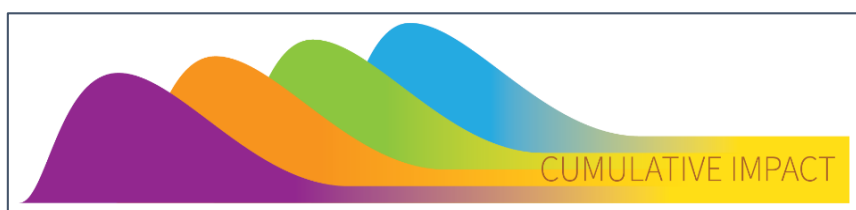


Figura 48 Impactos acumulados en el tiempo (Carnwath y Brown, 2014).

Carnwath y Brown (2014) perciben que los intentos de proporcionar claridad analítica sobre el valor y los impactos de las experiencias culturales de Holden (2006), McCarthy et al. (2004) y Brown (2006) han sido criticados por trazar artificialmente límites entre tipos de valor e impacto que están íntegramente entrelazados y, por lo tanto, disminuir la apreciación del todo.

También en la búsqueda de conocimiento respecto al valor cultural, el *Arts and Humanities Research Council (AHRC)* ha impulsado recientemente el proyecto *Cultural Value Project* (<https://culturalvalueproject.wordpress.com>) con el objetivo de contribuir al pensamiento sobre el valor de las artes y la cultura para los individuos y la sociedad. El proyecto tiene como objetivos avanzar en la comprensión del valor cultural y establecer un marco sobre el valor de la participación cultural y los métodos por los que captamos y evaluamos ese valor.

En los resultados del proyecto, Crossick y Kaszynska (2016) llaman la atención sobre la necesidad de hacer un uso más amplio de la evaluación como herramienta dentro del sector cultural. Una mejor evaluación puede ayudar a las organizaciones culturales a aprender de sus propias actividades y audiencias, más allá de satisfacer a patrocinadores y donantes. También, sobre el uso de metodologías e instrumentos diversos y apropiados para cada situación particular que se esté evaluando, sin suponer automáticamente que los métodos cuantitativos o experimentales sean superiores a los cualitativos.

Son interesantes sus referencias a la importancia de la educación artística. *Cultural Value Project* destaca su aparente disminución en las escuelas secundarias inglesas y los efectos que esto podría tener en resultados académicos, así como en sus posibles beneficios para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades.

Así mismo, reflexionan sobre la costumbre de valorar lo que las artes pueden hacer para otras áreas de aprendizaje a través de habilidades y conocimientos transferibles; por ejemplo, si la música mejora el aprendizaje matemático. Además de lo que podría verse como una instrumentalización del aprendizaje de las artes, esto plantea interrogantes sobre la jerarquía de las disciplinas y los resultados del aprendizaje. Se podría reflexionar respecto a lo inusual de investigar sobre los efectos del aprendizaje matemático en las habilidades musicales, lo que nos interrogaría sobre la posibilidad de esa inversión.

En esta dirección, consideran que podría ser más apropiado valorar la importancia de la participación en las artes y la educación artística no tanto como un conjunto simple de habilidades genéricas o transferibles sino más como una contribución a los hábitos que posibilitan una base necesaria para todo el aprendizaje. Hábitos como la curiosidad, la práctica repetida, no dar las cosas por sentadas y el desarrollo de un fuerte sentido crítico.

Ponen de relieve que hay evidencias limitadas sobre las posibles mejoras que supone la educación artística en la escuela respecto a pruebas estandarizadas y objetivos formales, que serían pequeñas en todo caso. Sin embargo, la extensa investigación sistemática indica que hay efectos positivos en los procesos involucrados en el aprendizaje, con incidencia significativa en aspectos cognitivos y del comportamiento, fundamentales para el éxito escolar, como son la confianza, la motivación, la memoria, las conductas y competencias pro-sociales y las habilidades de comunicación.

Como ejemplo ilustrativo de instituciones musicales que incluyen la educación dentro de su cuadro de valor económico, podemos observar el caso del conjunto formado por *Barbican Center, London Symphony Orchestra y Guildhall School of Music & Drama* (2015), que han desarrollado este aspecto en un marco específico para su sector de actividad. Se puede apreciar que lo consideran como valor de uso, tanto en términos de mercado como en términos de valor no de mercado y con beneficios subjetivos, inmediatos y a largo plazo.

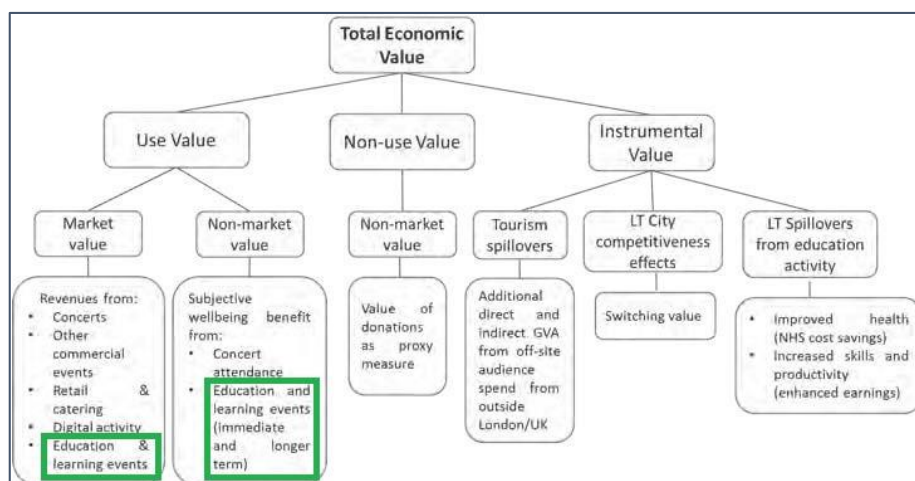


Figura 49. Marco de valor económico (Barbican, LSO y Guidhall S., 2015)

Esta creación de valor se puede relacionar con los diferentes tipos de impacto que se generan desde programas educativos como los que abordamos en esta investigación.

2.7.7. La calidad organizacional

Murgia (2001) examinó la evolución de los diversos conceptos de calidad en el contexto de las organizaciones industriales desde comienzos del siglo XX, haciendo un recorrido conceptual y de los mecanismos que la han gestionado. Así, se pasó del “control de la calidad”, referido al producto, al “aseguramiento de la calidad” -que ahora se denomina “gestión de la calidad”-, con referencia al cliente, hasta llegar a la “calidad total”, entendida como estrategia global de gestión de toda la organización.

Van den Berghe (1998) afirmaba que el rasgo predominante dentro de la calidad tiende a evolucionar con el tiempo, tanto en el sector de la enseñanza y la formación, como en la mayoría de los sectores restantes, y relacionaba la calidad con la referencia industrial cuando señalaba que la tendencia centrada cada vez más en la eficacia global “refleja la evolución industrial, en la que las consideraciones de calidad se desplazan hacia la capacidad organizativa de ofrecer productos y servicios de alto nivel de calidad”. (p.7)

Según Jabaloyes y Carot (2005) existen múltiples definiciones de la calidad, las cuales provienen de campos diferentes y han sido extrapoladas al ámbito de la educación, y aquellas

generadas en el contexto de las instituciones de educación superior. “La mayoría de ellas son aplicables o hacen referencia únicamente a productos y servicios, dejando de lado la calidad de la actividad global de la organización y las definiciones que tienen un carácter eminentemente cualitativo”. (pp. 9-10)

González (2004) examinó los diferentes modelos de evaluación de la calidad (en la dimensión de conjunto de una organización, no de un programa en concreto) que, siendo concebidos inicialmente para ámbitos empresariales, necesitan una adaptación contextual y pedagógica para su utilización en el ámbito educativo. Así, hace un recorrido, entre otros, por los modelos ISO y EFQM.

La *International Standard Organization-ISO* (<http://www.iso.ch>) es una organización no gubernamental cuya misión es promover el desarrollo de procesos de estandarización, facilitando el intercambio de buenas prácticas, ha desarrollado varios modelos para la evaluación de la calidad total en la gestión de empresas entre las que destacan las normas ISO de la serie 9000, surgidas como consecuencia de las demandas de calidad de los productos adquiridos por los compradores. Nacidas en la década de los sesenta en Europa y destinadas inicialmente a la certificación de empresas del sector industrial, en sus últimas versiones se ha adaptado al sector servicios, incluido el educativo.

Cabría reseñar que, en el ámbito musical, *Concerto Köln* fue la primera orquesta del mundo con una gestión de calidad según la norma ISO 9001, mientras que, en 2008, la Orquesta Sinfónica de Bilbao fue la primera orquesta de España en recibir el certificado de calidad ISO 9001 que avala la calidad de sus procesos, en concreto en la gestión de conciertos y venta de entradas y abonos.

El Modelo Europeo de Gestión de Calidad, EFQM, fue creado en 1991 por iniciativa de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad, *European Foundation for Quality Management* (<http://efqm.org>) y apoyado por la Organización Europea para la Calidad, *European Organization for Quality*, con el objetivo de convertirse en una herramienta práctica para ayudar a las organizaciones nacidas dentro y fuera de Europa a implantar el sistema de gestión de calidad total.

El modelo aporta una estructura sistémica para una gestión de calidad que permita a la organización aprender mediante la comparación consigo misma y le ayude en la planificación, en la definición de las estrategias, en el seguimiento de los programas conseguidos y en la corrección de los errores y de las deficiencias.

Respecto al concepto de calidad total, González sintetiza sus principios en:

- El cliente es lo fundamental, por lo tanto, satisfacer al cliente es lo más importante.
- La gestión de la calidad se fundamenta en el desarrollo de un proceso continuo y permanente.
- La toma de decisiones se produce como consecuencia de datos y evidencias, no sobre suposiciones y opiniones.
- El objetivo es proponer soluciones y no sólo señalar problemas o deficiencias.
- La calidad depende básicamente de las personas.
- La calidad total implica a toda la organización directa o indirectamente.

Para Murgia (2001), los principios de calidad total son universales y, bien explícitamente como elementos o bien implícitamente como filosofía, están recogidos en el modelo EFQM.

Según la Asociación de Centros Promotores de la Excelencia, el Modelo EFQM se basa en la premisa de que “la satisfacción de cliente y empleados y el impacto en la sociedad se consiguen mediante un liderazgo que impulse la política y estrategia, las personas de la organización, las alianzas y recursos y los procesos”. (2012, p.10)

El modelo se caracteriza porque un equipo (liderazgo) actúa sobre unos agentes facilitadores para generar unos procesos cuyos resultados se reflejarán en las personas de la organización, en los clientes y en la sociedad en general. Liderazgo es la influencia que se ejerce o se puede ejercer sobre una colectividad para motivarla y ayudarla a trabajar con entusiasmo por alcanzar unos objetivos. Es la capacidad de conseguir que otros quieran hacer lo que tú quieres que hagan. Proceso es el conjunto de actividades que se desarrollan para los objetivos propuestos. Resultados son los logros alcanzados. En su conjunto, el modelo EFQM está formado por cinco criterios agentes, que describen cómo se consiguen los resultados (debe ser probada su

evidencia) y cuatro criterios de resultados, que describen qué ha conseguido la organización (deben ser medibles).

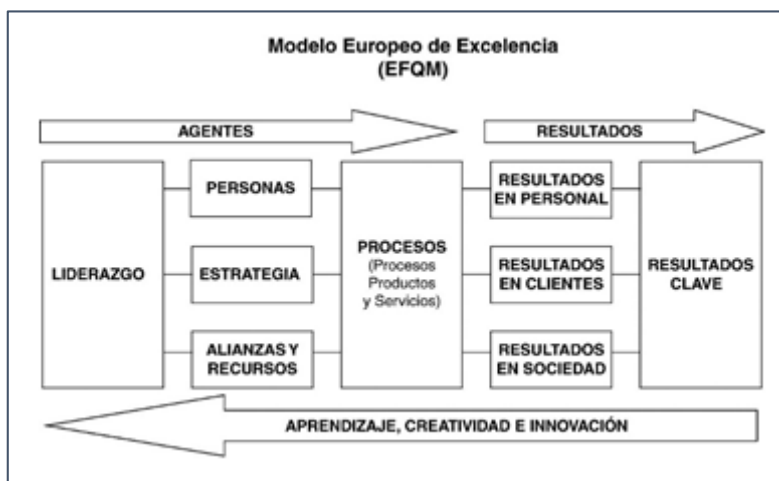


Figura 50. Modelo EFQM.

El Modelo EFQM tiene como objetivo ayudar a las organizaciones (empresariales o de otros tipos) a conocerse mejor a sí mismas y, en consecuencia, a mejorar su funcionamiento. Para ello, tiene como premisa, la satisfacción del cliente, la satisfacción de los empleados y un impacto positivo en la sociedad se consiguen mediante el liderazgo en política y estrategia, una acertada gestión de personal, el uso eficiente de los recursos y una adecuada definición de los procesos, lo que conduce finalmente a la excelencia de los resultados empresariales.

La base del modelo es la autoevaluación, entendida como un examen global y sistemático de las actividades y resultados de una organización que se compara con un modelo de excelencia empresarial (normalmente una organización puntera). Aunque la autoevaluación suele ser aplicada al conjunto de la organización, también puede evaluarse un departamento, unidad o servicio de forma aislada. La autoevaluación permite a las organizaciones identificar claramente sus puntos fuertes y sus áreas de mejora y, a su equipo directivo, reconocer las carencias más significativas, de tal modo que estén capacitados para sugerir planes de acción con los que fortalecerse. La idea básica del modelo es proporcionar a las organizaciones una herramienta de mejora de su sistema de gestión. La herramienta no es normativa ni prescriptiva: no dice cómo hay que hacer las cosas, respetando así las características de cada organización y la experiencia de sus miembros.

Respecto a la posibilidad real de evaluar organizaciones (como podrían ser un centro educativo o una institución musical) en base a este tipo de modelos, como el ISO2, EFQM3 o propuestas de Calidad Total, Pérez Juste (2016) afirma que estaría en el límite de lo posible, resultando inaplicables en muchos casos.

Se convierten en propuestas en exceso burocráticas y burocratizadas, al servicio no tanto de la mejora de los programas y centros cuanto al logro del reconocimiento social, prostituyéndose la evaluación, que pasa de ser un medio al servicio del fin y de los objetivos (la mejora), a convertirse en el fin mismo a lograr (el sello de calidad). (pp. 17-18).

A nivel europeo, también se ha desarrollado el CAF, Marco Común de Evaluación, *Common Assessment Framework*, una herramienta de gestión de la calidad total inspirada en el Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad, EFQM, específicamente diseñado para las organizaciones del sector público teniendo en cuenta sus peculiaridades. Está basado en la premisa de que los resultados excelentes en el rendimiento de una organización, en los ciudadanos/clientes, en las personas y en la sociedad se alcanzan por medio de un liderazgo que dirija la estrategia y planificación, las personas, las alianzas y recursos y los procesos. El modelo examina la organización desde distintos ángulos a la vez y con un enfoque holístico del análisis del rendimiento de la organización.

El CAF fue inicialmente diseñado para ser utilizado en todos los ámbitos del sector público. Por lo tanto, resultaba lógico que también fuese interesante para el sector de la educación en general. Así, se ha desarrollado una versión europea del CAF para el sector de la educación y la formación (Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios, 2012) destinada a todas las instituciones de enseñanza, con independencia de su nivel, desde preescolar a la educación superior y la educación permanente en Europa. Cabría precisar que en el CAF, los alumnos son considerados los ciudadanos/clientes de una institución educativa.

En España, el modelo EFQM ha tenido varias adaptaciones. En el ámbito de la administración pública en general, el Modelo EVAM es un modelo de calidad promovido por el Ministerio de Administraciones Públicas. EVAM, permite, por un lado, realizar un diagnóstico de las

organizaciones con una metodología propia, desarrollada sobre la base de las experiencias acumuladas en procesos de autoevaluación y Modelos de referencia aplicados en la Administración Pública (EFQM, CAF, ISO, etc.), así como asociar actuaciones concretas para favorecer la mejora continua y valorar la madurez organizativa orientando, de esta manera, la planificación de las líneas de actuación futuras. Este modelo plantea, por tanto, un avance de la mejora gradual de las organizaciones a través de la aplicación de criterios de calidad (Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios, 2009). Para la promoción y realización de evaluaciones y análisis de impacto de las políticas y programas públicos se creó en 2007 la Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios, AEVAL, (www.aeval.es) organismo público que también está encargado de impulsar la gestión de la calidad de los servicios, favoreciendo el uso racional de los recursos y la rendición de cuentas a la ciudadanía.

En el ámbito de la educación, antes de la llegada del CAF, el Ministerio de Educación ya empezó en 1997 a elaborar diferentes adaptaciones del Modelo Europeo de Gestión de Calidad con el propósito de que los centros educativos pudiesen contar con un marco ordenado, sistemático y estructurado que estimulase y facilitase la reflexión sobre cómo mejorar su funcionamiento y ofrecer a la sociedad un servicio público educativo de calidad (García et al., 2011).

En el ámbito de la cultura y de la música, la única referencia a la cuestión de la calidad es el Código de Buenas Prácticas del INAEM, Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música²⁶, de 2008, que sitúa su referencia en el Marco General para la Mejora de la Calidad en la Administración General del Estado de 2005.

El Código establece como uno de sus principios generales de actuación la "prestación de un servicio público de calidad, certificado mediante las correspondientes normas internacionales de aseguramiento de la calidad, basado en una gestión por procesos y hechos objetivables, orientada a resultados, participativa y transparente, de acuerdo con los principios de economía, eficacia, eficiencia y responsabilidad, que sitúan al ciudadano en el centro de la actividad administrativa". También explicita que "la acción de fomento del INAEM, desarrollada a través de subvenciones y ayudas, incluyendo las dirigidas a la dotación, conservación y renovación

²⁶ <https://www.boe.es/boe/dias/2008/12/04/pdfs/A48654-48659.pdf>

de espacios e infraestructuras escénicas, se inspirará y priorizará conforme a criterios de calidad, estabilidad, captación de nuevos públicos, equilibrio de la oferta entre los diversos ámbitos territoriales, coordinación, promoción exterior de la industria cultural nacional y el patrimonio histórico español y difusión de la creación escénica y musical actual e innovadora”. Así mismo declara varias iniciativas en materia de calidad de servicios, afirmando que "se encuentra inmerso en un proceso de modernización, sustentado sobre conceptos de nueva gestión administrativa basada en principios de calidad y excelencia, que se traducen en iniciativas concretas y prácticas dirigidas a detectar la opinión del ciudadano y dar respuesta a sus necesidades y expectativas". Una de esas iniciativas es la "realización de, al menos, una experiencia piloto de Autoevaluación siguiendo el Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM), que suponga la integración efectiva de la calidad en el modelo de gestión del INAEM".

Más recientemente, en marzo de 2017, se ha lanzado el *Plan Cultura 2020*²⁷ de la Secretaría de Estado de Cultura que, entre sus objetivos incluye “fomentar una oferta cultural de calidad”. Para ello, establece como una de sus estrategias “reformar el INAEM como organismo encargado de las políticas del Estado en materia de artes escénicas y musicales” a través de la puesta en marcha de “un nuevo INAEM”. También, mediante la estrategia de “impulsar y consolidar políticas públicas de apoyo al sector de las artes escénicas y musicales, en especial a los ámbitos más vulnerables”.

Otro de sus objetivos es el de promover una alianza social por la cultura, en el que incluye la estrategia de “contribuir a la educación y la inclusión social desde las artes escénicas” mediante el desarrollo del programa “Educaescena” y la elaboración de un Plan de Formación en Artes Escénicas. Así mismo, pretende “crear herramientas de visibilidad, diagnóstico y seguimiento del sector de las artes escénicas”, para lo cual se elaboraría un mapa virtual de oferta cultural, “Mapartes”, y se crearía un sistema de información estadística sobre públicos y recaudación: “Ariadna”.

En síntesis, en ausencia de otros criterios, la cuestión de la calidad dentro del ámbito de las artes en la administración pública se circunscribe a un marco normativo en el que no se avanza más allá de la declaración de intenciones y siempre en una dirección conceptual

²⁷ <http://www.educacion.es/dms/mecd/transparencia/sec/plan-cultura-2020.pdf>

administrativista. Es profusa la utilización del término “calidad” en múltiples leyes, decretos, órdenes, resoluciones, planes, informes y declaraciones, pero, por ahora, sin que se vislumbre la posibilidad de que se pudieran abrir espacios de diálogo y debate en torno a las cuestiones de fondo sobre cómo abordar la calidad y el valor de las acciones y los programas educativos de arte, en general, y de música, en particular.

2.7.8. Calidad, artes y cultura

Belfiore (2002) aborda la cuestión de la calidad cuando es motivada por la escasez de recursos disponibles para las artes. Es entonces cuando más necesarios se hacen los juicios basados en la calidad, lo que conlleva fricciones entre los principales organismos de financiación y los grupos artísticos comunitarios. Por un lado, los primeros valoran la calidad y la excelencia en las artes y hacen de ellos criterios importantes para las ayudas. Por otro lado, las actividades artísticas comunitarias, que son principalmente participativas, ponen más énfasis y valor en el proceso artístico -con sus efectos potenciadores- que en el producto artístico.

Esta situación se podría ejemplificar con el caso de un grupo de mayores implicados en un proyecto de movimiento y danza, en el que bailan torpemente. Probablemente sobre la base de una noción de calidad en la danza que sería más apropiada para el *English National Ballet* que para proyectos de danza participativa, se podría considerar el proyecto de mala calidad, con amenaza de reducción de ayudas. Sin embargo, el mismo proyecto fue considerado un éxito por el personal organizador y los participantes, ya que había dado a los ancianos la oportunidad de expresarse a través de su cuerpo y de mejorar su flexibilidad, con buenos efectos sobre su salud y bienestar. ¿Quién tiene razón? ¿Puede considerarse arte? Y, lo que es más importante, ¿puede ser un "arte de calidad"? ¿O debería financiarse este tipo de proyectos sólo por sus efectos positivos sobre los participantes, independientemente de cualquier consideración de calidad?

Este ejemplo demuestra claramente la necesidad de nuevas definiciones de calidad y de valor en los proyectos artísticos, con el fin de resolver y superar la dicotomía estéril de estas dos nociones muy diferentes de calidad, en particular en relación con las artes participativas. Hoy se necesita una nueva idea de calidad que pueda dar dignidad a los proyectos artísticos

participativos y que reconozca sus características y objetivos específicos. Belfiore apuesta por nociones más inclusivas de calidad y considera particularmente útil la contribución de Nielsen (2003) en este sentido.

Nielsen ha tratado de distinguir algunos de los criterios de calidad que hasta ahora han aparecido en los debates sobre política cultural. Habría una posición universalista-normativa de la calidad con las artes plásticas tradicionales, base de las políticas de democratización de posguerra; una posición relativista "vale todo", en la que la calidad no es realmente un problema; y una posición particularista-normativa, originaria de las teorías posmodernas, donde la calidad sólo puede definirse dentro de ciertos contextos. Nielsen complementa estas nociones "tradicionales" de calidad con una cuarta, innovadora, de "normatividad pluralista-universalista", donde el proceso de la experiencia determina la calidad.

La utilidad de esta noción diversificada de calidad es que permite eludir la fricción entre las diferentes nociones de calidad y ofrece a las organizaciones artísticas que trabajan en el campo de las artes participativas la oportunidad de presentar y defender sus proyectos ante los organismos de financiación con mayor eficacia, utilizando criterios de calidad pertinentes para sus actividades.

Sobre esta misma cuestión, Kushner (2011) recuerda que Stake (1967) ya argumentaba la necesidad de buscar la calidad en la experiencia más que el resultado y de realizar observación directa de las interacciones del programa. Cuatro décadas más tarde, Stake y Schwandt (2006) añadirían otro aspecto interesante a esta perspectiva, considerando la evaluación para el establecimiento de la calidad de un programa. Así, la calidad puede ser enfocada desde la perspectiva de la experiencia o desde una medida según indicadores. La proporción entre ambas dependería del contexto, en relación a si lo evaluado es abarcable por una o pocas personas, o si se extiende más allá de un conocimiento personal.

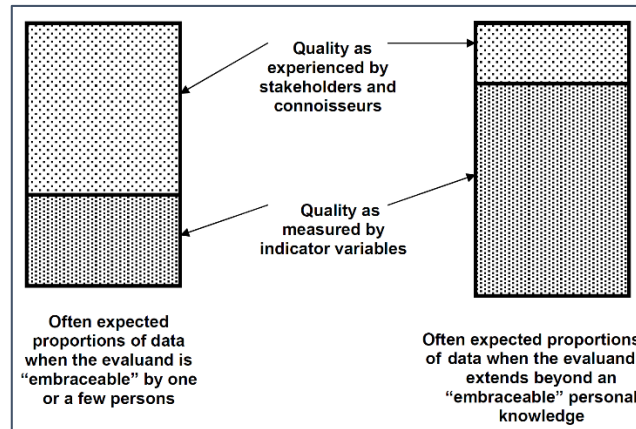


Figura 51. Percepciones de calidad (Stake y Schwandt, 2006)

Kushner observa que la productividad y el beneficio económico superaron otros criterios para medir la calidad de los programas y asegura que, aun siendo una verdad incómoda, se pueden medir los resultados o se puede buscar la calidad del programa, pero no se puede hacer las dos cosas al mismo tiempo. Constata que muchos programas "no funcionan" cuando se miden con criterios formales de evaluación pero que, a menudo, dicen poco sobre su calidad. Sobre todo, nos recuerda que no podemos evitar la responsabilidad de dar cuenta de la calidad de los programas que evaluamos, porque son complejos. Y si no comunicamos la calidad del programa, ¿quién lo hará?

En sus conclusiones, Belfiore (2002) no aboga por un modelo de apoyo público para las artes basado en la razón del "arte por el arte", estando en el convencimiento de que, dado que las artes son posibles gracias al compromiso asumido por la sociedad a través del gasto público, es de esperar que tengan responsabilidades claras hacia esa misma sociedad que las mantiene vivas. Ahora bien, desea mostrar cómo las políticas instrumentales, en función de los beneficios sociales que proporcionan los programas artísticos, pueden no ser sostenibles a largo plazo y cómo pueden pasar de "políticas de supervivencia" a "políticas de extinción" ya que, si no pueden demostrar ser suficientemente rentables para proporcionar beneficios sociales, podrían ser fácilmente absorbidas por otras políticas sociales. De ahí la necesidad de que los organismos públicos de financiación de las artes pongan las consideraciones artísticas en el centro de atención. La cultura no es un medio para un fin. Es un fin en sí mismo.

Nielsen (2003) señala el creciente papel que desempeña el discurso de "calidad" en la política cultural, caracterizado por una tendencia hacia la tecnocratización. Reflexiona sobre el hecho

de que, en un nivel muy general, la "calidad" es un concepto bastante incontrovertido, o más bien, no un concepto sino una palabra fetichista que, desde una autoridad a priori, tendría el derecho legítimo de otorgar status a una cosa sobre otra. Pero si se intenta definir más de cerca, surge una multitud de intereses, cada uno luchando por optimizar su propia posición y tener patente sobre el concepto de calidad.

Sugiere categorizar la multiplicidad de concepciones de calidad en tres contextos, cada uno con su propio marco fundamental de referencia en cuanto a valores, subrayando la incomparabilidad de sus marcos de referencia.

1. Un contexto experto, donde el debate se centra en el nivel de habilidades artísticas y profesionalismo.
2. Un contexto de la esfera pública y de la participación, donde los criterios decisivos son si la actividad artística es atractiva e inspiradora para el público y en qué medida contribuye al desarrollo de la vida cultural.
3. Un contexto económico y político, donde la cuestión central es si la actividad vende o tiene valor para inversores privados o públicos.

A continuación aborda la cuestión de la calidad desde la dualidad consumidor versus participante, manifestando que la evaluación cultural-política de la calidad es una cuestión completamente diferente a la evaluación de la calidad en relación con el mercado, donde, desde el concepto de "Gestión de Calidad Total", se opera con criterios específicos para la calidad del producto y la calidad del usuario.

La calidad del producto evaluada en el discurso gerencial se entiende como las características inherentes a un bien ofrecido para consumo privado y la cuestión de la calidad basada en el usuario está determinada por el grado de satisfacción subjetiva del cliente con la utilidad de los bienes comprados. La interacción entre usuario y producto tiene lugar, en otras palabras, en un contexto de consumo, en el que el horizonte de reflexión se limita a las necesidades y preferencias privadas.

La calidad del usuario se definirá así por el cliente obteniendo lo que quiere, es decir, que el consumo de los bienes adquiridos no ofrece otra experiencia que la esperada por el cliente en el momento de la compra. Desde esta óptica, no sorprende que se utilicen conceptos analíticos que básicamente bloquean a las personas en los roles de consumidores y las sitúen en grupos segmentados definidos por sus preferencias específicas como consumidores. Es por ello que la investigación de mercado conlleva adaptar el producto a esas preferencias, ofreciendo la perspectiva de una evaluación calculable de la calidad y la satisfacción general.

Sin embargo, la política cultural pública no se concibe con respecto al papel del consumidor, a su cálculo o a la simple creación de clientes satisfechos. En virtud de su objetivo empoderador, la política cultural pública no puede contentarse con actividades que sólo tienen por objeto agradar y confirmar preferencias. Por el contrario, un elemento importante en la práctica de la política cultural pública es crear actividades que desafíen estas preferencias, siendo un criterio central para el éxito y la calidad si estas actividades son capaces de facilitar procesos experienciales que abran la mente y los sentidos del público a algo que no sabían que querían.

La política cultural pública es responsable ante el debate público democrático y, por tanto, no considera al público como consumidores privados, sino como ciudadanos participantes y reflexivos que tienen una preocupación común (Habermas, 1989). El área de práctica de la política cultural pública tiene, pues, un carácter fundamentalmente dialógico. Este diálogo se refiere y se compromete con un concepto del bien común, no entendido como una entidad sustancial y tangible, sino como un marco discursivo en el cual nosotros, como individuos y como sociedad, discutimos sobre lo que sirve al bien común. Precisamente es en este intercambio dialógico con la corresponsabilidad de reflejar el bien común que los individuos se hacen más sabios, crecen y son capaces de elevarse por encima de dictámenes privados y preferencias. En un proceso de desarrollo social como el actual, donde los espacios públicos están inundados por los intentos de las marcas competidoras de bloquear la búsqueda de identidad de los individuos en el horizonte estrecho de su papel como consumidores, es vital que la política cultural pública sea consciente de su papel como garante de la iluminación general, el debate cultural democrático y la interacción cívica. En otras palabras, está involucrada y es responsable -tanto a nivel de la sociedad como de la práctica individual- en una lucha entre el individuo como consumidor y el individuo como ciudadano.

Nielsen avanza algunos principios prácticos para la evaluación de la calidad, en función de una pluralidad de contextos. En relación con el contexto de los expertos, deben aplicarse los siguientes principios: puesto que el consenso político cultural es pluralista, las evaluaciones de calidad deben relacionarse con múltiples normas profesionales. En la perspectiva del contexto público / participante, el criterio central de la calidad será el potencial de orientación de la actividad artística / cultural dada, es decir, si representa una manera relevante de abordar los conflictos y ambivalencias de la sociedad contemporánea, así como su posible contribución al ulterior desarrollo de la vida cultural y de la esfera pública cultural. Con respecto a los marcos institucionales para la evaluación de la calidad, podría ser una buena idea la formación de "consejos de arte" municipales, independientes de los intereses económicos o políticos y con un amplio mandato pluralista.

En síntesis, si abrimos el foco del análisis comprobaremos que hay varias dimensiones, conectadas entre sí, que pueden ser consideradas desde una perspectiva evaluativa: calidad, impacto y valor. La calidad se centra en valorar dos aspectos, el proceso y el producto de una experiencia artística. Desde una posición institucional, iniciativas como *Quality Metrics* intentan medirla a través de una combinación de autoevaluación, evaluación por pares y de la audiencia / participantes. Desde quienes protagonizan la experiencia, se subraya el valor prioritario de la especificidad de cada contexto. El impacto se refiere a los efectos educativos, sociales y culturales de la actividad artística. Para su valoración se requiere una evaluación de los resultados, cuantitativa y/o cualitativa. El concepto valor se conecta, por un lado, con su componente económica, y por otro, con la percepción y apreciación de la experiencia artística por la comunidad. Por tanto, requiere criterios de valoración completamente diferentes y adecuados para cada uno de ellos.

Ahora bien, en la apreciación de la experiencia artística interviene la calidad, si bien el valor de la misma abarcaría una esfera más amplia de la comunidad, incluyendo aquel sector de la misma que no participa. Aunque en diferente medida, también la calidad de los procesos y de los productos, sustenta la variedad de impactos que son susceptibles de un tratamiento evaluativo. Por otro lado, el valor que se otorga o reconoce a la experiencia artística subyace y condiciona esa misma variedad de impactos; y el valor económico, desde otras perspectivas, es determinante para que sea posible de la misma experiencia y, por tanto, su evaluación.

En definitiva, cuando se inicia un proceso evaluativo, es necesario reflexionar sobre todos estos factores y determinar con suficiente precisión el carácter y el diseño de la misma en función de lo que la motiva, de sus condicionantes y de lo que se desee conseguir.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Planteamiento de la investigación

El campo de conocimiento que se está configurando por la intersección entre el ámbito de las instituciones musicales y sus programas educativos con el ámbito de la educación musical que se desarrolla en centros educativos aún se encuentra en proceso de construir un marco conceptual y de actuación reconocible y compartido en el que se incluya un tratamiento regular y sistematizado para la evaluación específica de dichos programas.

El propósito de la investigación es abordar el tratamiento evaluativo de los programas educativos que se desarrollan desde las instituciones musicales e identificar criterios de valor y calidad que puedan ser de aplicación a dichos programas. En efecto, la evaluación de este tipo de programas no ha sido objeto de una reflexión compartida entre todos los actores que contribuya a identificar, delimitar y articular procesos evaluativos en función de los diferentes intereses que concurren en ellos.

Al menos, hemos de considerar tres miradas diferentes. Por un lado, las expectativas de la propia institución musical que, en definitiva, es quien tiene la autoría del programa. Su interés podría estar en evaluar resultados y calidad desde una óptica que contempla tres tipos de criterios: artísticos, de audiencia y en relación con los objetivos planteados en el diseño del propio programa. Además, debemos tener en cuenta el marco de su propuesta está situado en un ámbito educación no formal. Por otro lado, los planteamientos de la institución educativa, que objetivamente estaría interesada en evaluar los efectos del programa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro de un marco curricular situado en el ámbito de la educación formal. Una tercera perspectiva es la de las propias personas implicadas en el programa, objetivamente interesadas en determinar el valor de su participación, de las prácticas que desarrollan y de los cambios que suceden. En consecuencia, se puede percibir la dificultad de conjugar estas tres formas de aproximación al tema de la evaluación de este tipo de programas educativos.

Desde estas premisas, surgen una serie de interrogantes sobre aspectos clave referidos a este tipo de programas, que podemos considerar en estas cinco dimensiones, que se expresan de forma no jerárquica:



Figura 52. Dimensiones para la reflexión

El programa

- ¿Qué lo motiva y cuáles son sus objetivos?
- ¿De qué forma se gestiona y organiza?
- ¿Cuáles son sus puntos fuertes y débiles?

Los procesos

- ¿En qué tipo de prácticas se sustenta?
- ¿Cuáles son las dinámicas internas que están presentes?
- ¿Qué convenciones, valores e ideologías subyacen?

Las personas

- ¿Quiénes lo desarrollan y cómo actúan?
- ¿Cuál es la naturaleza de sus interacciones?
- ¿Qué tipo de cambios se producen?

La educación

- ¿Cuáles son sus efectos en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Qué relación tiene con el currículo escolar?
- ¿Qué incidencia tiene en la práctica educativa del profesorado?
- ¿Cómo se percibe por la comunidad educativa?

La evaluación

- ¿Cómo incorporar las prácticas evaluativas a las instituciones musicales?
- ¿De qué formas se pueden evaluar este tipo de programas educativos?
- ¿Qué parámetros e indicadores pueden definir su calidad?

3.2. Orientación metodológica

Se trata de averiguar y comprender qué sucede en el programa educativo que se investiga, así como de interpretar su significado y efectos. Se sitúa, por tanto, en sintonía con las características de la investigación cualitativa que señala Bresler (2006, p.65): holística, empírica, descriptiva, interpretativa y empática. En el marco de un contexto particular, quiere penetrar en su interior y comprender. En términos de Angrosino (2012), “captar la orografía del paisaje” y “obtener la perspectiva de las propias personas sobre los problemas”. (p 41)

Por tanto, es un enfoque que no está dirigido hacia un determinado tipo de estándares preestablecidos, sino que se centra en las personas que intervienen y en sus propias experiencias como ejes sobre los que pivotar. Así, el planteamiento de la investigación está orientado en los modelos de evaluación ya referidos anteriormente: evaluación democrática de MacDonald, evaluación comprensiva de Stake y evaluación personalizada de Kushner. Desde un punto de vista metodológico, nos detenemos ahora en algunos aspectos significativos que se derivan de las aportaciones de estos autores.

Para MacDonald (1976), la evaluación democrática de un programa educativo debe ser un servicio de información a la comunidad sobre sus características, ya que considera como un valor básico y un derecho que la ciudadanía esté informada. Para ello, el evaluador actúa desde una posición pluralista como un intermediario en el intercambio de información entre los diferentes grupos y colectivos implicados en una situación específica. Su forma de actuar, que se basa en la negociación entre las partes y en el respeto a la confidencialidad de los informantes, se centra en la recogida de los datos y las reacciones que se producen, presentando la información de forma que tenga la mayor difusión y sea accesible a cualquier tipo de audiencia.

Por su parte, Kushner (2002b) reconoce la fortaleza que tiene en el mundo de la evaluación de programas el modelo comparativo, en la creencia de que la mejor forma de conocer qué se ha logrado y medir la productividad de un programa es comparar los resultados obtenidos con los objetivos previstos. Además, desde esa premisa se utilizan los resultados como una indicación de la calidad del proceso del programa. Parece un modelo simple, racional y eficiente. Sin embargo, considera que la medida de los resultados puede ser útil para la evaluación de la productividad de un programa, pero no sería apropiada para valorar los cambios. Se necesita un estudio y análisis más detallado del programa, de sus procesos y experiencias, para comprender. En resumen, la clave es la comprensión en lugar de la medición.

La propuesta de Kushner es invertir la relación entre el programa y las personas, de tal manera que se pueda captar una visión más auténtica de la importancia de un programa y de su impacto. Esta inversión ofrece una nueva lectura, no convencional:

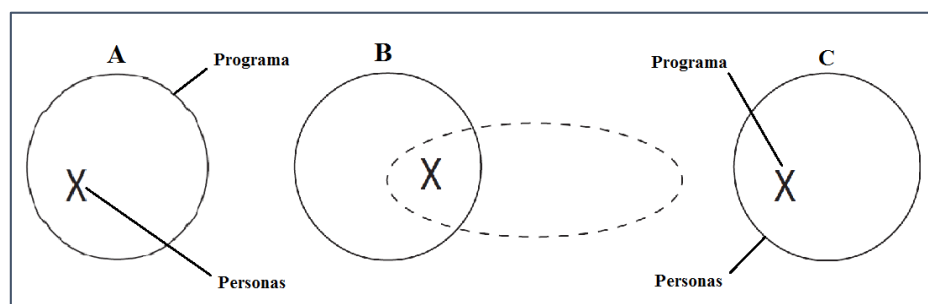


Figura 53. Inversión de la relación entre programa y personas (Kushner, 2002b)

Así, en la imagen A, el programa es el conjunto global, dentro del cual están las personas. Por tanto, se las interpreta en función del programa. En la imagen B, se percibe que las personas tienen otro marco de marco de referencia, la realidad de su existencia global, en la que se reconocen mejor y en la que puede haber otros programas o iniciativas que también focalizan su interés. Sólo de forma accidental o circunstancial se encuentran conectadas con el programa a evaluar. En la imagen C, la perspectiva se invierte y el programa se sitúa dentro de la vida de las personas, y se interpreta como un elemento dentro de su contexto. El objetivo es considerar sus vidas y trabajos como un contexto dentro del cual "leer" el significado del programa.

Para Stake (2011), la cuestión más importante para el evaluador es obtener su información en

cantidad suficiente, desde numerosas fuentes independientes y creíbles, para que represente efectivamente el estado que se percibe del programa, aunque sea complejo. Para conseguirlo, identifica diferentes situaciones que debe de atender, aunque precisa que no se suceden de forma consecutiva sino que pueden ocurrir simultáneamente y, además, que el evaluador regresa a cada una de ellas muchas veces antes de que finalice la evaluación. (p. 188)

- *Talk with clients, program staff, audiences*
- *Identify program scope*
- *Overview program activities*
- *Discover purposes, concerns*
- *Conceptualize issues/problems*
- *Identify data needs*
- *Select, observers, judges, instruments, if any*

También precisa una estimación personal sobre la diferente ocupación del tiempo en la actividad del evaluador, según el tipo de evaluación. En el caso de la evaluación comprensiva:

Tabla 38. Empleo del tiempo según actividades de evaluación. (Stake, 2011)

Actividad	Tiempo
Identificación de problemas y objetivos	10%
Preparación de instrumentos	15%
Observación del programa	30%
Recopilación de juicios	15%
Aprender las necesidades de los participantes	5%
Procesamiento de datos formales	5%
Preparación de informes informales	10%
Preparación de informes formales	10%

Por otro lado, la investigación coincide con la definición que hace Kelly (2008) en cuanto que busca la producción de un conocimiento que contribuya a una mayor comprensión de los efectos; también, hacia la posibilidad de mejora en el diseño y desarrollo de dichos programas. Además, atiende a lo propugnado por Elliott y Kushner (2007) acerca del diseño de la evaluación, que debería estar orientada a proporcionar información sobre los propósitos y la práctica educativa, incluyendo cuestiones de currículo, filosofía e implicación social.

Desde las premisas anteriores, el tratamiento más adecuado para la investigación es abordarla

como un estudio de caso. En el campo de la educación musical, este planteamiento está en coincidencia con lo defendido por Bresler (2006) cuando afirma la necesidad de comprensiones experienciales de situaciones particulares y Kushner (1998), quien reflexionaba sobre la necesidad de una perspectiva más amplia y compleja en la evaluación educativa, abogando por fundar la evaluación de la enseñanza musical en el empleo de estudios de casos al tiempo que alertaba de una falta de estudios que uniesen los sucesos del aula con los contextos.

Como estudio de caso, el contexto se sitúa como uno de los referentes básicos, algo que respaldan autores como Yin (2009), quien enfoca el estudio de caso como una investigación empírica de un fenómeno contemporáneo en profundidad y dentro de su contexto real, y Simons (2011), para quien el estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto en un contexto real. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. El objetivo es la particularización: ofrecer una exposición profusa de un escenario singular para informar la práctica, establecer el valor del caso y/o contribuir a los conocimientos sobre un tema determinado.

De acuerdo con el planteamiento de Stake (1998), la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras con voluntad generalizadora, algo que reitera cuando señala: "I will emphasize designing optimize understanding of the case rather than generalize beyond it". (Stake, 2005, p.443)

En cuanto a la forma de conseguir una mejor comprensión del caso, se debe basar en la disposición de un conjunto de datos e informaciones lo más completo posible. Para ello, se considera de interés el empleo de una metodología mixta, en línea con lo respaldado por diversos autores como Johnson, Onwuegbuzie, Burke, Creswell, Planco y Klassen. Así, Johnson y Onwuegbuzie (2004) definieron los diseños mixtos como la clase de investigación donde se mezcla o combinan técnicas, métodos, enfoques, conceptos o lenguajes de investigación cuantitativos y cualitativos en un solo estudio. Por su parte, Burke (2004) establece que uno de los puntos fuertes de la investigación cualitativa y cuantitativa, utilizada en conjunto, es que producen un conocimiento más completo, necesario para informar a la teoría y la práctica. Burke (2007) reitera esta fortaleza en la metodología mixta, subrayando la

recogida de todos los datos que puedan proporcionar información potencialmente relevante para el objetivo de la investigación.

Creswell (2007) afirma que el estudio de caso es un enfoque cualitativo en el que se explora a lo largo del tiempo mediante una recopilación de datos que incluya múltiples fuentes de información. Para Creswell (2008), la metodología mixta es aquella en la que el investigador recoge y analiza datos, integra hallazgos y dibuja inferencias usando ambos enfoques o métodos, cualitativo y cuantitativo, en un solo estudio. Dentro de su tipología de prototipos de métodos mixtos, Creswell y Plano (2011) establecen el diseño convergente, basado en la recogida y análisis de datos cuantitativos y cualitativos en la misma fase de la investigación, combinando los dos conjuntos de resultados en una interpretación global. Así, la síntesis de resultados complementarios permite desarrollar una comprensión más completa del fenómeno. Por su parte, Klassen, Creswell, Plano, Clegg y Meissner (2012) también señalan el uso del diseño convergente cuando la intención es fusionar datos concurrentes, cuantitativos y cualitativos.

En nuestra investigación, el estudio de caso se ofrece como una metodología coherente con los objetivos ya señalados. Por su parte el carácter mixto de diseño convergente permite disponer de un mayor volumen y tipología de datos valiosos al tiempo que posibilita el acceso a una muestra de informantes más amplia. El proyecto, pues, se configura como una investigación evaluativa con estudio de caso, de metodología mixta y diseño convergente, fundamentalmente cualitativa e integrando también técnicas cuantitativas complementarias.

3.3. Objetivos

Los objetivos generales que se plantean son:

- Explorar, descubrir y comprender los procesos y dinámicas presentes en el programa.
- Obtener evidencia empírica sobre sus efectos en el tejido social y educativo.
- Analizar y valorar el impacto del programa en quienes intervienen.
- Identificar sus fortalezas, debilidades y posibles cambios.

Adicionalmente, el trabajo desea contribuir a la normalización de la práctica de este tipo de evaluación en las instituciones musicales, integrándola en el propio diseño de sus programas educativos. Todo ello, en el horizonte de configurar instituciones musicales que “aprenden” y “educan”.

3.4. Casos

La relación de instituciones musicales que operan en España es extensa. Una vez explorada la población en la práctica, y acotados los casos relevantes, se decidió focalizar la atención hacia aquellos programas que presentaban determinadas características (tabla 39):

- Diferente tipología de Institución Musical: Orquesta, Auditorio y Espacios Escénico.
- Desarrollo de programas educativos de forma estable y continuada, preferentemente con un periodo de vigencia de al menos cinco años.
- Programas que implicasen algún formato de participación activa de sus protagonistas.

Tabla 39. Selección de casos

Institución Musical	Programa	Año de inicio
L'Auditori	<i>Cantania</i>	1989
Orquesta y Coro Nacionales de España	<i>Adoptar un músico</i>	2005
Teatro Real	<i>La Ópera, un vehículo de aprendizaje</i>	2007
Centro Nacional de Difusión Musical	<i>Todos creamos</i>	2012

3.4.1. Descripción de casos

3.4.1.1. Cantania

Cantania es un programa participativo, ideado “para acercar la música contemporánea” (Malagarriga, 2010, p.96) al alumnado de 3º a 6º de Educación Primaria, profesorado y familias, dentro del proyecto global del Auditori que busca “favorecer la presencia de la música de calidad en la vida cotidiana de las personas” (Malagarriga, 2010, p.196).

Cantania, que surgió como iniciativa del Instituto Municipal de Educación de Barcelona en 1989, se desarrolla a partir de 2001 desde el Auditori de Barcelona. Cada año se encarga la composición de una Cantata infantil a un compositor y a un escritor de reconocido prestigio, que crean la obra atendiendo a las características de la actividad: que se cante básicamente a una voz, que haya un gran coro infantil en el escenario y que participen 10 músicos profesionales de alto nivel.

El programa involucra a centenares de escuelas de Educación Primaria de diferentes ciudades que preparan al alumnado para participar en los conciertos. La grabación de la obra y el trabajo desde la organización y desde las aulas permiten que, después de un ensayo general, se interprete la Cantata en conciertos que se desarrollan en la Sala Sinfónica del Auditori o en espacio similar de cada localidad, con la asistencia de familias y público.

Cada edición de *Cantania* incluye sesiones de formación del profesorado, trabajo en el aula durante todo el curso, ensayo general y conciertos. Las sesiones de formación se constituyen como punto regular de encuentro del profesorado de música, mientras que el trabajo continuado en el aula es indispensable para el buen funcionamiento de la actividad. Se implica al centro durante todo el curso escolar tanto en aspectos musicales (canto, coreografía, atrezzo,...) como de actitudes y valores.

Hasta 2012, habían participado un total de 335.477 niños y niñas de más de 5.000 centros. En 2014, los conciertos se han celebrado en Cataluña (Barcelona, San Cugat, Olot, El Vendrell, Mataró, Manresa, Figueres, Vilafranca, Vic y Granollers), y en otras ciudades de España (Parla, Sevilla, Valladolid y Zaragoza) y de Alemania (Coburg, Koblenz y Neustadt).

Es destacable la significativa demanda de participación que registra este tipo de programas por parte de centros educativos. A pesar de que suponen una notable carga adicional de trabajo para el profesorado de música y que condiciona todo su quehacer durante el curso escolar, es creciente a lo largo de los años. Un dato reseñable es que, en 2013 – 14, el 32 % de la totalidad de centros de Educación Primaria de Cataluña participó en *Cantania*.

3.4.1.2. Adoptar un músico

Adoptar un músico es un programa iniciado en los años 80 en el Reino Unido, que se desarrolla desde 2004-05 en la OCNE, Orquesta y Coro Nacionales de España, con la colaboración del Departamento de Educación Artística del Centro Regional de Innovación y Formación de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, CRIF “Las Acacias”.

En cada edición del programa, destinado a grupos de alumnado de Educación Primaria y Secundaria de centros participantes (de 4 a 6 centros de la Comunidad de Madrid), interviene el músico de la OCNE "adoptado" por cada centro, una persona experta en estos proyectos educativos (director musical, compositor,...) y un asesor o asesora del CRIF, junto al profesorado de música y tutor correspondiente. El marco formal tiene estos objetivos:

- a) Conseguir una escucha musical más activa y participativa, convirtiendo en creadores e intérpretes al profesorado y alumnado.
- c) Acercar al alumnado a los elementos y estructuras de la música, haciéndoles partícipes en las fases de creación e interpretación.
- d) Estimular la creatividad artística y el espíritu crítico de los participantes.
- c) Entender y disfrutar la riqueza del patrimonio musical.
- e) Promover relaciones entre la OCNE, profesorado y alumnado, desmitificando la música sinfónico-coral y a sus protagonistas.

En la práctica, el objetivo final es que, en base a una obra musical programada por la OCNE, cada grupo llegue a componer su propia obra y la interprete en un concierto en el Auditorio Nacional.

En una primera fase, se realizan sesiones de formación en el Auditorio Nacional de Música y en el CRIF con el profesorado y músicos implicados, en los que se trabaja sobre la metodología creativa que se utilizará, las técnicas compositivas, la instrumentación, y se planifica el trabajo. En la segunda fase, los músicos se desplazan a los centros educativos para trabajar en talleres el conocimiento y la recreación del material sonoro y, a continuación, en la creación sonora y coreográfica de la propia obra del grupo. Finalmente, después de meses de trabajo, cada programa implica ensayos previos y un concierto que se ofrece a toda la comunidad educativa

y público en general.

Hasta 2014 se habían desarrollado 33 programas diferentes de *Adoptar un músico*, de carácter instrumental o vocal, en los que participaron 155 centros, 292 docentes y 4.252 alumnos.

3.4.1.3. LÓVA

La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje (LÓVA) es un programa educativo conjunto entre Teatro Real, SaludArte y Amigos de la Ópera, que tiene su origen en un proyecto desarrollado en los años 80 por el *Metropolitan Opera Guild* de Nueva York y está centrado en el desarrollo emocional, social y cognitivo de los alumnos. Principalmente experimentado en primaria, también se ha adaptado a otros contextos y etapas educativas: educación especial, infantil, secundaria, bachillerato, cárceles, escuelas de música,...

El programa lo realiza el profesorado tutor durante un curso escolar completo, convirtiendo su clase en una compañía para crear una ópera o breve pieza de teatro musical. El proceso ocupa el curso completo e integra aprendizajes de diversas áreas (lengua, educación física, matemáticas, plástica, música, etc.) y tiene como principal objetivo el desarrollo personal a través del empoderamiento. El alumnado escribe el libreto, diseña decorados e iluminación, compone la música, crea el vestuario, hace la publicidad, recauda fondos, fabrica la utilería, etc. Al final, se representa una ópera enteramente original.

LÓVA ofrece un modelo innovador de colaboración institucional. Las aportaciones y los medios de las instituciones se destinan principalmente a actividades de formación de profesorado, organización de encuentros, coordinación y gastos de funcionamiento. Cada año se organiza un curso de formación intensivo que aborda de forma práctica la adquisición de los recursos necesarios para transformar el aula en una compañía de ópera, integrando en el proceso el currículo a lo largo de un curso escolar. En el curso de formación se plantean posibilidades para el desarrollo de las competencias básicas del alumnado y se ponen en práctica los mismos elementos de los trabajos que se realizarán en el aula.

LÓVA también organiza encuentros en los que se comentan aspectos concretos del desarrollo

del programa en distintos centros, se ofrecen talleres, propuestas colectivas, presentaciones, etc. El objetivo de estos encuentros es facilitar el contacto entre docentes que implementan *LÓVA* y dar a conocer el programa a otros docentes, artistas, estudiantes, investigadores, instituciones, etc.

Iniciado en España en 2006, *LÓVA* ha venido experimentando un crecimiento constante. Hasta el curso 2015-16 un total de 111 centros de muy diversa tipología (en su mayoría, de Educación Primaria y Secundaria) han desarrollado *LÓVA* con al menos una compañía y una creación original de ópera. En el caso de 32 de estos centros, su participación se ha repetido en más de una temporada. En junio de 2017 se ha celebrado en el Teatro Real los 10 años de funcionamiento del programa que, globalmente, ha integrado en ese periodo a 7.000 alumnos de toda España, con 370 profesores, en 252 espectáculos.

3.4.1.4. Todos Creamos

Todos Creamos es un programa organizado por el Centro Nacional de Difusión Musical, retomando la idea de la música como ritual colectivo de aprendizaje, diversión y conocimiento. Consiste en la creación de una obra musical durante un curso escolar con la participación activa de alumnos de primaria y secundaria pertenecientes a dos centros educativos, uno de Primaria y otro de Secundaria, guiados por sus profesores y otros profesionales: compositor, director musical, equipo pedagógico, En la edición 2013 – 14, *Las torres de Babel*, se realizaron un total de 15 sesiones de trabajo entre octubre 2013 y abril 2014. Cada edición del programa culmina con el concierto final de la obra resultante en el Auditorio Nacional de Música.

Los objetivos fundamentales son (Palacios, 2017):

- Promover la reflexión sobre temas importantes, que a la vez resulten amenos y excitantes, y que ofrezcan posibilidades de especulación para crear una inquietud, movilizar el pensamiento de los estudiantes y despertar su creatividad.
- Impulsar un trabajo interdisciplinar en el que se integren los lenguajes artísticos, relacionando la expresión musical con otras áreas artísticas.
- Suscitar la experiencia del escenario a partir de la creación por el grupo de un

espectáculo nuevo trabajando junto a profesionales de distintas disciplinas: instrumentistas, coreógrafos, artistas plásticos, compositores y técnicos en artes escénicas.

En cada edición colaboran diferentes instituciones y profesionales de distintas áreas artísticas. De esta manera, el programa evoluciona cada año y se enriquece aún más el proceso creativo de los alumnos. Durante su desarrollo, no solo se trabaja la parte musical, sino también otras facetas como la expresión corporal, el movimiento, las artes audiovisuales, la narración... Se trata de crear una obra de arte total que, al final, interpretan los propios creadores, haciéndola realmente suya. El objetivo es enfatizar el papel de la música, ofreciendo recursos y oportunidades a los centros educativos. Se basa en fomentar la creatividad, la empatía y el trabajo en equipo en el aula y constituye una experiencia reveladora del mundo de las artes escénicas y de la música para todos los alumnos participantes.

Las ediciones del programa desarrolladas hasta la fecha, en las que han participado 10 centros educativos, han sido: *Simbiosis (2011-12)*; *El río de la vida (2012-13)*; *Las torres de Babel (2013-14)*; *Maese Kaos, el coleccionista (2014-15)*; *Los viajes secretos de Ulises (2015-16)*. En la temporada 2016–17 está programado el título *Investigando a Hieronymus*.

3.4.2. Selección de caso

Para la finalidad de la investigación, la selección del caso no se formula mediante muestreo estadístico sino mediante muestreo intencional basado en determinados criterios, de acuerdo con autores como Goetz y LeCompte (1988) y Flick (2004). Así, el principio básico del muestreo teórico es seleccionar casos o grupos de casos según criterios concretos acerca de su contenido en lugar de utilizar criterios metodológicos abstractos. El muestreo procede según la relevancia de los casos, en lugar de hacerlo según su representatividad. Es la forma genuina y típica de seleccionar el material en la investigación cualitativa. También Díaz (2006), en la selección de la muestra, alude al muestreo no probabilístico, que se ajusta a criterios relacionados con las características de la investigación.

Según la tipología de estudios de caso de Stake (2005), intrínsecos, instrumentales y múltiples

o colectivo, el planteamiento de la investigación es combinado. Por un lado, es instrumental en cuanto que examina el caso particular del programa educativo de una institución musical para conseguir una comprensión del problema de la evaluación de este tipo de programas y, de ese modo, contribuir a una posible generalización en la medida en que se pueda considerar típico, en su globalidad o en determinados aspectos. Pero también hay un interés específico por analizar y comprender el caso particular en profundidad, por su valor intrínseco. Por tanto, como dice Stake, no hay una línea nítida que delimite el estudio de caso intrínseco del instrumental, sino más bien una zona de propósito combinado. (p. 245)

Cada uno de los cuatro casos citados suscita suficiente interés como para incluirlos en una investigación en profundidad. Por razones obvias, abordar los cuatro casos es una tarea que supera las capacidades de un solo investigador, y más si el trabajo de campo se circunscribe a un periodo de tiempo limitado y coincidente. Subrayamos varias razones: la complejidad y el volumen de cada caso, su dispersión geográfica y la disponibilidad razonable del investigador.

El presente texto se ocupa de la investigación realizada respecto a *Adoptar un músico*. El criterio fundamental para la selección de este programa educativo es que basa su diseño conceptual en el mayor nivel de participación, el creativo. Además, porque concurren otros aspectos singulares:

- Intervención de músicos en las aulas
- Proyectos instrumentales y vocales
- Proyectos internivelares, Primaria y Secundaria

Aun así, la investigación realizada ha sido más amplia y se ha desarrollado de forma paralela en otro de los programas, *Cantania*, que también reúne dos elementos diferenciadores: es el programa que lleva funcionando un mayor número de años, 25, y es el que, con mucha diferencia respecto a los demás, implica a un mayor volumen de participantes. Por ello, se ha desarrollado un exhaustivo trabajo, tanto documental como de campo, incluyendo todas las fases del programa y todos los contextos territoriales donde tiene lugar, así como el tratamiento inicial de los datos obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos. Actualmente, está en proceso de análisis.

3.4.2.1. Contexto

Como en otros periodos, el programa *Adoptar un músico* se desarrolló durante el curso 2013 – 2014 en escenarios muy diversos e implicó a personas y colectivos que se hallan inmersos en dos culturas con rasgos propios muy acusados, específicos y diferenciados entre sí: el educativo de niveles básicos y el musical de máximo nivel.

Por un lado, 18 centros educativos que atienden a niveles de enseñanzas de régimen general de Educación Primaria (8), Secundaria (7) e internivelar (3), situados en Madrid ciudad (8) y otras localidades de la Comunidad (10). La mayoría pertenecen a la red pública (15), siendo uno privado y dos concertados. Durante las actividades de campo fue posible observar la diversidad y heterogeneidad de los contextos locales que presenta cada uno de los centros. Entre los factores a considerar, se deben resaltar los de carácter económico y social junto a los de carácter vital y experiencial. En cuanto a los de carácter económico y social, en el programa *Adoptar un músico* participan centros situados en los extremos superior e inferior de riqueza. En los de carácter vital y experiencial, también se pudieron apreciar signos de centros educativos con acusadas diferencias en manifestaciones externas, sin relación con los factores de riqueza económica y social.

Los centros participan a través de una institución educativa, la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid y, en concreto, del Centro Regional de Innovación y Formación CRIF “Las Acacias” (<http://crif.acacias.educa.madrid.org>), encargado de diseñar la gestión y actividades de formación del profesorado. Desde su Departamento de Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas se ha venido convocando, hasta el curso 2015 – 2016, los proyectos *Adoptar un músico* como una actividad formativa de ámbito institucional ya que se realiza en colaboración con la OCNE.

En la actualidad, una nueva interpretación más restrictiva de este carácter formativo es la que, formalmente, ha motivado que se hayan dejado de convocar los proyectos desde el CRIF “Las Acacias”. Así, la convocatoria en el curso 2016 – 2017 se ha realizado directamente desde la propia Orquesta y Coro Nacionales de España, organismo que engloba los dos conjuntos estables de música sinfónico-coral del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

A priori, el quehacer de los referidos centros educativos y el de la OCNE no tiene nada que ver. En cada uno de aquellos, centenares de chicos y chicas junto a decenas de docentes trabajan cada día desarrollando unas dinámicas rutinarias y pautadas, aunque no exentas de situaciones imprevisibles y estresantes. Al tiempo, conviven en un entramado de relaciones múltiples de gran complejidad. También hay unas diferencias acusadas entre la mayoría de centros participantes, situados en entornos de nivel bajo o medio bajo, algunos con evidentes dificultades económicas y sociales que repercuten negativamente en las comunidades escolares, y una minoría de alto nivel, sin dificultades económicas y con otras demandas sociales. Salvo excepciones, la actividad musical está reducida a la mínima expresión, a causa de las regulaciones legales actuales y a su escasa valoración social. (cf. Kubik, 2016; Rodríguez-Quiles, 2014a,b; 2016; 2017a,b)

Por su parte, la Orquesta y Coro Nacionales de España (<http://ocne.mcu.es>), un conjunto con más de setenta años de historia, está integrada por un colectivo de la máxima cualificación musical, que constituye un micro universo de perfiles muy singulares, centrado en una intensa actividad que busca la excelencia artística. Con sede en un espacio único como es el Auditorio Nacional de Música (ver Anexo III), el tiempo de los casi dos centenares de músicos (más el equipo técnico) transcurre entre ensayos, estudio, investigación, conciertos, giras, grabaciones,... Sin la presencia de jóvenes, y fuera del foco público del tiempo concreto del ‘concierto’, la atmósfera vital diaria en la que se desenvuelve cada intérprete se muestra externamente como una mezcla entre relajación y tensión artística.

La mayoría del alumnado, profesorado y familias de los centros participantes no ha estado previamente en un espacio como es el Auditorio Nacional ni tiene contacto habitual con ese ambiente musical. Desconocen todo sobre los códigos, rutinas, lenguaje, tiempos y procedimientos que articulan su funcionamiento, algo que también le sucede a la mayoría de intérpretes que participan en el programa respecto al ambiente educativo de un colegio o instituto de régimen general. Sin embargo, el equipo de educación artística del CRIF sí tiene un conocimiento directo y previo de estos dos micro universos. Durante unos meses, *Adoptar un músico* los pone en contacto, hace que se descubran el uno al otro, provocando la aparición de nuevos procesos creativos, sociales y educativos que generan impactos significativos entre quienes participan.

3.4.2.2. Descripción del programa

El ciclo completo del proyecto empieza con una primera fase de diseño del contenido de cada uno de los cuatro proyectos que se desarrollan cada temporada. Desde el Área Socioeducativa de la OCNE se selecciona qué obras y contenidos musicales van a constituir la base para el trabajo creativo y se fijan las fechas que le corresponden a cada uno en cuanto a las actividades en el Auditorio Nacional de Música. Es decir, asistencia a ensayo general de la OCNE, ensayo general del programa y concierto final. Además, se elabora el material didáctico específico para cada programa que servirá de apoyo al profesorado participante.

Con esos datos, el Departamento de Enseñanzas Artísticas del CRIF Las Acacias diseña la convocatoria en el marco de las actividades de formación del profesorado del CRIF “Las Acacias”. A continuación se inicia un procedimiento administrativo interno y otro externo para la publicación de la convocatoria, presentación de solicitudes y resolución con la publicación de la lista de centros seleccionados y el profesorado participante. En el Anexo IV se puede consultar la documentación correspondiente al curso escolar 2013 – 2014. En esta fase hay que ajustar las fechas de cada una de las actividades programadas dentro del periodo de tiempo disponible en cada proyecto; es decir, el que va desde la resolución de la convocatoria hasta la evaluación posterior al concierto final. Ello requiere un considerable esfuerzo para intentar coordinar el calendario de la institución musical, OCNE, incluyendo el uso del Auditorio Nacional de Música y la disponibilidad de orquesta y músicos, y el de la institución educativa, CRIF y centros educativos, atendiendo a una diversidad de temas como son las necesidades que exigen los periodos lectivos o las salidas del centro escolar. El calendario general de las actividades programadas en la temporada 2013 – 2014 se puede consultar en el Anexo V.

La secuencia práctica comienza con una primera sesión informativa en el CRIF para presentar el proyecto a los profesores seleccionados, en la que se examinan las actividades a desarrollar, los detalles organizativos y el material didáctico. Después hay una segunda sesión en el Auditorio Nacional, en la que también participan los músicos de la OCNE, dedicada a trabajar sobre el tipo de proceso creativo que se llevará a cabo en las aulas.

En la siguiente fase, el profesorado de música inicia el trabajo con el alumnado, siendo fundamental la intervención de los músicos de la OCNE asignados para cada centro en los

talleres que se hayan programado. Además, también interviene un asesor del CRIF para coordinar la actividad de cada proyecto. El número de talleres es variable. Aunque durante los primeros años del programa se realizaban tres talleres, después se redujeron a dos, si bien hay proyectos que, por su diseño, han tenido hasta cinco talleres. Por otro lado, no es infrecuente que, por iniciativa propia acordada entre músico y docente, se haga algún taller más. En cuanto a músicos de la OCNE, en cada centro interviene un intérprete, instrumental o vocal, y al menos un colaborador especialista que asume las funciones de dirección del proyecto.

Durante el proceso, los participantes asisten a un ensayo general de la OCNE en la sala sinfónica del Auditorio Nacional, donde profesorado y alumnado pueden escuchar la interpretación de la obra que sirve de referente para el proceso creativo. Además, pueden observar a su músico “adoptado” dentro de su contexto natural de trabajo.

La última fase, en el Auditorio Nacional, es la que incluye una sesión para los ensayos de las composiciones que hayan preparado los diferentes grupos y el complejo trabajo de articulación de todos ellos en un conjunto coherente que, al día siguiente, se presentará al público en el concierto final. En el Anexo VI se puede consultar la información general de cada concierto en la temporada 2013 – 2014. En esta fase es en la que se encuentran y se escuchan por primera vez todos los participantes. En los primeros años del programa *Adoptar un músico*, el concierto se realizaba enlazado con el concierto original de la obra por la OCNE, en la sala sinfónica. En la actualidad, el concierto se realiza de forma separada de la programación de la orquesta y en la sala de cámara, salvo algún proyecto especial que, por su mayor volumen de participación, lo haga en la sinfónica.

Una última actividad es la sesión de evaluación de cada proyecto que se realiza en el CRIF y en la que interviene, además del asesor correspondiente, el profesorado que haya participado en cada uno de ellos, aunque no participan músicos o el Área Socioeducativa de la OCNE.

3.5. Diseño de la investigación

Antes del inicio de los trabajos, se acordó con los responsables de las instituciones implicadas, OCNE y CRIF, los términos y condiciones en los que se deberían desarrollar el proceso investigador, concretados en un documento protocolo de investigación en el que se contemplaban aspectos como: autor y contexto, tipo de investigación, personas implicadas, accesos a espacios y documentación, actividades a desarrollar, procedimientos, recursos, calendario e informe. En el Anexo VII se puede consultar dicho protocolo.

Durante el trabajo de campo, desarrollado entre octubre de 2013 y junio de 2014, se asistió presencialmente a decenas de actividades relacionadas con el programa: talleres, ensayos, conciertos, sesiones de evaluación, que se han desarrollado en auditorios, centros de formación, centros educativos,... En el primer contacto establecido en cada actividad, se entregó a cada participante un texto informativo con los datos esenciales de la investigación (ver Anexo VIII).

En las actividades presenciales se realizaron observaciones directas (en centros educativos, de formación y auditorios) y entrevistas semiestructuradas a informantes cualificados: intérpretes, docente, coordinador OCNE, colaborador OCNE y asesor educativo CRIF. Como estrategia complementaria de obtención de datos, se aplicó un cuestionario, en formato online, al profesorado implicado. Además, se realizaron frecuentes reuniones y encuentros con responsables de las instituciones, OCNE y CRIF, numerosos contactos informales e investigación documental.

Tabla 40. Actividades presenciales realizadas.

Nº	Actividad	CRIF	Auditorio Nacional	Centros educativos
28	Observación de talleres			X
5	Observación de ensayo general		X	
5	Observación de concierto		X	
3	Observación de evaluaciones	X		
5	Entrevistas a docentes			X
7	Entrevistas a intérpretes		X	
4	Entrevistas a coordinadores		X	
1	Entrevista grupal a asesores	X		
	Investigación documental	X	X	X

3.5.1. Instrumentos de investigación

3.5.1.1. Observaciones

La premisa inicial para la selección de las situaciones susceptibles de ser observadas fue la de incluir la mayoría de las actividades programadas durante el periodo de trabajo de campo (tabla 41).

*Tabla 41. Sesiones de observación (*Proyecto adicional)*

	Programadas	Realizadas
Talleres en centros	44	28
Ensayos generales	4	4+1*
Conciertos	4	4+1*
Evaluaciones	4	3

La estrategia utilizada durante las sesiones de observación fue la de asumir el rol de observador participante (Flick, 2004; Angrosino, 2012). Ya dentro del campo, cada sesión se documentó mediante un registro narrativo observacional (tabla 42). En principio, de carácter abierto para poder captar los sucesos sin limitación previa, aunque orientado en algunos aspectos básicos: descriptivos (I. Información) y focalizados (II. Desarrollo y III. Dinámica):

Tabla 42. Registro de observación

I. Información	II. Desarrollo	III. Dinámica	IV. Valoración
Fecha y lugar	Objetivos	Interacciones	Diseño
Duración	Actividades	Comentarios	Implementación
Participantes	Recursos		Contenidos
Contexto	Agrupamientos		Cultura

Como material de apoyo se grabaron imágenes y audio para documentar en su contexto todas aquellas actividades y situaciones susceptibles de interés para la investigación.

Posteriormente, se incorporó un instrumento de observación cerrado (en escala Likert) de los aspectos de valoración (IV), con una serie de indicadores clave relativos a las actividades de

observación en las que había participación de alumnado (ver Anexo IX). Los indicadores incluidos se basaron en el Protocolo de observación recogido por Frechtling y Sharp (1997, pp. 43-54), adaptando el desarrollado por Weiss (1997) para la *National Science Foundation*.

3.5.1.2. Entrevistas

Para las 17 entrevistas realizadas, de carácter semi-estructurado (Kvale, 2011), se utilizó un guion base con una serie de temas a tratar mediante una batería inicial de preguntas (entre 18 y 23), variables según el desarrollo de cada entrevista y adaptadas en función del rol de la persona entrevistada: en la institución musical OCNE, coordinador e intérprete; en la institución educativa, asesor/a del CRIF o docente en centro educativo.

Como muestreo teórico, la relación de personas a entrevistar no estuvo predeterminada a priori, sino que se fue concretando durante el desarrollo de los trabajos con el propósito de maximizar las oportunidades de comparar (Strauss y Corbin, 2002) y en función de la circunstancia del colectivo de pertenencia, la relevancia de la información disponible, la accesibilidad, la disponibilidad y la no saturación. En la relación de intérpretes y docentes entrevistados se consideraron diversos factores adicionales en orden a su potencial interés respecto a la investigación: su presencia en proyectos diferentes, la diversidad de su ubicación y sus contextos, y las primeras observaciones practicadas.

En el caso de la institución musical OCNE, las entrevistas se realizaron a los miembros del Área Socioeducativa y a 7 de los 19 intérpretes que participaron en los proyectos desarrollados. En el caso de la institución educativa CRIF, las entrevistas se realizaron al equipo de asesores del Departamento de Enseñanzas Artísticas y a 5 de los 20 docentes que participaron en los proyectos desarrollados.

En el Anexo X se puede consultar el guion base para las entrevistas.

3.5.1.3. Cuestionario

El cuestionario dirigido al profesorado implicado, con acceso online para su cumplimentación una vez finalizado el desarrollo de los proyectos, se estructuró en seis bloques:

- Bloque A: Datos de Identificación y Contexto
- Bloque B: Organización
- Bloque C: Agentes
- Bloque D: Currículo y Prácticas
- Bloque E: Resultados e Impacto
- Bloque F: Valoración

Incluía un total de 76 preguntas, de las cuales, 66 eran de respuesta cerrada (8, de contexto; 58, de contenido, en escala Likert, de 1 a 5) y 10 lo eran de respuesta abierta textual. En el Anexo XI se puede consultar el cuestionario. Previamente, se procedió a su necesaria validación por 10 doctores, docentes universitarios, expertos en el campo, atendiendo a aspectos tales como: Pertinencia, Suficiencia, Claridad, Formato, Extensión, Presentación, Contenidos, Bloques, Orden y Redacción. En el Anexo XII se puede consultar los resultados de la validación.

Recordamos que los objetivos de la investigación no son referidos a actividades puntuales sino a un programa estable en el tiempo. Es por ello que, si bien los datos de campo se recogen en el periodo ya señalado, también interesa incorporar datos que afectan a periodos anteriores del programa o, como en el caso de los cuestionarios, pueden ser aportados por informantes que hubieran participado en periodos anteriores al curso 2013-2014.

Al profesorado se le solicitaba su colaboración en función de su participación, que respondía a una premisa organizativa específica para el programa: convocatoria anual de un número de plazas limitado, teniendo prioridad los centros que no hubiesen participado en ediciones de cursos anteriores, por lo que la mayoría no puede participar más de un curso. Así, se remitió correo electrónico al profesorado de música que pudo ser identificado como participante en cualquiera de las convocatorias entre 2004 y 2014; en total, 129 docentes. Durante el periodo en que estuvo activado el cuestionario (40 días), se recibieron un total de 36 cuestionarios válidos, lo que supone una tasa de respuesta del 27,9 %.

3.6. Análisis de datos

Para el análisis de la diversa tipología de información y datos obtenidos se procedió a su integración en un proceso de categorización y codificación, utilizando SPSS como programa de tratamiento informático para datos cuantitativos y NVivo para datos cualitativos, atendiendo a los dos tipos que recoge Gibbs (2012): por conceptos y por datos.

Como referencia inicial, y desde una lógica deductiva, se disponía de un sistema previo de categorías derivado de los temas incluidos en el propio proyecto de investigación y de la estructura del cuestionario elaborado. A partir del tratamiento de la información y los datos obtenidos, se trabajó de forma inductiva en una codificación abierta, identificando de forma significativa las categorías emergentes, práctica que conecta con el procedimiento de análisis desarrollado por Strauss y Corbin (2002).

Relacionando entre sí las categorías obtenidas en el paso anterior, se elaboró una primera estructura tentativa de categorías que, en relación con los objetivos de la investigación, permitiera establecer el sentido global de la misma, los temas centrales de análisis y los nodos ramificados asociados. De forma complementaria, se contrastó con la familia de códigos propuesta por Bogdan y Biklen (2007).

Por tanto, la secuencia de tratamiento aplicada ha sido la siguiente:

1. Categorías previas, según proyecto y estructura del cuestionario.
2. Transcripción, ordenación y selección del material.
3. Identificación de unidades textuales: nodos potenciales, según percepción de participantes.
4. Categorías de análisis emergentes, agrupadas en dos ámbitos: Programa e Impacto educativo.
5. Categorización y codificación.

En la tabla 43 se recogen las categorías de análisis resultantes para el ámbito del Programa, en sus diferentes niveles, y en la tabla 44 se recogen las categorías de análisis resultantes para el ámbito de impacto educativo.

Tabla 43. Categorías de análisis: Programa

	Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel	Cuarto nivel
Categorías de análisis: Programa	Diseño base	Proyecto		
		Contexto		
		Objetivos		
		Contenidos		
		Metodología		
	Organización y Coordinación	Actividades	Desarrollo	Convocatoria
				Información
				Formación
				Talleres
				Ensayos
			Concierto	Interpretación
				Escena
				Sonido
				Grabación
		Recursos	Materiales	Partitura
				Texto
				Instrumentos
				Atrezo
			Espacios	Auditorio
				Aula
				Centro
			Presupuesto	Financiación
				Entradas
				Desplazamientos
		Internet	Webs	
			Redes	
Temporalización		Tiempo		
	Calendario			
	Duración			
	Horario			
	Sesiones			
Proyección	Difusión			
	Comunicación			
	Continuidad			
	Repetición			
	Expansión			
	Trascendencia			

Tabla 44. Categorías de análisis: Impacto educativo

Categorías de análisis: Impacto educativo	Primer nivel	Segundo nivel
	Factores de aprendizaje	
		Esfuerzo
		Confianza
		Disciplina
		Responsabilidad
Cognitivo		Actitud
		Atención
		Percepción
		Memoria
		Comprensión
Social		Creatividad
		Integración
		Inclusión
		Convivencia
		Igualdad
		Colaboración
		Cooperación
		Interactuación
Emocional		Tolerancia
		Afectividad
		Autenticidad
		Autoestima
		Disfrute
		Satisfacción
		Sorpresa
		Ilusión
		Miedo
		Entusiasmo
		(In)Seguridad
		Soledad
Conductual		(In)Comprensión
		Comportamiento
		Apoyo
		Compromiso
		Implicación y participación
	Protagonismo	

En la figura 54 se puede visualizar conceptualmente la estructura para el análisis relativa al programa en sí y a las personas que interviene en el mismo, desde varias direcciones: los

procesos clave que desarrollan sus protagonistas, los planteamientos y premisas de cada colectivo, y las dinámicas que se establecen.

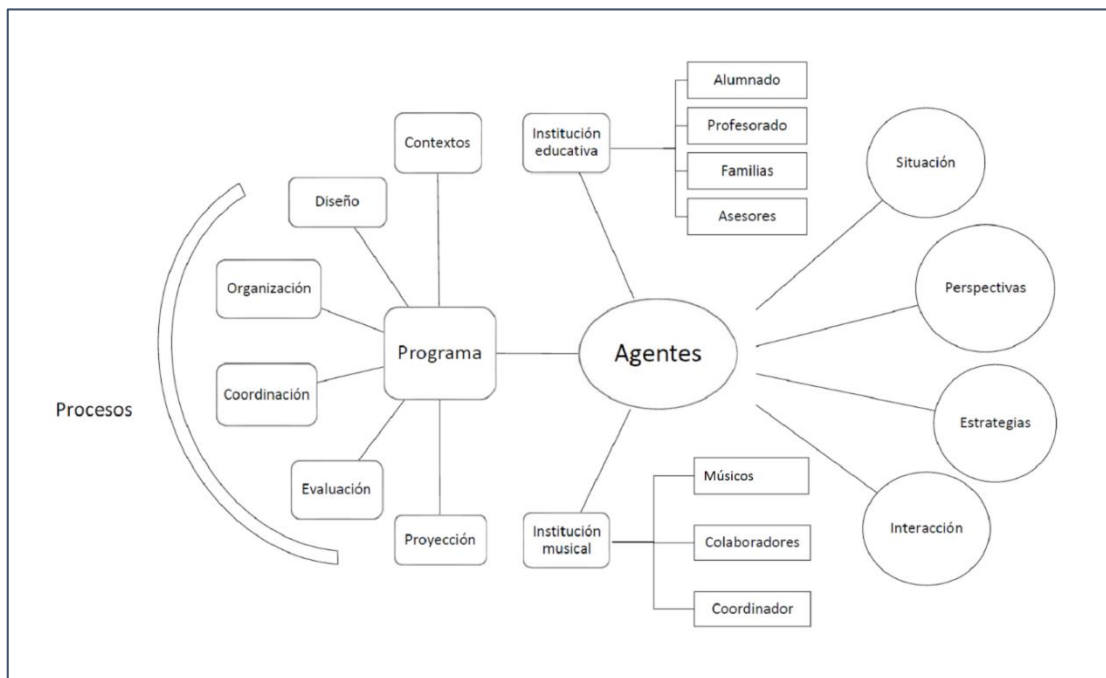


Figura 54. Estructura de análisis I

En la tabla 45 se detalla con más precisión la diversidad de agentes presentes en el programa. Además, se señala la condición de músicos, con diferentes niveles de formación y especialización, que concurre en la mayoría de ellos.

Tabla 45. Agentes

Agentes	Institución educativa	Administración	Asesores	← Músicos
		Alumnado		
		Profesorado	Música	
			Tutor	
			Equipo directivo	
	Otros			
	Familias			
	Institución musical	Equipo Técnico		
		Área Socioeducativa	Coordinador	
			Colaboradores	
Equipo artístico		Orquesta		
		Coro		
	Compositor			

En relación a los diferentes impactos que se derivan del programa, la figura 55 ofrece un esquema general.

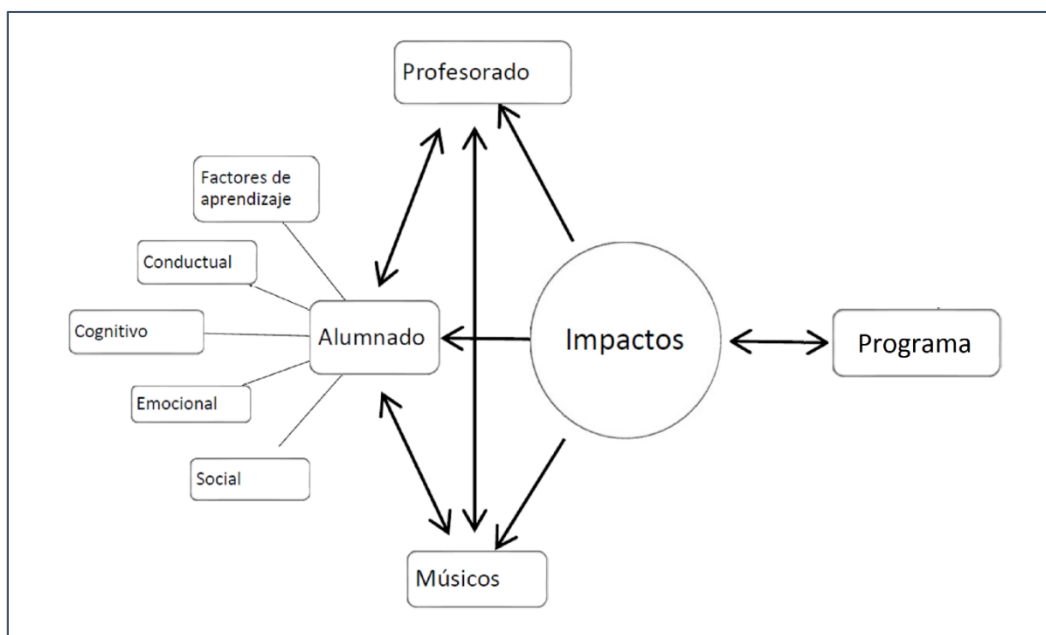


Figura 55. Estructura de análisis II

En la forma de exposición de los datos y resultados analizados en el estudio de caso *Adoptar un músico*, se ha optado por seguir la estructura de análisis recogida en la figura 55, integrando en el caso del profesorado los datos cuantitativos obtenidos del cuestionario y los de carácter cualitativo.

En cuanto a la orientación y el tratamiento del material, y como considera Stake (1998-2010), se pretende “hacer comprensible el caso” (p.78), desarrollando “una experiencia vicaria, para que (se) tenga la sensación de estar ahí” (p. 62). En esa dirección, Stake, citando a Wright, señala que la investigación cualitativa “intenta establecer una comprensión empática para el lector, mediante la descripción, a veces la descripción densa, transmitiendo al lector aquello que la experiencia misma transmite” (p. 43) y recuerda que la descripción densa es la denominación que Geertz da a las interpretaciones *émicas*, es decir, la descripción realizada en las propias palabras y con los significados de quienes protagonizan el caso.

Para Geertz (1992), la mayor parte de lo que necesitamos para comprender un suceso particular “se insinúa como información de fondo antes que la cosa misma sea directamente examinada” (p. 23). Considera la descripción densa de los fenómenos de un contexto como aquella que lo hace “de manera inteligible” (p. 27), comenzando desde “un estado de general desconcierto

sobre los fenómenos observados y tratando de orientarse uno mismo” (p. 37), y a partir de “hechos pequeños pero de textura muy densa” (p. 38).

Para recoger esos fenómenos y hechos a través de la descripción densa, Serra (2004, p.171) afirma que “no se trata de llegar a describirlo todo minuciosamente, sino de mostrar los elementos más significativos de la realidad, aquellos que, a nuestro parecer, expresan mejor los significados culturales de las conductas, las acciones y las relaciones que estudiamos”.

En función de las consideraciones anteriores, cada apartado recoge una multiplicidad de testimonios y datos de quienes han participado en los diferentes proyectos de *Adoptar un músico*, recogidos durante el trabajo de campo y documental. También se incluye, en ocasiones, aportaciones del propio investigador, es decir, de algún modo, la mirada *etic*.

El objetivo, insistimos, es reflejar tanto el detalle de las acciones cotidianas como un sistema de relaciones significativas entre acontecimientos e instituciones. Para conseguirlo, la descripción densa no recoge datos abstractos sino los que están conectados con situaciones concretas de la vida de quienes participan en el caso. Suministra contexto, mostrando un entramado de relaciones significativas (Velasco y Díaz, 2003).

3.6.1. Alumnado

En cuanto a las subcategorías de impacto asociadas al alumnado, se han evidenciado incidencias en aspectos de diferentes factores: aprendizaje, cognitivo, conductual, emocional y social. En la figura 56 se puede observar la intensidad de los más significativos en función de su frecuencia en el análisis, es decir, el número de veces que se puede apreciar cada uno de los aspectos en el conjunto de datos analizados.

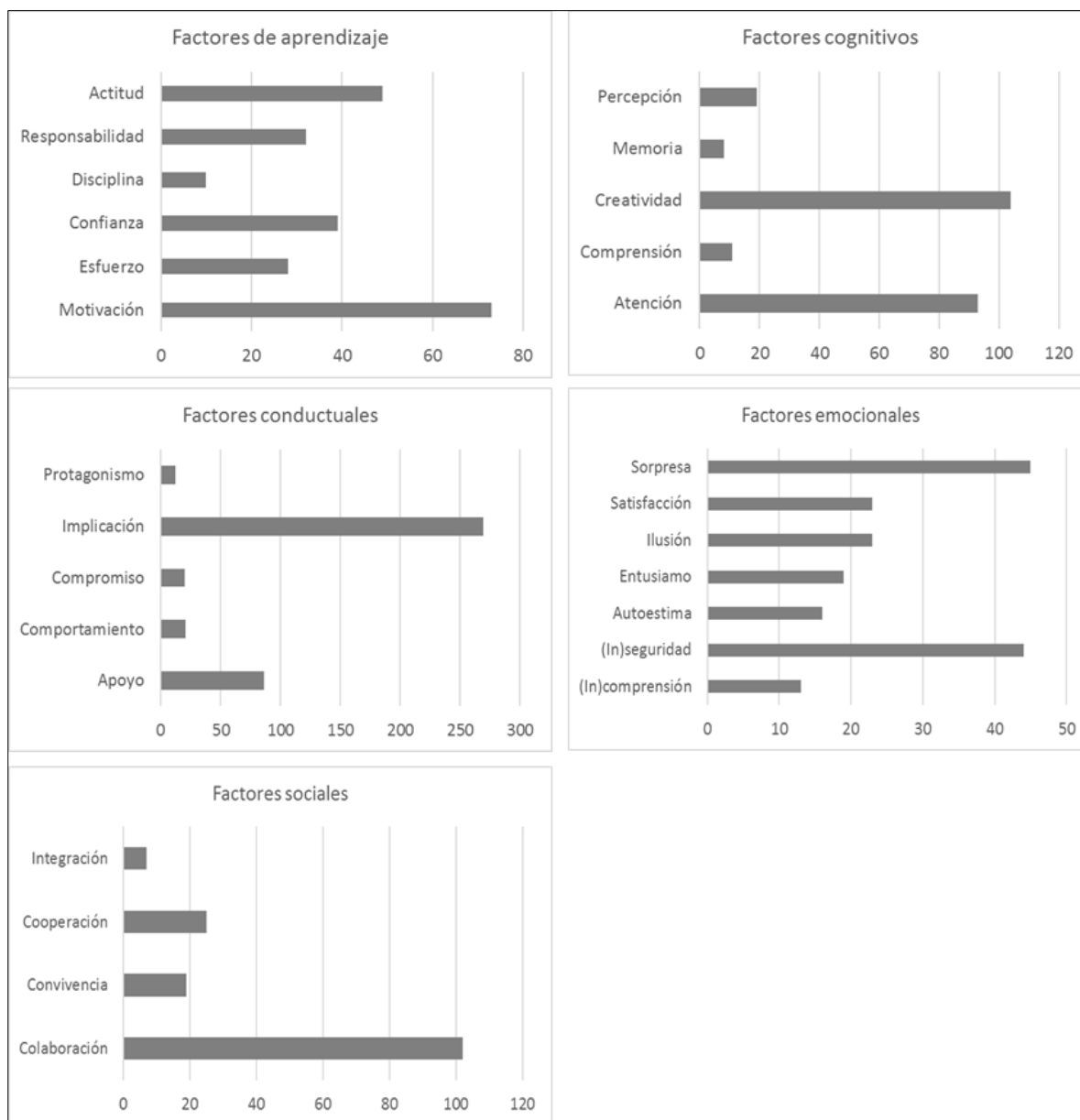


Figura 56. Factores de impacto. Alumnado.

En la siguiente fase, un análisis más profundo muestra un paisaje complejo respecto a los factores relevantes en la práctica de los procesos educativos presentes en el caso.

En primer lugar, hay que precisar la diversidad de casos que se encuentran en el interior del “caso” que es *Adoptar un músico*. En efecto, cada uno de los 18 centros educativos que forman parte del periodo investigado en el trabajo de campo requeriría en sí mismo un tratamiento singularizado, dentro de su contexto, y diferenciado del resto. Además, hay otros centros participantes en ediciones anteriores de los cuales se ha obtenido información relevante mediante otros instrumentos, como el cuestionario y la investigación documental.

No obstante, sí que aparecen unas pautas comunes que permiten establecer cómo se articula el proceso de aprendizaje durante el ciclo completo del programa, cuya secuencia observamos en la figura 57.

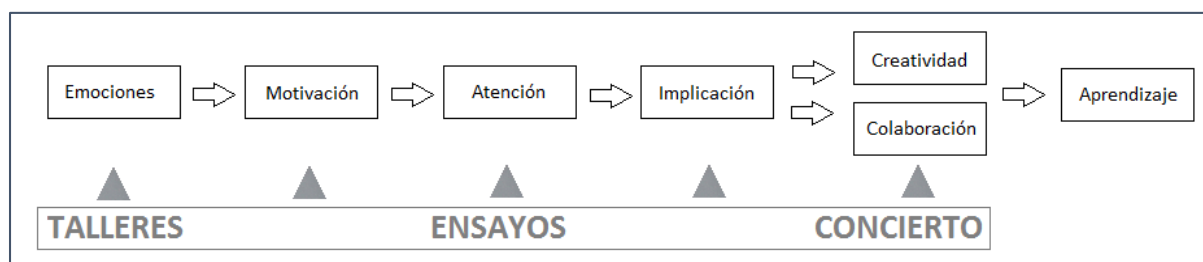


Figura 57. Secuencia de elementos de aprendizaje

3.6.1.1. Emociones

El conjunto de factores que se perciben situados en los estadios iniciales de la experiencia en el alumnado está relacionado inicialmente con los de carácter emocional. En efecto, son aquellos que suponen algún tipo de novedad respecto a vida cotidiana en el aula, suscitando curiosidad, expectación y sorpresa como estímulos poderosos para el proceso educativo y de aprendizaje. “¿Qué despierta la jirafa que no tenga el profesor? Despierta simplemente curiosidad, uno de los ingredientes básicos de la emoción. La curiosidad, lo que es diferente y sobresale en el entorno, enciende la emoción” (Mora, 2013, p. 73).

En este sentido, en *Adoptar un músico* hay tres situaciones bien diferenciadas: una, en un espacio conocido, el aula, pero en el que intervienen músicos y otros agentes educativos que les son desconocidos; las otras dos, en un espacio también desconocido para la inmensa mayoría, el Auditorio Nacional de Música, en dos situaciones bien distintas: un ensayo general de la orquesta y la fase final del proyecto, con el propio ensayo general y el concierto de los centros participantes.

Todos los días en que se hizo algo relacionado con el proyecto fue especial. Mucha curiosidad en cada fase. (DOC)

Los individuos que muestran curiosidad ante estímulos o informaciones nuevas o relevantes

activan al mismo tiempo que las áreas de la recompensa y el placer los sustratos neuronales del aprendizaje (corteza prefrontal) y la memoria explícita (hipocampo), lo que refuerza la idea del papel positivo de la curiosidad en los procesos de aprendizaje y memoria (Mora, 2013, 76).

La primera es la aparición de personas ajenas a la rutina escolar. Para el alumnado, no hay diferenciación clara entre el rol de cada una de ellas, es decir, músico, colaborador OCNE, o asesor CRIF, sino que representan un equipo, un todo ajeno a su realidad, que viene de otro “mundo”, el de los músicos de “esa clase de música” y respecto al cual concurren dos tipos de ideas previas: la preconcebida según cada construcción individual, en función de su entorno social y mediático, y la derivada de la expectación creada por la información previa suministrada por el docente de música. Lo cierto es que todo ello predispone a la adopción de un elevado grado de interés en el que, además de la curiosidad, se mezclan otras sensaciones: asombro, atracción, inquietud, desazón,... El primer contacto obliga a confrontar una determinada idea preestablecida.

Los míos estaban sorprendidos, con los músicos. Esperaban a unos señores muy serios, de chaqué. Nada que ver... (DOC)

Los alumnos, en un principio, estaban un poco asustados porque imaginaban a gente mayor y muy seria... órdenes constantemente y se enfadarían con ellos si algo no salía bien”. (DOC)

Ya en el aula, están los/as alumnos/as esperando, “efervescentes”. (OBS)

Expectación, caras de asombro, cuchicheos... Aplauden antes del final. (OBS)

De forma extraordinaria, en algunas ocasiones se han tenido encuentros entre el alumnado y los propios compositores de las obras sobre las que estaban trabajando. Así sucedió en el caso de John Adams que, después de un ensayo, se desplazó a un IES de S. Sebastián de los Reyes y pudo escuchar las propuestas creativas inspiradas en su música de uno de los grupos de alumnos que participó en el proyecto *Loop!* e interactuar directamente con ellos. "Imaginaros que en el ensayo general presenciaron la dirección del propio maestro, con su propia música, sobre la música que además están trabajando. Es impresionante, si realmente lo piensas” (Rogelio Igualada, OCNE). El propio Adams animaba la iniciativa:

Creo que es fácil interesar a los jóvenes por la música. Sencillamente, les interesa. Es biológico. Llegas a este mundo con una necesidad de música. Y es cuestión de exposición, de si se es capaz de mostrarles buena música o no. (US Embassy Madrid, 2014)

En otros proyectos también se ha repetido la experiencia. Por ejemplo, con Arvo Pärt en el proyecto *Tintinnabuli*. El compositor estuvo en el IES Lope de Vega para ver in situ el trabajo desarrollado por los jóvenes que participaron en el proyecto. “El encuentro fue una caja de sorpresas que no dejó a nadie indiferente. La humanidad de Pärt cautivó a los jóvenes desde el minuto cero y la música creada por el grupo dejó gratamente impresionado a Pärt” (Juanjo Grande, OCNE).

Llegar aquí, a un instituto de Madrid, justo al tuyo, gente que somos muy variopinta, de muchos sitios de España, que llegue un señor desde Berlín a escucharte, un señor que lo conocen en toda Europa todo el mundo, pues te sientes grande.(ALU)

Pero no siempre en los institutos tenemos este refuerzo. Es decir, tener al INAEM, a CRIF las Acacias, a la OCNE, dándonos ideas, dándonos materiales, dándonos espacios para que realmente podamos enseñar música en condiciones en un instituto, pues es estupendo. De hecho, lo ideal sería que fuera extensible a todos. (DOC)

Esto nos acerca mucho más a la práctica, realmente vivir la música y ser músico. La colaboración de músicos profesionales nos aporta muchísima experiencia para un futuro. (ALU)

Hemos aprendido que, haciendo cosas muy pequeñas, todos, juntamos el protagonismo del grupo. No algo local sino algo global. (ALU)

El último ejemplo ha sido el encuentro que tuvo lugar en el Auditorio Nacional entre todo el alumnado participante del proyecto *Razón y Fantasía*, de la temporada 2016 -2017, con el compositor Francisco Coll, después del ensayo de su obra *Invisible Zones*, que ha servido de base para el trabajo creativo de los jóvenes.

Apoyar a la cultura, si puedo hablar en superlativo, significa apoyar a la humanidad. Y cuando hablo de cultura no me refiero solamente a la música, el arte, la danza o la literatura, sino a algo más fundamental: la educación. Una sociedad con una buena educación es una sociedad con unos puntos de referencia sólidos y preparados para

superar obstáculos. Nuestra civilización no podrá sobrevivir mucho más tiempo alimentándose de la telebasura, necesitamos más que nunca proyectos como *Adoptar un músico* para luchar contra la idiotización del mundo. (Francisco Coll)

Otra situación emocionante es la que experimentan en su primer contacto con el espacio del Auditorio Nacional, cuando asisten a la sesión programada del ensayo general de la OCNE. El descubrimiento les produce sensaciones encontradas. Por un lado, las propias que se generan cuando se accede a una instalación de esa naturaleza, sin referentes previos en la mayoría del alumnado. Volumen, equipamiento, atmósfera, sucesos... Por otro, inquietud, desasosiego y temor, también estímulo, por la perspectiva de la próxima intervención en ese espacio y de forma activa sobre el escenario.

Estoy fascinado con este proyecto y deseando ir al Auditorio Nacional. (ALU)

“Profe, aquí cabe mucha gente”. Ojos como platos, observándolo todo..., entusiasmados. (DOC)

Impacto al entrar en el escenario. El nivel de escucha y atención se disparó. Ambos ensayos, largos e intensos. (DOC)

Antes que entrar en la música, es el lugar: ¡qué sitio, qué salón, esta lámpara...! Les sorprende el espacio, si nunca han estado en un sitio parecido. Y luego, cómo suena todo. Para ellos, haber pasado por aquello, les hace verse en el papel de los músicos: ver cómo están ensayando, cuál es el proceso,... Se lo toman más en serio, después de aquello. (DOC)

Están muy expectantes para ver el sitar, un instrumento que no conocían, que no habían visto, y estaban emocionados. (DOC)

La tercera fase que viven de forma emocionante es el más intenso, durante las dos sesiones al final del proyecto: el ensayo general y el concierto final, que se concentran en dos días consecutivos. El primer día, cuando han de probar en situación real de escena el trabajo realizado durante los meses anteriores. Con una novedad: el descubrimiento de los grupos de alumnos de los otros centros como actores activos respecto a un mismo objeto, la (“su”) obra musical sobre la que han trabajado.

Cuando entran en la sala, con Luisa, su profe, se ubican en el escenario; los chavales del otro grupo les observan. Cuando hacen su primera pieza, los primeros les miran con mucho interés y curiosidad. Parecen descubrir que hay otros y que lo hacen bien, mejor ?.. Alguno, con la boca abierta e incluso. (OBS)

Eran muchas sensaciones nuevas al ver el escenario, patio de butacas, camerinos, gente de otros institutos...Ganas e ilusión, con nerviosismo y miedo por equivocarnos... Se iban pasando según avanzaba y veías el trabajo de otros... (DOC)

Quedan fascinados cuando lo oyen (otros grupos). Dicen "¡jolin, que cosa más buena...!" Valoran lo que han hecho los demás muchísimo... (DOC)

Es el siguiente día cuando todas las emociones encontradas se intensifican ante la perspectiva inminente del concierto formal. Concurren una multitud de sucesos que se dan en ese tipo de situaciones cuando se viven detrás de la escena en un contexto profesional, desconocidos y novedosos para ellos, más la circunstancia de que en la sala, pero con el rol de espectadores, habrá familiares y personas de su entorno próximo. Esto, a su vez, les genera un desafío mayor que acrecienta el torbellino emocional que experimentan.

Los ensayos también les han costado pues... porque no ven la cosa. Ellos no ven, no se lo pueden imaginar. Claro, luego cuando ya han llegado al Auditorio pues han flipado en colores. Al final, con el concierto y todo, ha sido como una explosión. Han flipado literalmente y estaban súper ilusionados, súper nerviosos antes de salir el día del concierto. Y luego después, preguntando y muchos convencidos de si va a haber el año que viene, preguntando si va a haber y convencidos de que va a haber. Luego, me ha comentado J. que están mucho más, en la asignatura de música, receptivos e interesados. (DOC)

Concierto: trascendencia, emoción, nervios (se disipaban al sentirse dentro de la música), satisfacción, sorpresa por aplausos. (DOC)

El punto más fuerte: La emoción en el escenario, la magia... Yo creo que hay que ir ahí. (DOC)

El trabajo con las emociones humanas es apasionante cuando la música funciona como vehículo que las guía y aún las potencia. (DOC)

Y es que, como afirma Mora (2013), las emociones “son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria” (p. 66). Por ello, “es esencial

conocer el mundo de las emociones para captar la esencia de la enseñanza” (p. 41). Como mecanismos inconscientes, “la elaboración de las emociones corresponde a otro cerebro dentro del cerebro que se conoce como sistema límbico o cerebro emocional” (p. 41), “el sustrato neurobiológico de las emociones. Las emociones están intrínsecamente ligadas al aprendizaje debido a su relación con la motivación” (Maya y Rivero, 2010, 45).

3.6.1.2. Motivación

Precisamente la motivación es el que más destaca dentro de los factores de aprendizaje que se desprenden del análisis de los datos cualitativos, llegando a ser el aspecto más valioso del programa para algunos de los docentes.

Muy motivadoras las visitas de (Colaboradores OCNE). También, el ensayo general de la OCNE: después tomaron profunda conciencia sobre la envergadura y trascendencia del proyecto. (DOC)

Si un niño está motivado, es capaz de todo. Los ensayos han sido duros y sin embargo, no han decaído ni la ilusión ni la disciplina. (DOC)

Motivación de los alumnos: estar en el Auditorio y músicos en el centro. (DOC)

Tocar con un músico profesional les ha motivado mucho... (DOC)

Las emociones y las motivaciones son las verdaderas impulsoras de cualquier aprendizaje humano. La emoción siempre modula la información recibida, haciendo que se genere una disposición positiva o negativa hacia el aprendizaje. Esto es importantísimo para el aprendizaje escolar: el estado de ánimo determina la motivación y las emociones crean sus propias vías de recuerdo (Maya y Rivero, 2010, 68).

La motivación es la que mantiene la conducta orientada hacia el objetivo, es un proceso interno en el que participan variables de todo tipo (personales: biológicas, psicológicas, cognitivas, emocionales...; sociales,...) sobre las que se puede incidir para poder mejorar y potenciar los aprendizajes (p. 69).

El ensayo general ha sido maravilloso, el ir a la OCNE, porque creo que ha sido una

motivación al proyecto total y absoluta. Ellos estaban súper motivados... (DOC)

Lo bueno es que, al ser la asistencia al ensayo justo al principio del proyecto, porque el otro creo que es a mitad, sí que, a ellos, ver la magnitud de lo que iban a hacer, ver el sitio, ver los músicos, ver... todo, les motivó mucho más. (DOC)

Yo creo que ellos lo han vivido... hablo por los alumnos, como algo... maravilloso es poco, de verdad. Son niños que no están acostumbrados a tener experiencias... un poco especiales. En otros centros a lo mejor están acostumbrados, van a escuelas de música, grandes festivales... En nuestro centro, no; entonces para ellos era algo que, desde el principio, cuando les hablábamos de esto, estaban tan perdidos... Poco a poco hemos ido metiéndolos. Yo sí que podía imaginar la repercusión que iba a tener y las dimensiones del proyecto. Pero ellos, no, ellos se han ido, poquito a poco, motivando, y fue muy importante el primer ensayo en el Auditorio, porque las obras las habían escuchado, estaban ya bastante... Sí que desde el principio lo hemos trabajado; no ha sido una gran paliza, sino que ha sido muy secuenciado a lo largo del tiempo. Entonces ellos, cuando fueron a este primer concierto...que, para ellos, tan serio... aunque les guste, no les ves como si van a ver algo más popular o comercial, pues es que fue... les pareció maravilloso. Reconocer algunas partes de la música que ya les había puesto yo antes, porque es verdad que cuando se prepara antes cualquier visita, a un museo o conciertos, si está preparado aprovechan mucho más. Entonces, no sé si es porque sabían que en ese mismo lugar iban a actuar ellos o porque... les habíamos hablado de unas obras que estaban tocando allí,... claro, la calidad de la OCNE... Entonces, ese día salieron motivadísimos y a partir de ahí era como que habían comprendido un poco las dimensiones de todo esto. (...) Y luego, el ensayo el mismo día del concierto... como si hubieran visto realizado su sueño, porque hasta entonces, pues venían los músicos y era muy interesante, pero, claro, cuando se vieron allí ensayando, cuando volvimos ese día al colegio, imaginarse que eso mismo lo iban a ver los compañeros, familias, amigos,... (DOC)

Otro elemento motivador se ha dado en uno de los proyectos que tuvo carácter mixto, con participación de centros de primaria y secundaria

Es importante que haya sido un proyecto mixto, de Primaria y Secundaria. Mostrar que se pueden hacer cosas muy valiosas también en Primaria. A los pequeños les motiva ver que pueden tocar con los mayores. (DOC)

En un centro de Primaria se ha ido un paso más allá y la experiencia del programa ha desbordado los límites del área de música para implicar a toda la comunidad educativa. A partir del impulso decidido y creativo de los docentes implicados, de música y tutor, se consiguió la

participación activa de todo el alumnado y profesorado a través de diversas iniciativas de carácter innovador y motivador. Además, se hizo visible, ocupando los espacios comunes y se mantuvo en el tiempo, de forma paralela al desarrollo del programa.

Lo que hemos intentado es que fuera un proyecto global. A partir de ahí, (del proyecto musical, artístico) para vivirlo mejor, porque nosotros lo que queremos es pasarlo bien...

Sí, motivarles, que estén motivados...

Para llegar ahí, necesitamos motivar a la gente. ¿Cómo los motivamos? Montamos la jaima, buscamos los... la aventura, lo de las fotos, lo de las palabras, que busquen ellos... Que se sienta todo el mundo, aunque no participen en el proyecto, todo el centro sabe que se está haciendo el proyecto, que se trata de Oriente, que se está trabajando sobre la música... Han compuesto ellos una historia... (DOC)

Es así, desde del binomio emociones y motivación, como se sustenta inicialmente el desarrollo de un programa como es *Adoptar un músico*. A partir de ahí se abre la puerta a la captación y mantenimiento de la atención del alumnado para poner en práctica las actividades que se derivan del propio programa educativo. En la medida que se consigue, se pueden suscitar actitudes y comportamientos que contribuyen al aprendizaje y desarrollan valores educativos, tanto en el aspecto musical como en el social. “Las emociones están intrínsecamente ligadas al aprendizaje debido a su relación con la motivación, que proporciona el potencial energético necesario para la puesta en marcha de los comportamientos” (Maya y Rivero, 2010, 45).

2.6.1.3. Atención

La atención requiere una posición de percepción consciente que antecede a la propia intervención activa. La observación permite apreciar con claridad cómo es cambiante tanto en las diferentes situaciones, talleres, ensayos y concierto, como a lo largo del tiempo en cada una de ellas. Por ejemplo, la atención en las primeras fases de uno de los talleres se produce con cierta facilidad.

Llega el músico y enseguida prepara el trombón y les muestra el instrumento con detalle y ejemplos. Los chavales (29, 10 chicos y 19 chicas) atienden con mucho interés (¡hay un violinista!) y hacen varias preguntas técnicas, que contestan E. y A. Les pide la última (4ª...) para pasar al trabajo de la pieza (J., V. y yo observamos desde atrás. E., A. y A., delante). E. ofrece algún ejemplo de melodías conocidas que son recibidas con mucha atención y

complicidad. (...) Se trabaja un rato repitiendo la misma pieza para conseguir integrar la propuesta del grupo y de E., que se está mostrando con una actitud activa y muy interesado en conseguir lo mejor de la sesión. Los chavales responden bastante bien y mantienen el nivel de atención y participación. (OBS)

La incidencia de la atención en el conjunto del grupo

¿Cohesiona? Por supuesto, por supuesto: somos grupo y entonces facilita toda la mejora, a nivel de atención, por ejemplo. Suelen estar muy dispersos,... porque tienen el síndrome de: abro ventana, abro ventana,... sobre estimulados en ese sentido. En realidad, está la ventana abierta, entran y salen las cosas pero no quedan en ellos. Entonces, al tener esta vivencia, sí que transitan por las cosas. Y sí se nota: hay más escucha, más cohesión, en autoestima están mejor... y todo eso facilita el trabajo del grupo, claro. (DOC)

Y a nivel individual, en casos que pueden ser más complicados. Hay que recordar que el programa *Adoptar un músico* es inclusivo ya que se basa en la participación del grupo clase en su conjunto.

Un alumno de NEE, conflictivo, sorprendió: ha demostrado que puede prestar atención si las condiciones son positivas y pudo hacer más y mejor... (DOC)

Un niño con muchísimos problemas, conductuales, que ese día no se movió. Incluso J., autista, no se movió... (DOC)

Hay una casuística muy variada en la dinámica de trabajo en los talleres. El ambiente de cada centro, la edad del alumnado, el entramado previo de relaciones dentro del grupo y con su profesor, el horario de la actividad de cada taller, cuestiones incidentales,... Cada sesión de taller se desarrolla en un tiempo limitado. A su vez, el número de talleres también es limitado y reducido. Dado que hay un objetivo formal, el concierto final, el trabajo es intenso y casi sin pausas.

El trabajo en los talleres fue denso; desde que empezamos los ensayos fue hora y media sin parar, que la verdad los niños ya necesitaban... (DOC)

Muchas ganas de mostrar a los músicos el trabajo previo. Más inseguros en el primero. Resistencia al cambio para encajar nuevas ideas. Fue un gran aprendizaje trabajar después de

este taller para apreciar el valor de mantenernos siempre abiertos al cambio. En el tercero, trabajo equilibrado y fluido. (DOC)

Todo ello se manifiesta en los diferentes niveles y tipos de atención que se han observado. La atención es el mecanismo cerebral que se requiere para ser consciente de algo. (...). Aprender y memorizar, al menos en lo que se refiere a la enseñanza, requiere de ese foco preciso absoluto que es la atención (Mora, 2013, p.81). Lo que se entiende por tiempo atencional (tiempo total de una clase durante el que se requiere la atención completa y casi continua del alumno) no es el mismo para las diferentes etapas y edades (p. 88).

R. les ofrece un fragmento de la pieza instrumental previa para situarles. A partir de aquí, P., R. y J. intentan progresar en la obra, aunque parte de los chavales tienen una atención discontinua, charlando entre ellos mientras tanto. Incluso cuando cantan las piezas, no parecen estar especialmente motivados y concentrados. (OBS)

Comentó con E. que cuesta mucho la conexión. Dice que sí, que hace falta mucho tiempo pero que han avanzado mucho... Un alumno me comenta que estaban pendientes de un partido de fútbol que, si no jugaban... R. refiere la escasa capacidad de atención y concentración del grupo, que sólo se da en periodos cortos... (OBS)

Después de un rato de trabajo, les reagrupa de nuevo y trabajan rítmicamente con apoyo del piano. El grupo se muestra ya algo cansado y disperso en la atención. Sigue con trabajo melódico, dando dos opciones. Prueban y eligen... Afuera, hay partido en el patio y las mayores están interesadas. “¿Podemos?”, pregunta una chica. (OBS)

El grupo, 14 chicas y 2 chicos, atiende, menos una chica, que parece ausente. (...). Unos minutos más y hay cambio de grupo; ahora, 11 chicas y 3 chicos. E. me comenta que es difícil trabajar con un grupo tan grande; incluso en el grupo pequeño observa falta de concentración... (OBS)

De vuelta en el aula de música, R., J. y los profes están acordando la versión definitiva de la pieza. Cuando ya está clara, J. la graba. Antes y después, los chavales desconectan de la actividad, hablan y juegan entre ellos. J., que utiliza el piano intermitentemente, aborda ahora el recitativo. Parece que le atienden, aunque se aprecia el cansancio y hay bastantes que están distraídos. (OBS)

A pesar de la hora y la edad, hay bastante silencio y atención en el grupo: 43 chicas y 5 chicos. J. les pregunta que como puede entrar nuestro cantante. Prueban... Mientras R., E., B....

cometan entre ellos como avanzar, el grupo habla sin para. Pero no hay demasiado problema cuando le requieren de nuevo atención. (OBS)

Hay 5 o 6 chicas que muestra signos de cansancio o juegan pero el resto cantan con atención a pesar de que ya son las 13:00 horas. (OBS)

En el Auditorio, las dinámicas de atención cambian respecto a los talleres de aula.

Hay seis músicos (percusión, oboe, violín, viola, chelo y órgano), más la guitarra de R., los seis cantantes adoptados y los miembros del Coro, que han ido llegando progresivamente. El comportamiento de los chavales es impecable y atienden con prontitud a las indicaciones. Quizás el amplio espacio de la sala sinfónica y la ausencia de instrumental escolar sea un factor importante, a diferencia de lo que ocurre en la sala de cámara. (OBS)

Todos los chavales, están de pie, ofreciendo una imagen compacta y sólida de gran grupo, empastados con el coro y los músicos, sin mostrar casi signos de cansancio, a pesar de que ya se ha llegado a las 13:00 horas. J. dirige con seguridad y solvencia y solo hace una brevísima indicación en el Aria *Haste, haste to town*. Conforme avanza la hora, algunos de los más pequeños se muestran más inquietos y con menos atención. (OBS)

3.6.1.4. Implicación

La secuencia de emociones, motivación y atención tiene su reflejo y efectos en la actitud, el interés, el comportamiento y la implicación del alumnado.

Yo veo en la cara de mis alumnos más interés y más responsabilidad y más concentración que en toda su vida previa. (DOC)

J. va probando y ordenando el material en función del concierto, explicando el por qué. Un alumno dice que no sabe cómo... Otra dice que no ha comprendido... Está claro que están completamente dentro de la actividad. Les gusta y se aplauden a sí mismos. "¿Y por qué no hacemos todos el final?", dice otra chica. (OBS)

Fíjate que, ahora mismo, en el ensayo, y como le pasas de la hora, el grado de concentración: conseguir esos silencios, mientras el guitarrista, por ejemplo, hace esos matices... ¡eso es oro puro! (DOC)

Hay gente a la que el proyecto le transforma. (...). Hay gente que no ha cantado en su

vida; no solamente que no ha cantado sino que despreciaba profundamente la música. Había una niña, que la he visto crecer: el cambio de actitud, la concentración,... (DOC)

J.: "¡Buen trabajo! Nos vemos en tres semanas. Nos vamos con los marineros...". Cantan muy animadas el Coro *Come away fellow sailors*. Una sesión muy productiva y divertida, sin duda. Aplausos. Salen atropelladamente, con ganas. (OBS)

Está claro que el ambiente, el trabajo previo del grupo con B. y la actitud general favorecen avanzar en positivo. No hay ningún elemento que perturbe el trabajo. Las chicas siguen con atención los momentos de diálogo entre B. R. y J. para ajustar el desarrollo de las piezas. (OBS)

El grupo de chavales que toca la flauta, apoyado en la pared, observa a los otros mientras actúan. (¿Qué piensan?). En ningún caso se necesita llamar su atención por comportamiento y, a pesar del cansancio (13:00), responden a las indicaciones de sus profes. (OBS)

Todos los participantes, en todos los momentos del proceso, con altibajos que son normales en cualquier trabajo, han mostrado su responsabilidad, su implicación,... No ha habido ningún conflicto entre partes, no ha habido ninguna deserción y... todo lo contrario. Ha habido entrega, entusiasmo,... Creo que se ha conseguido superar y llegar a las más altas expectativas que, antes de iniciar el proceso, se podían tener. (COL)

Se ha creado un compromiso y respeto por el trabajo increíble. (DOC)

El desarrollo de la responsabilidad y participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje. (DOC)

Es una oportunidad única de poder asistir como intérprete al Auditorio Nacional. Para los alumnos es algo mágico, después de un gran trabajo en el aula y de tiempo sacado de sus recreos y horas fuera de clase. Tanto esfuerzo recibe una buena recompensa. Todos los alumnos con problemas de conducta y baja autoestima han sufrido una mejora en su comportamiento durante la duración del proyecto. (DOC)

El hecho de que trascienda el aula y su autenticidad. Los alumnos se ven formando parte de un programa en el que participan músicos profesionales y otros alumnos, lo cual hace que aumente su nivel de responsabilidad hacia su propio trabajo. La perspectiva de un concierto final en el Auditorio Nacional también ayuda enormemente. También el hecho de que sean sus propias creaciones las que alimenten el proyecto. (DOC)

Ensayo General, muy importante. Aumento de nivel de responsabilidad. (DOC)

Ha resultado ser un gran aprendizaje comprobar el nivel de responsabilidad que son capaces de asumir los alumnos. (DOC)

Darles más y más libertad en los procesos creativos responden con mayor responsabilidad y con sorprendentes e inesperadas propuestas. (DOC)

Mucho más responsables... han mejorado en la escucha grupal, nivel de participación y destrezas. Su miedo al error ha disminuido considerablemente. (DOC)

3.6.1.5. Creatividad

Entre los docentes habría un consenso mayoritario respecto a considerar el trabajo creativo como uno de los aspectos más valiosos del programa. Así lo manifiestan en sus respuestas abiertas en el cuestionario:

- El desarrollo de la creación musical en el aula con los alumnos
- Creatividad y la interpretación del concierto
- El proceso de creación e interpretación sobre el escenario
- El intercambio creativo entre los distintos centros educativos y la OCNE
- La puesta en común del trabajo creativo
- Fomento de la creatividad
- El hecho de que sean sus propias creaciones las que alimenten el proyecto
- El acercamiento a la música a través de la creación e interpretación
- Favorecer el proceso de creación musical tanto de profesores como alumnos
- Proceso creativo como generador de proyectos comunes
- Hacer partícipes al alumnado de la creación
- El desarrollo creativo del alumnado
- La creación en grupo

Al mismo tiempo, ha sido una de las tareas que les ha presentado más dificultad y para la que requerirían más apoyo. Además, el reto que suponía cada proyecto tenía diferentes lecturas según la etapa educativa, primaria o secundaria.

La parte de composición musical y la falta de aportaciones de los alumnos en el proceso de creación musical, a pesar del gran interés y motivación que mostraron desde el principio. (DOC)

Fueron perdiendo el miedo a probar y proponer nuevas ideas y eso les reforzaba en su proceso creativo de una manera insospechada. (DOC)

Desarrolla enormemente el lado creativo, mermado por la actividad continua de las clases. (DOC)

Excepto las letras del dúo, las hemos hecho en clase, todas. Y parte de las melodías, las hemos hecho en clase, antes de que llegaran. Es una de las partes más importantes de mi asignatura (la creatividad), desde que los cojo en 2º. Se tienen que acostumbrar, si o si, a ser creativos y a trabajar en grupo. Siempre, siempre que ha habido una idea de un alumno, la he captado y la he dejado ahí puesta. (DOC)

Cuando estábamos haciendo el ground: esta es la frase y, ahora nosotros, tenemos que poner una letra... "Jo, vaya letra más triste... esto... ¿es que no puede ser alegre esta ópera?, que todo el mundo se muere... pues vaya". Pero, bueno, les está gustando el resultado... Al principio les costó mucho arrancar, las mayores tiraban de los pequeños; pero, ahora, casi todos participan, salen las frases para aburrir... Muy bien; además, hiladas... y han captado el sentido lírico y poético que tiene toda la obra. Yo estoy muy contenta, sinceramente, con el resultado. (DOC)

Hemos de precisar algunas cuestiones de interés. En primer lugar, el planteamiento colectivo del trabajo; es decir, se trata de propiciar la creación y recreación de nuevos materiales musicales de forma compartida y desde la horizontalidad del valor de las aportaciones. En segundo lugar, la dinámica de trabajo es abierta y concurrente de forma que requiere tanto de las contribuciones e ideas derivadas de la intuición y lo espontáneo, como del pensamiento divergente y de los procesos lógicos. Por ello, en la actividad creadora del programa están presentes el análisis, la síntesis, la comparación y la memoria, pero también la improvisación.

En efecto, como afirma Papatzikis (2014), citando a Smith, Ward y Finke (1995)

Crear y sentir la música distaría mucho de ser algo mágico, fruto de una inesperada inspiración fortuita o de la interacción divina. Más bien al contrario, se trata de un producto mental que se origina aplicando procesos cerebrales cognitivos ordinarios. (p. 77)

Por su parte, Arce (2010) afirma que la improvisación es una forma de expresión musical al alcance de todos:

Improvisar se relaciona con lo espontáneo y la creación no premeditada, y se contrapone a la creación formal, en la cual los detalles de una pieza musical son planeados y fijados antes de su interpretación. Para hacer música no es necesario saber leer partituras. Tampoco hay que tener grandes conocimientos musicales. Hay pueblos ancestrales en África en los que todos sus miembros hacen música, por tanto, no existe esa diferenciación entre el músico y el oyente o espectador porque todos participan en las actividades musicales. (p. 8)

En el trabajo creativo de *Adoptar un músico*, habría que distinguir dos tiempos diferenciados, aunque están íntimamente relacionados y se apoyan mutuamente. Por un lado, el tiempo escolar del docente en el aula, con el alumnado participante. Con las limitaciones del área de música, es el que tiene más duración relativa, dentro de programa. Por otro lado, el tiempo de los talleres específicos, con la intervención de músico y colaborador OCNE. En este tiempo, se exponen y valoran los avances y aportaciones del trabajo que se haya podido hacer anteriormente, generándose avances de forma acelerada y nuevos elementos creativos que serán objeto de trabajo escolar en las semanas siguientes.

De nuevo en la sala, el grupo anterior trabaja ahora con C. al teclado, R. y J. sentados en el suelo en semicírculo. Durante los siguientes minutos, varios chicos hacen diferentes sugerencias sobre matices, repeticiones, texto... A pesar de la hora, 16:15, están atentos y participativos. (OBS)

El trabajo creativo en el aula, entre docente y alumnado, dentro del tiempo escolar normalizado y alejado de la situación excepcional de los talleres, es una de las fases más comprometidas. Además de las circunstancias organizativas, derivadas del escaso tiempo disponible en el área de música, se evidencia las dificultades derivadas de que nuestro sistema educativo no facilita el fomento de prácticas en formas alternativas de aprendizaje. Es decir, que no estimula la creatividad, en términos generales. Así, cuando profesorado y alumnado han de acometer una tarea que se centra en habilidades de esa naturaleza, se encuentra sin recursos adecuados. Después de la experiencia, algún docente apuntaba la necesidad de que se realizara un taller de orientación creativa con el alumnado al inicio del proyecto. Veamos cómo lo relatan algunos docentes respecto a esta fase concreta del trabajo.

Educación Primaria:

La parte del proceso creativo me parecía que era lo más difícil para hacer con ellos. Primero, por mí mismo, y luego también por ellos. Es lo que más me ha costado entrar. Por mucho que tú les digas... Tú tocabas algo y les sugerías cómo lo podían acompañar, con qué instrumento les gustaría... Se quedaban muy parados, eso cuesta mucho... Lo que pasa es que el hecho de no ser una propuesta cerrada, el planteamiento, al no ser cerrado... (...) Cuando tú llevas una idea fija, con tres cuartos de hora que tienes a la semana, tampoco puedes perder mucho tiempo y si lo quieres que salga una melodía con la flauta, un acompañamiento... tienes que tener muy claro lo que quieres hacer, plantárselo así, y que... La experiencia, siempre, en otras cosas que nos hemos involucrado en hacer, pues ha sido mucho más dirigida... Esto no quiere decir que ellos hayan creado tantas cosas; no es que hayan creado mucho pero bueno, sí que les ha hecho que se han abierto... al final... me tenéis que ayudar. (...) Escuchad esto, mirad estas notas que tiene y a ver que... (...) Dos o tres trajeron unas melodías, yo llevé una también, y ellos eligieron la que más les gustó, de forma democrática (...) Las tocamos, se votó, y la que salió más votada porque les gustó más, esa fue la que se tocó. Es poco, no es que sea gran cosa, pero sí que... ahí han aportado... Luego, lo que hemos hecho de lenguaje, de lengua, los poemas... a partir de esto, pues también ellos han... Esto no se llevó al concierto, pero ha estado en nuestro proyecto. (DOC)

Es difícil desde cero ser creativos. (...) Les ha gustado mucho, simplemente, hacerlo. Les gustaría repetir. (DOC)

Al principio, les costó mucho entrar en la parte creativa del trabajo; no les costó entrar en la historia ni en la primera parte cuando preparamos el aria, que hicimos una dramatización sobre la escena. Ellos, sobre todo, han intervenido en la parte del texto, que ha sido creación de ellos. La parte rítmica, prácticamente, también. En la parte melódica, nosotros hemos intervenido más, porque a ellos les resultaba difícil. También han participado; nosotros hemos recogido todas las ideas que ellos iban aportando... sobre eso, íbamos haciendo mix. Yo creo que esto es un trabajo fantástico para los niños, pero también para nosotros... se aprende muchísimo. Nosotros estamos en continua formación... (DOC)

Educación Secundaria:

Nosotros, que trabajamos la composición en el aula, es complicada... Demasiado ambicioso el proyecto en cuanto que... Yo lo intenté, es que me fue completamente imposible. Por ejemplo, el vídeo que... yo estuve cinco días encerrado,... pero horas; yo, ya, no pude más.

Yo creo que... exceso de material para... El alumnado, ya no es que sea listo o tonto, es que tenemos dos horas a la semana y hay una limitación. (DOC)

Al principio era un caos, pero es que yo creo que es la esencia del proyecto, que es lo que más me ha marcado a mí. Una frase que tú dijiste: aquí está el caos pero luego viene la creación; antes de la creación existe el caos. (...) Yo también tengo esa sensación pero no fue tan agobiante porque... Al principio, sí... Pero, dónde me he metido. Otra compañera que también había trabajado esto me decía: no te preocupes que es que es así; te vas a agobiar, no te va salir nada al principio,... La directora me decía: bueno, tendrás una partitura... Que no hay partitura. Pero, ¿cómo no va a haber partitura, entonces qué vas a hacer? (...) Vale, me agobio, pero luego es... espectacular. Es que sale. Yo creo que han salido unas cosas... vamos, he alucinado con todos los grupos. Y en tan poco tiempo... Es verdad que al principio te agobia... ¿Ahora qué hago? (DOC)

Esa es de los niños, esa es suya. (...) Dije: me invento esto aquí, puse más partes que luego no encajaban, y me dijeron: no, esa parte, quítala, profe... o aquí vamos a meter... Ellos se inventaron la letra y ahí dije, aquí meto yo mano. Pero en lo demás.... hombre, vamos a ver, en la tercera sí que hice una armonización, pero toda la armonía de las flautas son de ellos; y yo aluciné. Los tuve como... tres o cuatro clases en grupos, que tenía la cabeza como un zambombo. Yo tenía otra clase en el patio y decía: madre mía, ¿qué estarán haciendo? Además, me sorprendió mucho, lo típico es que haya un líder en cada grupo, yo me ocupé de ese líder, que luego, el chaval que normalmente está muy calladito, tenía unas ideas muy buenas. Para mí, ha sido una revelación. (DOC)

Ellos lo hicieron todo. Trabajábamos mucho, al principio, siempre improvisando: o bien haciendo rondas de improvisación, o pequeños grupitos; tenemos estas condiciones para componer algo, a ver qué podemos hacer... Y luego, grabábamos. Utilizábamos mucho la grabación de audio para luego escucharla en la clase: ¡ah, pues me gusta esto; ah, pues a mí, lo otro...! Y repetías... pues yo quiero que metamos esto en algún sitio... Por ahí empecé (...). Ir seleccionando, y con ello ir componiendo y armando... Yo intentaba que ellos tomaran todas las decisiones, en la medida de lo posible... Si era muy difícil la idea, vamos a reducirla por aquí... ¡Uy!, yo disfrutaba; y creo que ellos lo disfrutaban también. Al principio, eso de improvisar, cuando no has trabajado con ellos... Eran de 2º de ESO, además en 1º no han tenido música... “Pero dime con qué nota toco, qué nota doy...” Pero luego se sueltan, cuando ven que aquello es válido, y sirve para probar ideas... (DOC)

Desde la valoración positiva de la experiencia anterior por haber participado en uno de los proyectos del curso anterior, hubo varios profesores que se aventuraron a poner en marcha el

curso siguiente un nuevo proyecto de forma autónoma respecto a la convocatoria oficial. Hemos de recordar que, en la selección de centros participantes, se prioriza a quienes no lo hayan hecho anteriormente. Así, desarrollaron en paralelo su propio *Adoptar un músico*, con referencia a uno de los proyectos oficiales, Para ello, adoptaron a un músico de la OCNE que deseó participar voluntariamente. Además, contaron con otros dos músicos voluntarios y también, la colaboración desde el CRIF. Así describe uno de ellos el proceso creativo de esta experiencia:

Lo que sí es cierto es que, como de base hemos utilizado la guía de *Loop!* Luego, nos hemos apartado de la guía cuando lo hemos considerado oportuno, pero sí que es verdad que, por ejemplo, partiendo de esa guía, que está muy bien hecha, sí que hay cosas de estructura que te solucionan. Luego... por ejemplo, en la pieza que hacemos juntos, E. y yo, claro, la armonía ya te va marcando lo que vas a hacer. Entonces, mal que bien, las melodías van a cuadrar y a lo mejor, tienes que cambiar un poquito, pero poco. Y, luego, lo demás, lo que ha ido surgiendo de material nuevo que hemos hecho, pues también nos mandábamos la propuesta de cada uno: estoy pensando esto, y... ah, pues bien; pues esto me viene a mí bien... ¿no te importa que te coja...?

En el caso de *Harmonielehre*, yo estuve trabajando con ellos... Partieron de la idea de John Adams, cuando crea la primera parte, dice que tuvo un sueño en el que un portaviones despegaba de la bahía de San Francisco. Partiendo de esa idea, que les llamó mucho la atención: ¿y qué tiene que ver esa idea con lo que suena?... Es la idea del sueño, un ambiente onírico,... podemos buscar ese ambiente. Y, a partir de ahí, empezamos a experimentar con un montón de sonidos, algunos de los cuales se han quedado por el camino... Por ejemplo, estuvimos trabajando con tubos, que al final no les gustó; con botes de detergente, que también lo acabamos desechando... Y lo de las tabletas, se lo sugerí yo. El centro está también trabajando en un proyecto, para ver las tabletas y su uso pedagógico en el aula... Vamos a trabajar, dentro de esta ambientación y timbres, vamos a ver lo que sale. Probamos varias aplicaciones; al final les gustaron estas dos, que son las que estamos trabajando. La idea es eso, crear un ambiente onírico, pasar por distintas sensaciones y distintos timbres. Las maracas es sugerencia suya, el papel se lo sugerí yo, las llaves también sugerencia suya...

En la primera parte, lo que tocamos en el *tutti*, la melodía la crearon ellos a base de desecho de... Yo les planteé: mirad, tenemos aquí, partiendo de la guía, que podemos utilizar estas notas: Si, Fa... una melodía diatónica, que luego se pueda utilizar una escala pentatónica, y nos dicen que tienen que ser blancas, negras y corcheas. Entonces, empezaron a experimentar. Algunos, lo hicieron directamente con la escritura; luego controlas si te gusta cómo suena o no. Y otros sí que iban al teclado o al xilófono... Anda, profe, y esto, ¿qué tal? Pues vamos a ver; y entre todos, luego, fuimos escogiendo. Esto queda muy bien... Luego, ya, la función de ver qué

va delante, qué sigue, fue nuestra. Pero, sí, hay muchas ideas que han salido del aula. Que es también lo bonito... (DOC)

En el tiempo de los talleres, la vivencia tiene un carácter bien distinto. La dinámica que impulsa y lidera el colaborador OCNE, junto al músico, persigue captar y extraer los mejores valores del trabajo previo para impulsar nuevas ideas y propuestas.

“Bien, ahora, la siguiente parte es... crear”. J. les explica qué es un recitativo, un ostinato,... Le pide a R. que le ayude en la definición de ostinato, “ya que es compositor, aunque lo han presentado como guitarrista”. R. lo referencia a una pieza de M. Jackson y los chicos sonríen en algún momento durante su explicación. J. divide al grupo en dos para trabajar sobre el ground *Oft she visits*. En uno, está P.; en otro, D. Los chavales parecen participar activamente, más ellas, mientras J. anima alternativamente. Uno de los grupos pasa a trabajar junto al teclado, con J. y R. La actividad se centra en una adaptación. “Performatear el texto a vuestro estilo, ponedle ritmo y después, poned la música...”, sintetiza J. después de un rato de trabajo. “Ya hemos empezado, que es lo más complicado. ¡Nos vemos en la próxima!”. Sólo quedan tres semanas, recuerda J. Aplausos. Las chicas, sin duda más activas e implicadas; los chicos, con P. tirando de ellos. Se lo comento al salir y está de acuerdo. Antes de irnos, R. interpreta *Imagine* y *Let it be*. ¡Éxito total! (OBS)

El aula, con tarima flotante, grande, pizarra digital, tiene el espacio vacío. Los chicos se sitúan en el suelo, en círculo. B. presenta al grupo. Después presenta J., unos segundos, y enseguida empieza R., dando el contexto y el porqué de la historia y de su significado, hoy. “Esta es mi primera aportación”, concluye. Están muy formales, atentos y receptivos. B., B. y G. también se sientan en el suelo, como J. que, a continuación se levanta, toma al grupo y empieza los ejercicios de calentamiento. En la pizarra hay una primera estrofa que han preparado. Cuando R. pregunta, alguno responde con tono “pragmático”. Es un grupo de 4º de ESO, 18 chicas y 5 chicos, más algunos de un coro. J., después de un tiempo, 10’-15’, les pide una melodía propia y B. busca una entre su material. Enseguida, algunas chicas se acercan y *The Rose*. “¡Muy bien!”, aunque B. dice que aún no funciona como canon. J. propone que los chicos hagan el bajo ostinato. Mientras, las chicas continúan con el tempo, en círculo, por el aula (van en calcetines o zapatillas). Empiezan con el tema del coro *Come away fellow Sailors*, pronunciación y recitado con eco de R. Sigue J., con el estilo y el carácter del tema, en la escucha y en el canto. El grupo atiende con atención sus argumentos, ahora sobre la partitura en la pizarra digital. Aún parecen algo rígidos, como si les costase “entrar” corporalmente. “Caras de preocupación, de gravedad... el proceso es para pasarlo bien, tenemos muchos días... no ponemos nota”, dice J. Parece relajar algo y animar. “¡Great!”. Pasan al tema que han preparado. “Nuestro cometido: cantar unas piezas de la obra original; crear un aria, un recitativo y, lo que habéis comenzado, un ground, según Purcell; un bajo ostinato para nosotros, una idea musical que se repite”, dice J. Se ‘arranca’ en el teclado con R. haciendo de

M. Jackson. Sonrisas en el grupo. Cantan *Ah, Belinda* con inseguridad al principio. R. sugiere algún cambio para mejorar el ground. B. y R. trabajan un rato en la pizarra, con la colaboración próxima de los chicos, que están cerca, mientras las chicas observan. Al rato, algunas también se acercan y participan en la búsqueda del mejor encaje del texto y melodía de la propuesta, en un trabajo colaborativo ensayo-error-sugerencias. J. pide formar tres grupos para avanzar: B. con uno, B. con otro, J. y R., volantes. Mientras, J. está escribiendo el diario de la sesión, en tiempo real en su ordenador, que está conectado a la pizarra. Uno de los grupos trabaja sólo. Todos se muestran plenamente integrados en la actividad. Una hora y 20' después de comenzar, J. pregunta a B. por las ideas que han salido en los grupos, mientras aún siguen buscando afinar las propuestas. "Quiero escucharlos", mientras los lleva al teclado. Le pide a R. que suba un poco la melodía, demasiado grave, según él... Tras otro rato de trabajo, consiguen cerrar el tema, texto y melodía. Lo cantan (y graba J.); queda bastante pulido: buen trabajo. Me acerco a R., que está comentando con un chico, interesado en saber cómo llegar a ser músico. (OBS)

Y, para una mejor comprensión de cómo se experimenta la creación dentro de *Adoptar un músico*, es sumamente interesante conocer también el punto de vista del propio alumnado.

Al principio, todos nos sentíamos bastante desorientados. No sabíamos por dónde empezar y en algún que otro momento sentimos que esto no iba a funcionar. Pero poco a poco creamos una base y fuimos dándole forma al proyecto. Cada uno aportó su granito de arena: siempre había alguien al que se le escapaba una nota y todos decíamos: 'sí...esto es lo que necesitamos'; o uno que daba una idea y otro la mejoraba y otro aportaba algo más... así es como conseguimos formar nuestra obra de arte. (ALU) (Ortega, 2012)

Una muestra reciente es la narración en la que varias alumnas explican al compositor, Francisco Coll, el proceso creativo que siguieron para componer su propuesta, *Red de Armónicos*, dentro del proyecto *Razón y Fantasía*, desarrollado en 2017:

Cuando empezamos con Red de Armónicos, J. C. nos propuso que presentáramos literalmente el material melódico que había recogido J. en la guía. Pero lo que hicimos fue repartirlo entre todos, de manera que cada instrumento o grupo de instrumentos tocara un compás. Hicimos varias pruebas hasta llegar a la que nos resultó más satisfactoria, que es la que tocamos finalmente.

Una vez que teníamos este material, comprobamos que nos gustaba, pero no para empezar porque lo veíamos demasiado potente, con mucha fuerza como para arrancar ahí. Así que decidimos que había que colocar algo al principio, aunque todavía no sabíamos qué.

Luego, a J. C. le dio una de sus locuras y de repente, un día, se puso a buscar horas libres por el instituto y se llevó a las flautas a una clase y a los carillones a otra, y a los demás nos dejó en distintas áreas de trabajo en el aula de música. Y se pasó dos sesiones o tres zascandileando y de un aula a otra, revisando lo que íbamos haciendo cada grupo.

El objetivo era que cada grupo instrumental sacara una melodía propia partiendo otra vez del material melódico de la Red de Armónicos. He de reconocer que algunos de los que estábamos en esas sesiones en el aula de música pensábamos que iba a ser poco menos que imposible, porque al principio, cuando no estaba el profesor, era todo bastante caótico. Aunque con mucho empeño de algunos, llegamos a la convicción de que podíamos, sobre todo, cada vez que conseguíamos hilar alguna clase medianamente coherente.

Después,... nos juntamos todos de nuevo e hicimos propuestas y tocamos las frases que habíamos compuesto. La verdad es que había cosas muy interesantes. En general, nos gustó lo que había salido... Pensareis que ya estaba todo hecho pero recuerdo que una compañera, nada más salir de aquello, levantó la mano y dijo: "profe, todo esto mola mucho pero ¿cómo vamos a conseguir que peguen unas cosas con otras?". Y creo que muchos pensábamos lo mismo. Pero ahí, J. C. se empeñó que empezáramos a intentar diversas combinaciones, que juntáramos unas melodías con otras, que dejáramos algunas solas, que tratáramos de cambiar sin miedo alguna nota,...cuando realmente la combinación no funcionaba. Con la paciencia de quien construye un puzle y casi con un toque mágico, aquello comenzó a cuajar y nos quedábamos con lo que más nos gustaba y desechábamos lo que definitivamente no. Ya solo nos faltaba el principio y el final.

Para el principio, tomamos las ideas en las que habíamos estado trabajando las pianistas. J. C. nos propuso como juego, que probáramos al modo de Bach, es decir, que tocáramos la serie con las redondas, otra blancas, luego otra vez en negras, luego de atrás hacia delante,... En fin, todas las opciones que se nos ocurrieran. Los bajos, decidimos que íbamos a tocar en blancas, una en el sentido que estaba escrito y otra en el sentido contrario. Sugerimos que, tal vez, era una buena alternativa para empezar la pieza. Lo probamos y nos gustó mucho porque, además, cuando entraban luego los clarinetes presentando la "Red" quedaban mucho mejor y así conseguíamos un conjunto menos potente.

Cuando lo oyó, X. nos propuso que hiciéramos toda la serie dos veces para que XX pudiera tener también un momento para improvisar sobre ella. Finalmente, nosotras mantuvimos este fondo como un ostinato durante toda la pieza. Nuestras compañeras del registro agudo entraban más tarde, jugando con el mismo material pero en disminución. También, una tocaba del derecho y otra del revés, pero ellas lo hacían en corcheas. Esta parte resultó un poco liosa al principio pero nos gustaba mucho. Desde que conseguimos que nos saliera bien, con esta pieza disfrutamos un montón.

Y el final... el final fue un accidente. Los clarinetes nos estábamos peleando con..., anduvimos retocando mil veces porque el final no lo acabábamos de ver. Así que un día, como no estábamos muy seguras, empezamos a tocar cada vez más fuerte porque no nos estábamos oyendo nada. Cuando nos dimos cuenta que estábamos pegando un poco el pepinazo, miramos a J. C. y nos empezamos a reír. De repente, nos dimos cuenta de que aquello podía funcionar muy bien para acabar. Así que dejamos el crescendo en los últimos compases y sólo faltaba que se sumaran los demás. Y ahí luego añadimos las láminas y todos los instrumentos. Nos encantó.

Y esta es la historia, más o menos, de nuestra Red de Armónicos, que resume también cuál ha sido nuestra forma de trabajar en este proyecto. Muchas gracias. (ALU)

3.6.1.6. Colaboración

Una de las señas de identidad de un programa como *Adoptar un músico* es su carácter colaborativo, no competitivo. Podría parecer que solo es un enunciado formal pero, en este caso, también es parte de la práctica real. En el proceso de trabajo, la construcción de significados individuales se realiza en un contexto colectivo y para el bien colectivo.

El objetivo es que todos participasen por igual, independientemente de sus complicaciones personales. (DOC)

Nosotros ensayábamos con el grupo los lunes fuera del horario escolar; ya lo sabéis... Que además eso, ellos, súper dispuestos a todo: de dos a tres se quedaban a ensayar, quedaban en un principio los lunes, y quedábamos muchas veces lunes y miércoles, lo que hiciese falta... Súper dispuestos. (DOC)

El aspecto que considero más importante es el concepto de colaboración. La colaboración, antes que la música. Es un proyecto musical, por supuesto. La música, y en estos proyectos... Nadie tiene ninguna idea de música; nadie. Muchos de ellos, pasará el tiempo y se olvidarán de la música. Pero no se olvidarán, creo, de que hicieron una vez un proyecto, junto con veinte niños más. La experiencia de haber hecho una cosa con tus compañeros. Tú ves que ellos vienen... las cosas nuevas le hacen ilusión; miedo, por supuesto, y respeto. Pero todos ellos tienen, están cogiendo instrumentos todos los días, para coger el autobús, saben que si tú no ayudas esto no va para adelante. Sabes que si tú fallas, vas a echar el trabajo de todos para abajo. Es una responsabilidad enorme. A mí, me parece eso, de los primeros valores. El respeto al trabajo. Respeto, colaboración y ayuda. (MUS).

Se ha creado una conciencia de grupos, por centros, y luego de grupo unificado que reúne a los centros, a pesar de las tremendas diferencias que había de edades. También, los docentes, cada uno tenía sus propios proyectos y actitudes... Yo creo que, al final, se ha conseguido que en los ensayos y en el concierto, e incluso, anticipadamente, hubiera una conciencia de que íbamos a compartir un espacio y unos días con cantantes profesionales del coro y los otros centros. Se ha creado una sociedad articulada, respetuosa, equilibrada, participativa,... Creo que en eso, ha sido exitoso. (COL)

Este carácter también se evidencia en aspectos de la interacción general dentro del grupo que favorecen una dinámica integradora y acentúa el valor del trabajo entre iguales dentro de un contexto, a menudo, bastante heterogéneo, como es, sobre todo, el de la escuela pública.

El grupo de alumnos mejora la relación en todos los casos: espíritu de colaboración, de saber que puedes estar en un papel o en otro. (DOC)

Son chavales que tienen un montón de problemas en casa; problemas gordos, malos tratos,... muy fuertes. Entonces, ellos, se olvidan... La música les trae al aquí y al ahora; lo importante es lo que tengo entre manos ahora mismo. En nuestro grupo, hay una con limitación a nivel cognitivo, con una integración diagnosticada, pero está en el grupo... trabajando, muy feliz. La integración de los chavales... El sistema les viene pequeño: hay que hacer cosas diferentes... (DOC)

Es un grupo que tenían muchas tensiones entre ellos, hay grupitos de niños, de niñas, se miran,... Varios de ellos me dijeron que, por primera vez se habían respetado más de dos clases seguidas, que habían estado muy bien, que habían aprendido que tenían que colaborar todos juntos y que tienen que aparcar sus diferencias y..., no es que sean amigos, porque son como la noche y el día pero, a día de hoy, se siguen respetando. (DOC)

El efecto ha sido brutal. Era un grupo complicado, hablaba mucho, armaba mucho jaleo en clase y, además, con muchas tensiones dentro del grupo. Muchas niñas; de 30, más de 20... Todos los profesores han visto un cambio. Y otra visión muy buena que ha tenido R. es el de las tribus... Hay una sensación de tribu, tienen sus códigos, sus gracias, que solamente les hacen sonreír a ellos... y funcionan mucho mejor. Siguen hablando mucho en clase, pero trabajan mejor y tienen una energía en el grupo que notan todos los profes. (DOC)

Además de asumir la importancia del trabajo colaborativo (la obra es de todos los grupos, más allá del grupo de clase), los alumnos aprenden a controlar y gestionar sus respuestas emotivas, a valorar de modo extraordinario el silencio y la concentración, a la par que adquieren una gran capacidad crítica respecto a los logros propios y los de los otros. (ASE) (Ortega, 2012)

En algunos de los casos se parte de un trabajo base realizado a lo largo de años en el área de música, generalmente a través de coros escolares, que mejora la calidad de la participación del alumnado en las actividades del programa y también el aspecto integrador.

El coro es integrador, desde luego. Aquí hay niños que están apuntados al coro y a mil cosas más porque son niños inquietos y tiene ganas. Luego hay otros niños, que tienen dificultades, pero esto les ayuda. Las dos cosas he observado. Aquí, en el coro, como se admite a todo el mundo... (DOC)

Aunque quienes han participado en el programa utilizan de forma indistinta los términos colaboración y cooperación, conviene hacer una precisión en este sentido. Cuando, inicialmente se plantea el programa al alumnado en cada grupo clase, no deja de ser una propuesta más que procede del docente. Es decir, aunque tiene un carácter extraordinario respecto a la rutina escolar, el objetivo es el objetivo “del docente”, para el que, como en otros, demanda una determinada participación y colaboración. En el transcurso de la actividad y conforme se va avanzando en el trabajo creativo, pueden percibir (si sucede) que las aportaciones y sugerencias que realizan se van incorporando como parte de la obra. A partir de ahí, el objetivo empieza a tener una nueva dimensión y pasa a ser compartido y común, ya que empiezan a hacerlo suyo. Es cuando podríamos decir que *Adoptar un músico* se empieza a hacer cooperativo y abre la puerta a impactos duraderos en el tiempo.

El programa permitió que los alumnos se convirtieran en protagonistas y percibieran los conciertos, la música desde otro punto de vista. Lo más importante fue el grado de implicación, cooperación entre todos para conseguir un resultado de calidad. (DOC)

La cooperación, socialización, mejora de la autoestima, fomento de la creatividad. (DOC)

El acercamiento de los alumnos al hecho musical (composición, creación, interpretación). Aprendizaje de la forma de trabajo cooperativa: lo que uno hace o deja de hacer repercute en todo el grupo. (DOC)

Este proyecto en un paso siguiente para fijar ideas y organizarlas. Incorporar la composición cooperativa como la base del trabajo práctico en el aula y trascender más allá. (DOC)

Yo creo que casi nadie, por no decir nadie, no me atrevo al total, queda como no tocado

por eso. La relación con el profesor... vamos, es ya casi su dios. Y creo que dura... para siempre; es más, creo que les dura durante años y puede estar presente, eso todavía no lo podemos ver, pasados veinte o treinta años... (ASE)

3.6.1.7. Significados

Las vivencias que tiene el alumnado a través de su participación en *Adoptar un músico* tienen su reflejo en multitud de manifestaciones, que aparentemente tienen pequeña entidad pero que, en realidad, suponen cambios de entidad significativa en su proceso de aprendizaje.

Ellos... lo que decía, a partir de ahí, muy receptivos a cualquier manifestación artística. Fuimos a un espectáculo de danza, que solemos ir todos los años, les encanta y, bueno,... algunos niños más pequeños no guardaban silencio en el concierto, y cuando salimos, a la vuelta decían: pero ¿cómo se portaban tan mal? ¿Es que no se daban cuenta que estaban los bailarines ahí...? Es decir, son capaces de ponerse en el lugar del otro... (DOC)

Se debe insistir en que, si bien alumnado es un término genérico e impersonal y de referencia teórica, las vivencias son muy personales y afectan a niños y niñas que tienen historias y circunstancias vitales nada teóricas sino muy reales y, a veces, también muy complicadas.

Sobre todo, ellos se han sentido muy valorados por todo el centro, cuando los propios profesores que iban a verles, que a lo mejor los habían tenido en infantil o en otros cursos, tercero o cuarto, y sabiendo niños tan complicados que eran... De hecho, ahí, cuando estábamos antes de salir al concierto, dos de ellos se estuvieron pegando, literalmente, porque emocionalmente..., tenemos a niños que su madre está en la cárcel. Y estaba allí sentado; y es un niño que emocionalmente está muy afectado.... Vamos a ver como.... porque tiene que estar ahí, porque el objetivo es que todos participasen... pero todos iguales en cuanto a lo que se iban a enfrentar. El niño, unos conflictos de casa, muy alterado, en los ensayos estaba fatal... El mismo día, le valió esa pelea que tuvieron ahí para sacar de todo... Y luego, supieron comportarse. Bueno, los días siguientes, una cara de sonrisa, de felicidad.... Te saludan con complicidad, de decir: 'lo que hemos hecho'.... y te preguntan... (DOC)

Y te miran y te saludan de distinta forma que te puede saludar el de la clase de al lado.... Con el derecho a decir 'si es que tú y yo...'. (DOC)

Parte del significado que tiene *Adoptar un músico* para los propios jóvenes y la huella que les deja se puede encontrar en sus propias palabras, recogidas en tres proyectos desarrollados en temporadas diferentes.

Educación Primaria:

Me ha gustado...

Conocer a un músico profesional y tocar en el Auditorio Nacional.

La imaginación, porque en esto es infinita. La diversión de hacerlo con mis amigos.

El trompetista. La imaginación. La magia.

No me ha gustado...

La rapidez con lo que lo estamos haciendo.

Que me digan lo que hago mal.

Me gustaría...

Estar más con los músicos y hacer más melodías. (ALU)

Educación Secundaria:

Darle las gracias. Aprendiendo a trabajar en equipo... una cosa tan buena y educadora...

Me siento muy orgullosos de formar parte.

Me sentí emocionada porque confiaba en nosotros.

Usted le ponía una chispa de alegría a la música (Shostakovich).

La clásica no es mi favorita pero me gusta porque es relajante. ¿Ser compositor es muy difícil? ¿Y caro? ¿Me puedes dar algún consejo para mejorar como Dj.?

Este trabajo de crear diferentes melodías nos ha parecido a toda la clase muy emocionante... Haremos un gran trabajo.

Estoy fascinado con este proyecto y deseando ir al Auditorio Nacional.

Ojalá pudiéramos hacer este trabajo todos los años.

Es una muy buena idea para aprender de una forma más divertida.

Es difícil y complicado pero creo que lo estamos haciendo bien.

Lo malo es que muchos de mi clase se portan fatal pero hay algunos (como yo) que se portan muy bien y que les interesa mucho este proyecto.

Lo único malo es que hay mucha gente que habla y molesta y también me gustaría que tocaran los de la otra clase.

Nos está enseñando que todos juntos podemos hacer algo grande y que le gusta a la gente.

Gracias por habernos dejado vivir esta experiencia.

Tenía un poco de vergüenza porque todos los padres estaban mirando y me sorprendió que, estuviéramos bajo presión, nos saliese como en los Ensayos Generales.

La gente se sorprendió de la coordinación de los centros; también destacan la ilusión que nos transmitieron los profesores y que pusimos en el trabajo.

He aprendido que con ilusión y compenetración podemos hacer grandes proyectos.
(ALU)

Soy sincera al decir que no me esperaba algo tan alucinante. Al principio no estaba muy entusiasmada, pero al ver cómo ustedes se implicaban tanto, al percibir que a cada instante pasaban a formar parte de nuestro grupo y no eran sólo simples auxiliares, mi visión del asunto fue mejorando. Lo que me esperaba era grandes músicos dando órdenes; incluso que fueran bastante serios y gruñones. Pero, aparte de lo sencillos que son, nos ayudaron muchísimo a componer nuestras piezas, fueron de gran ayuda y tuvieron una gran paciencia con nosotros. (...) Fue tan emocionante saber todo lo que éramos capaces de hacer... Gracias por enseñarnos a confiar, por enseñarnos a ser un grupo y dar el 100 %, porque cada esfuerzo valió la pena. (ALU) (Hernández, 2010)

3.6.2. Profesorado

3.6.2.1. Quiénes

Como se ha explicitado anteriormente, el cuestionario al profesorado contenía tres tipos de ítems. Los incluidos en el Bloque A, estaban referidos a datos de carácter identificativo y de contexto. El resto de Bloques contenía ítems de carácter cuantitativo, según preguntas en escala Likert, e ítems de carácter cualitativo, según preguntas textuales abiertas. Los ítems de identificación y contexto se corresponden con los diferentes niveles de análisis para esa categoría de datos.

Tabla 46. Categorías de identificación y contexto

Categorías de identificación y contexto	Primer nivel	Ítem	Segundo nivel	Ítem	Tercer nivel	
	Institución Musical		OCNE	A. 1	Proyecto (34)*	
	Centro	A. 2	Etapa		Primaria	
					Secundaria	
		A. 3	Tipo		Público	
					Privado concertado	
	Privado					
	A. 4	Entorno				
	Profesorado	A. 5	Edad			
		A. 6	Sexo		Mujer	
Hombre						
		Experiencia		A. 7	Docente	
				A. 8	Docente música	

*Número de ediciones del programa 2004-2014. Ver Anexo XI

En cuanto a identificación, no se incluyen datos de carácter personal ya que el cuestionario era anónimo. Se refieren a datos de dos tipos:

- Control de la aplicación del cuestionario, para evitar posibles errores y evitar duplicidades.
 - Día y hora.
 - Dirección IP

- Participación en diferentes proyectos de *Adoptar un músico*, dentro del periodo de funcionamiento del programa.

Podemos observar que el profesorado que ha cumplimentado el cuestionario, atendiendo a su participación en el programa (Tabla 47), corresponde a una amplia diversidad entre los diferentes proyectos realizados y se distribuye de forma relativamente homogénea y equilibrada en el conjunto del periodo 2004 - 2014. En consecuencia, podemos suponer al conjunto de los datos obtenidos mediante este instrumento de investigación la suficiente consistencia y validez. Esta consideración es relevante para el análisis conjunto de los datos, es decir, también los que se han obtenido a través de observaciones, entrevistas y análisis documental.

Tabla 47. Cuestionario A.1: Proyecto

1	Scherzo de la 2ª Sinfonía. Beethoven	2004 - 2005							
2	El Pájaro de fuego El Bolero	2004 - 2005	■						
3	Water Concerto	2005 - 2006							
4	Sinfonía No.9	2005 - 2006	■						
5	El Amor Brujo	2005 - 2006							
6	El Cascanueces	2006 - 2007	■						
7	La Creación	2006 - 2007							
8	Historia de un soldado	2006 - 2007	■	■					
9	El mandarín maravilloso Vers, l'Arc-en-ciel	2007 - 2008	■	■					
10	Cuadros de una exposición	2007 - 2008	■						
11	Historia del soldado Rikadla	2007 - 2008	■						
12	West Side Story	2008 - 2009	■	■					
13	Carmina Burana	2008 - 2009							
14	Sheherezade	2008 - 2009							
15	Cuatro interludios marinos de Peter Grimes	2009 - 2010	■						
16	Cuatro danzas de Estancia Tangazo	2009 - 2010							
17	Las Estaciones	2009 - 2010	■	■	■	■			
18	El Castillo de Barba Azul	2009 - 2010	■						
19	Estaciones Brujas	2010 - 2011							
20	2010 Odisea en el Espacio	2010 - 2011	■	■	■	■			
21	Músicas de Aquí y de Allá	2010 - 2011	■	■					
22	Alexander Nevsky	2010 - 2011	■						
23	El sombrero de tres picos	2011 - 2012							
24	El Mar	2011 - 2012	■						
25	El pájaro de fuego	2011 - 2012							
26	Dhaphnis et Chloé	2011 - 2012	■						
27	Juego filarmónico	2012 - 2013							
28	Pulcinella	2012 - 2013	■	■					
29	Babi Yar	2012 - 2013	■	■					
30	El caballero de la rosa	2012 - 2013							
31	Una travesura musical	2013 - 2014	■						
32	Loop!	2013 - 2014	■	■					
33	Sueños de Oriente	2013 - 2014	■	■	■				
34	Dido Remix	2013 - 2014	■	■	■	■	■	■	■

Respecto a los datos obtenidos del contexto muestran el perfil del profesorado que participa en el programa: mayoritariamente femenino, con edad media de 40,5 años (desviación 7.3), que trabaja en un centro público de entorno medio-medio bajo, y con una experiencia media como docente de música de 16,9 años (desviación 7.6). A continuación se pueden visualizar los resultados respecto a cada una de las categorías:

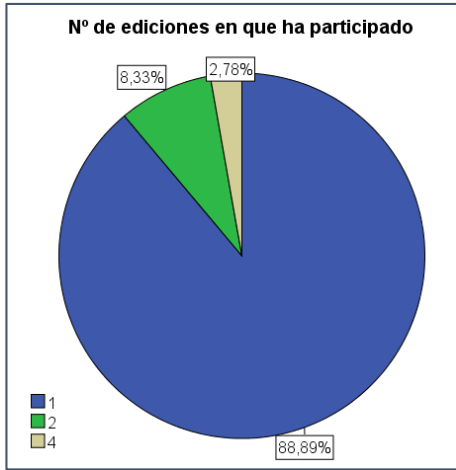


Figura 58. Cuestionario A.1: participación

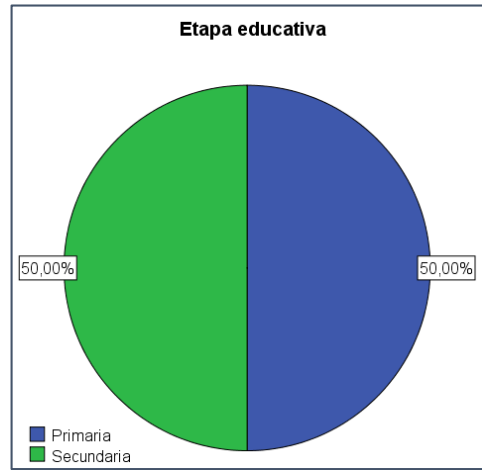


Figura 59. Cuestionario A.2: Etapa educativa

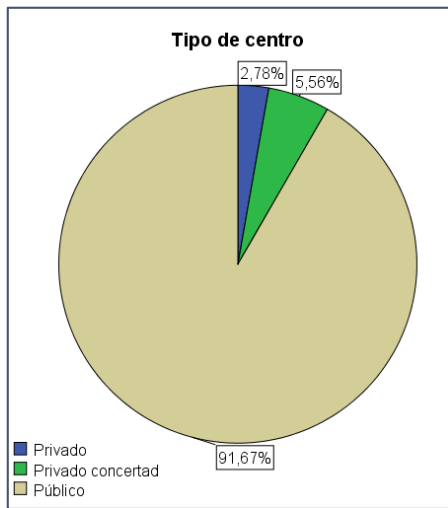


Figura 60. Cuestionario A.3: Tipo de centro

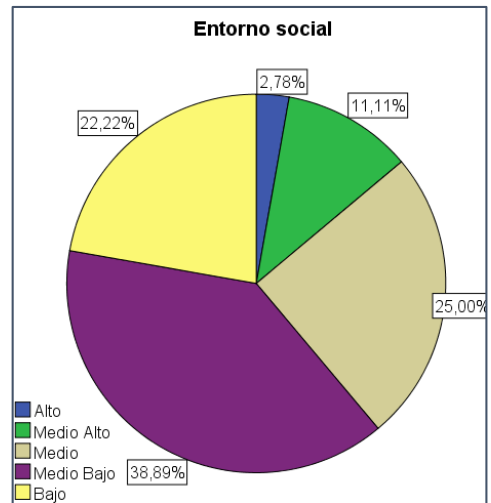


Figura 61. Cuestionario A.4: Entorno social

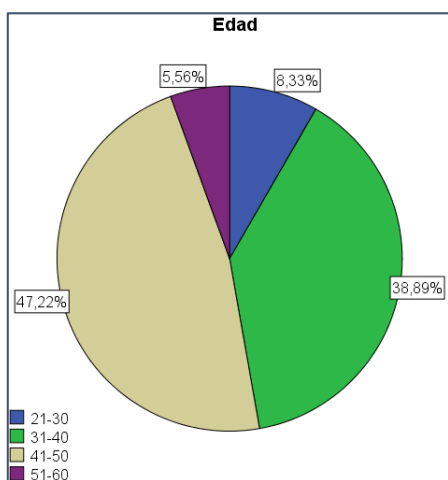


Figura 62. Cuestionario A.5: Edad

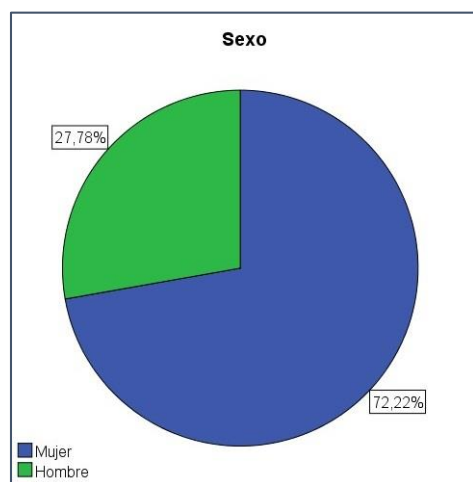


Figura 63. Cuestionario A.6: Sexo

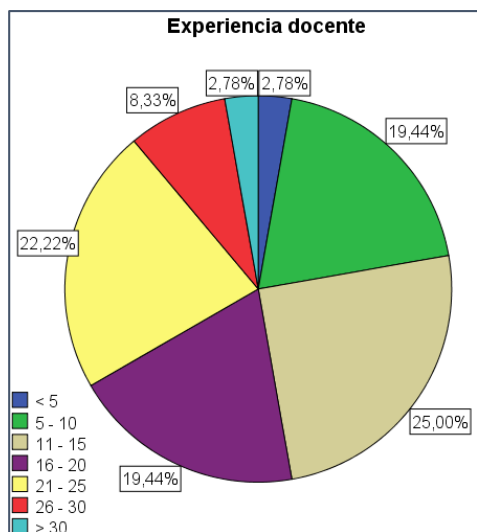


Figura 65. Cuestionario A.7: Experiencia docente

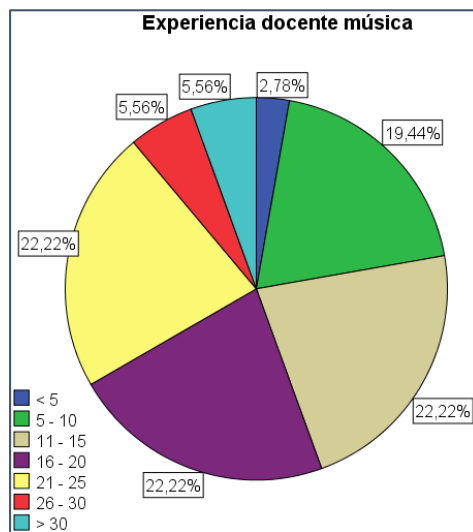


Figura 64. Cuestionario A.8: Experiencia docente música

Respecto a los datos obtenidos de carácter cuantitativo según preguntas en escala Likert para los ítems contenidos en los Bloques B a F, el conjunto de respuestas permite apreciar que el profesorado percibe un alto grado de consecución de los objetivos del programa y lo valora como claramente innovador, ejemplo de buena práctica educativa y con fuerte incidencia, tanto en el currículo como en el proceso educativo. Así mismo, aprecia que tiene un impacto global muy positivo y significativo, mayor al de otros programas y considera que tiene un alto nivel de repercusión en el centro educativo, las familias y el entorno próximo. También se constatan efectos sensibles tanto en relación con su propia actitud, motivación e implicación dentro del contexto laboral como en el desarrollo de su práctica profesional.

En las siguientes figuras se puede observar los resultados correspondientes a los diferentes bloques de ítems:

- B. Organización,
- C. Agentes
- D. Currículo y Prácticas
- E. Resultados e impacto
- F. Valoración.



Figura 66. Cuestionario. Bloque B: Organización

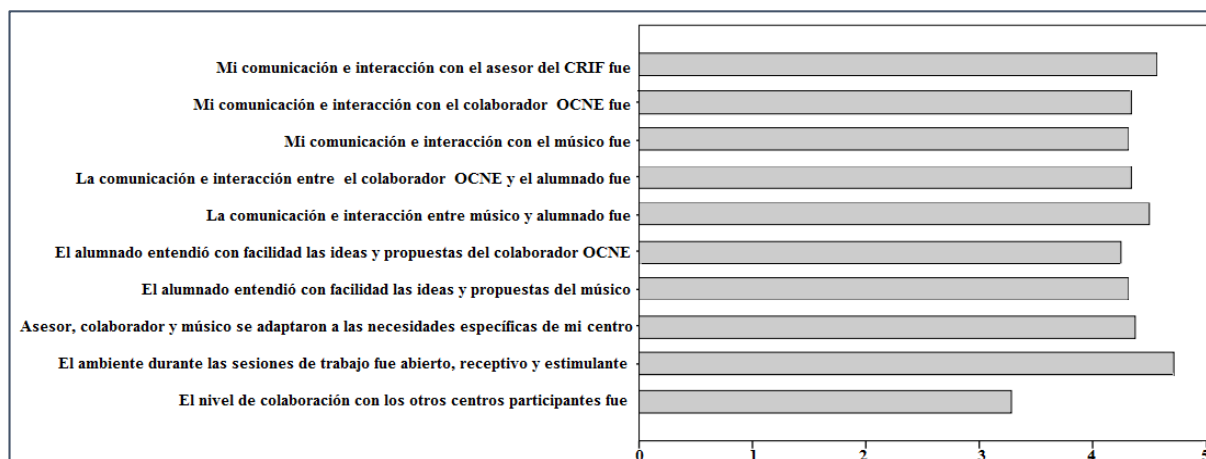


Figura 67. Cuestionario. Bloque C: Agentes

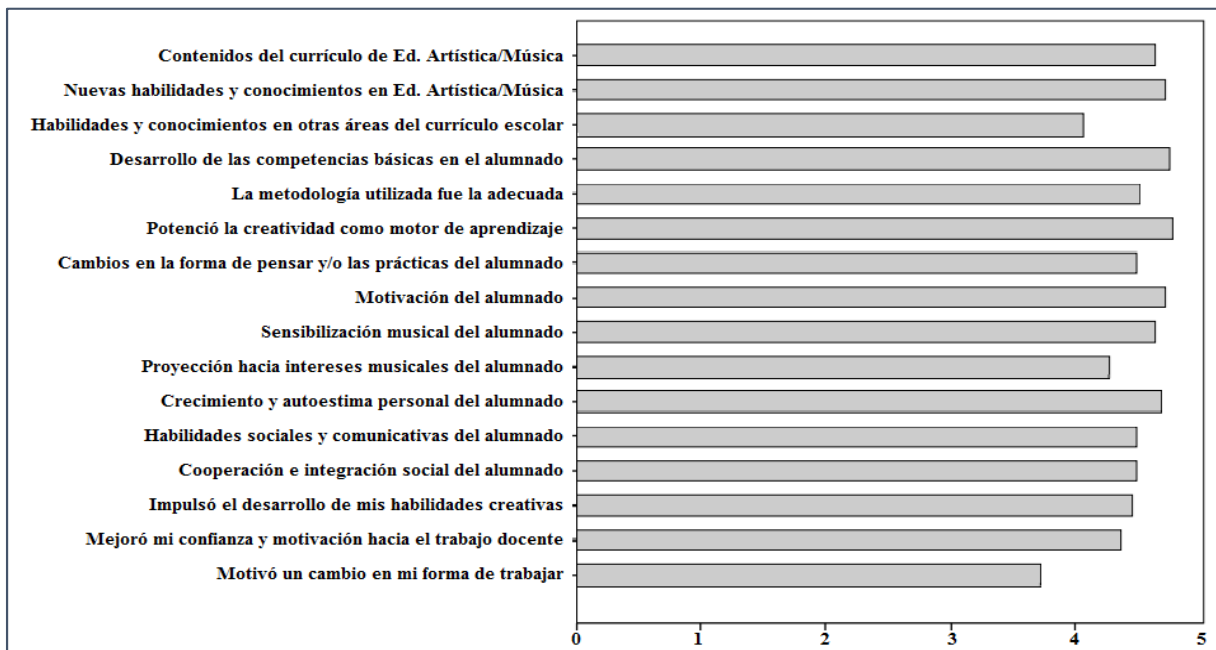


Figura 68. Cuestionario. Bloque D: Currículo y prácticas

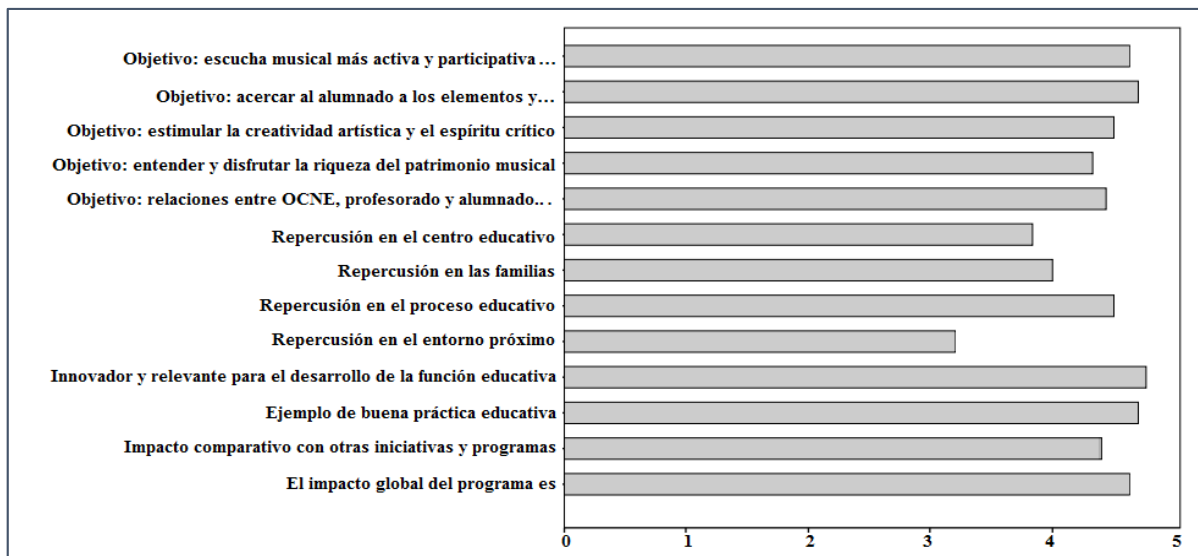


Figura 69. Cuestionario. Bloque E: Resultados e impacto

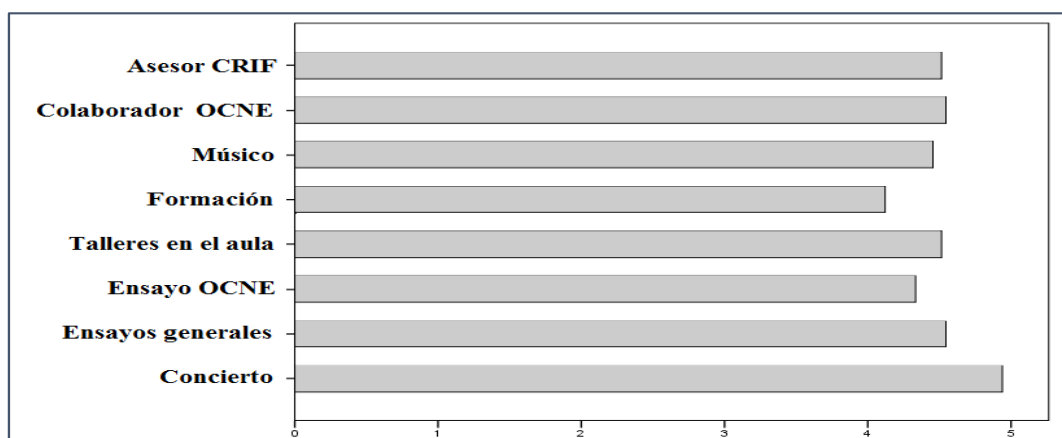


Figura 70. Cuestionario. Bloque F: Valoración

En el Anexo XIII se pueden consultar estadísticos descriptivos para cada ítem, indicando medias y desviación.

En el Anexo XIV se recogen las respuestas textuales para cada ítem de carácter abierto en los diferentes Bloques.

B. Organización

12. Utilice el siguiente espacio si desea hacer algún comentario

C. Agentes

11. Utilice el siguiente espacio si desea hacer algún comentario

D. Currículo y prácticas

12. Utilice el siguiente espacio si desea hacer algún comentario

E. Resultados e impacto

10. Utilice el siguiente espacio si desea hacer algún comentario

F. Valoración

5. ¿Cuáles considera que son los aspectos más valiosos del programa?

6. ¿Qué dificultades tuvo para el desarrollo del programa?

7. ¿Qué aspectos del programa considera que se pueden mejorar?

8. ¿Qué nuevos elementos debería incorporar el programa?

9. Valoración general de la experiencia en el programa

10. Utilice el siguiente espacio si desea hacer algún comentario

El resultado medio global que se desprende de todos los ítems de carácter cuantitativo es de 4.35 sobre 5. Es decir, en una calificación sujeta a medición, para el profesorado participante el programa *Adoptar un músico* tendría un 8,7 sobre 10. Este simple dato, por sí solo, es insuficiente. La única forma de entender y hacer comprensible lo que significa el programa es atendiendo a la complejidad de la riqueza que nos aportan los datos de carácter cualitativo.

3.6.2.2. Por qué

¿Qué motiva la participación del profesorado? Desde un punto de vista administrativo, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, a través de las convocatorias que anualmente, y hasta el curso 2015 – 2016, ha venido realizando el Departamento de Enseñanzas Artísticas del CRIF, establecía unos requisitos formales para poder participar como actividad de formación y de especial dedicación. Además, se indicaba que la prioridad en la selección vendría determinada por el orden de recepción de las solicitudes y la atención a centros que no hubieran participado en convocatorias de cursos anteriores. Pero lo cierto es que *Adoptar un músico* no es un programa más de los muchos que se ofrecen al profesorado. Para un docente de música, tomar la decisión de participar implica asumir una serie de compromisos y obligaciones que exceden con mucho la asistencia a un curso de formación. Además, sobre la base de un trabajo conjunto con músicos profesionales de máximo nivel, lo que sin duda supone un riesgo y un desafío, tanto profesional y personal. Es decir, participar supone el más que probable abandono durante varios meses de la zona de confort estable.

Yo lo conocía porque amigas y compañeras de trabajo me habían hablado... Había ido a verlo y me había quedado alucinada; vi el proyecto que se hizo con Bartok; entonces, empecé a pedirlo, en cuanto supe que existía. (DOC)

Lo conocía, de oídas, pero nunca me había atrevido a pedirlo. Esto que siempre llegas tarde a los institutos, cuando te colocan ya ha pasado casi el plazo... Aquí llevo dos años. No me acababa de decidir a pedirlo, o no me daba tiempo, o no llegaba a un acuerdo con el jefe de departamento que me tocara,... El año pasado, sí que me vi con apoyos en el centro. Dije: venga, pues me voy a animar. Y lo pedí, lo pedí porque tenía muchas ganas. Yo lo había visto y tenía que ser una maravilla. Ya me habían hablado compañeros que habían participado: que implica mucho trabajo extra, te lo tienes que pensar,... Yo quiero hacerlo. (DOC)

Sabía que existía ese proyecto pero me imponía un poco de miedo. Cuando lo conocí a él (DOC2), aquí, trabajando, y ya nos metimos a hacer cosas y nos entendimos en la manera de trabajar juntos y atrevernos a hacer cosas que se salen un poco de las que se hacen normalmente. Me comentaba que iba a ver el concierto de los alumnos del instituto dónde él había estado. Siempre me ha gustado mucho ese proyecto y nunca me he atrevido y él... (DOC1)

Yo te animo si quieres, yo te ayudo... (DOC2)

Que vas a salir, que lo vas a hacer... El culpable, un poco, es... hacerlo en este momento... Sí, a lo mejor un día lo hubiera hecho. (DOC1)

Ella tenía mucha gana de hacerlo... (DOC2)

Me dijiste que llamara a tu compañero de música del instituto, que lo había hecho... Yo, ahí, le conté un poco mis miedos, mis inseguridades que tenía y él también me animó. Así fue... Hacer algo que no había hecho antes, que suponía para mí un reto, que yo siempre pensaba que estaba fuera de mi capacidad... Lo había visto hacer a otros compañeros, había asistido a los conciertos que hacen en familia, al resultado final. Con ver lo que allí se exponía, me imaginaba la envergadura que tenía esto, sobre todo para trabajar con niños que, el nivel que tienen es tan básico... Era también un poco ponerme a prueba a mí, ser capaz de crear algo distinto, que no sea solamente enseñar las partituras que ya están... y a veces encuentras en la clase, sino una labor más creativa. Me imponía un poco de miedo. Siempre me ha gustado mucho y nunca me he atrevido. (DOC1)

Yo había asistido como espectadora a casi todos los *Adoptar* y siempre me había quedado fascinada y entusiasmada, pero no me creía capaz. Así que año tras año me quedaba al margen, con mucha envidia pero sin atreverme. Un buen día decidí luchar contra ese miedo; finalmente me apunté y tuve la enorme suerte de salir elegida. (DOC) (Hernández, 2010)

Las razones de la participación del profesorado residen en la motivación interna y el estímulo profesional y social. Es decir, la mayoría se interesa porque ya participa de modelos educativos alternativos al tradicional y, por tanto, está persuadido de que el programa puede implicar una ventana abierta en esa dirección. También por el estímulo inigualable que les supone como docentes comprometido por una educación de calidad, tanto para su propia comunidad educativa como para sí mismos. Y es que la perspectiva de compartir actividad con profesionales del máximo nivel de excelencia musical supone un potente atractivo, eso sí, no exento de riesgos.

Estamos en un centro bilingüe... hay chavales que se salen, porque ya vienen... con todo; como se dice, de fábrica... Chavales con un potencial cognitivo estupendo, que las familias colaboran... Ellos van sobre ruedas, salen adelante; sí o sí. Pero, ¿qué es de los otros? Y en un

centro bilingüe, además se nota muchísimo. Nosotros intentamos, con los otros, demostrar que también se puede. Y este programa lo potencia, lo facilita, realmente. (DOC)

La motivación general es... un reto para ellos, es una cosa que les ilusiona. En algún caso he encontrado que... lo único que buscan es que... alegría, les llegue el aplauso... Pero en el 90 % de los casos buscan trabajo y les hace ilusión participar... Quieren salir de la rutina habitual con un proyecto diferente. (ASE1)

Yo creo que vienen ya con referencias de otros compañeros; y también con referencias de la web, porque desde que se plantea... Antes, se mandaban libros a los centros y yo creo que desde que se plantea en la web hay más conciencia de cómo es, de qué producto se hace, de que es lo que es *Adoptar*. Y, aparte, el boca a boca. (...) Principalmente, yo creo que vienen motivados... no porque les caiga. (ASE2)

La mayoría es gente motivada., que quiere trabajar (...) con la faceta creativa como máximo exponente, y colaborativa, donde se mezclan distintos niveles, expectativas, el músico original, el músico que adoptas,... (ASE3)

Yo creo que se van a implicar en un proyecto colaborativo donde los chicos van a tener parte de creación, donde van a intervenir factores externos y, ellos a la vez, van a salir; donde las aulas se acercan al auditorio y el auditorio a la música... Yo creo que, eso de entrada, lo tienen claro. Más allá de la lectura de la ficha que no creo que se enteren; donde más puedan tomar nota es en las fechas: qué día salgo, qué día no salgo, cuándo vengo, cuándo voy; cuántos talleres, qué se haría en los talleres,... Eso, son preguntas tan claro como que un objetivo era creación, acercar los músicos,... Igual no es tanto la lectura de ese objetivo que aparece por escrito. Pero desde que tienen la sesión aquí, al margen de lo administrativo, que sí que saben, incluso antes, cuando se ha contactado con ellos por teléfono, que es un proyecto donde se interviene de modo activo, que están todos los participantes, desde el músico adoptado, al profesor, al alumno, yo creo que sí lo tienen claro desde el principio. Qué recursos humanos, qué recursos materiales se tienen que usar y para qué, porque el asesor se pone en contacto con cada uno de los profesores que forman parte del proyecto y les comenta todo esto. El compromiso que se adquiere... (ASE3)

Yo creo que se informa pero el contenido real lo tiene cuando ha pasado todo el proceso. Es verdad que es un proceso creativo, que tienen esa relación pero... siempre sorprende. Cuando ya termina realmente el proyecto es cuando dices: aparte de lo musical, todo esto más que no esperaba. Quiero decir que esos objetivos son claros pero toman una dimensión real cuando terminan. (ASE4)

3.6.2.3. Currículo

Uno de los factores más importantes a considerar por los docentes es cómo van a desarrollar el proyecto atendiendo a sus responsabilidades profesionales y a la estructura de funcionamiento

del centro educativo Por un lado, en cuanto a la forma de insertar contenidos, actividades y tiempos dentro del proyecto curricular. Por otro lado, buscando la compatibilidad con las exigencias ineludibles respecto a las cuestiones organizativas que arbitran la vida diaria del conjunto del profesorado y alumnado del centro como pueden ser la disponibilidad de horarios, espacios, recursos y alumnado.

Puede ser necesario realizar una adaptación curricular a los objetivos del proyecto y, sobre todo, los ajustes necesarios en horarios y planificación para posibilitar la realización de los talleres con los músicos y las salidas del centro escolar. (ASE) (Ortega, 2012)

El tratamiento del programa en relación al currículo es diverso según la casuística de cada centro. Mientras en algún caso se puede convertir en una dificultad, en la mayoría de las situaciones se utiliza como base para el desarrollo curricular, sustituyendo o desplazando a los contenidos que pudieran estar previstos en la programación didáctica del área o materia de música.

Trabajar aspectos distintos y novedosos a los ya propuestos en el currículo. (DOC)

No siempre es posible cambiar el enfoque metodológico. El currículo a veces es tan inflexible como para limitar el margen de acción. (DOC)

La forma de trabajo del docente se ha beneficiado ya que el programa ha fomentado la participación del alumnado. No obstante, esto no ha sido fácil y el profesor ha buscado elementos que resultaran atractivos a la vez que interesantes para el enriquecimiento global de los alumnos, buscando la unión del proyecto con el currículo. (DOC)

Hay casos en los que el proyecto va implícito en el aula y se da como materia para el aula de música durante un periodo de tiempo, y luego hay otros que no, que tienen que dar su currículum, tiene que dar sus historias... (ASE2)

Yo lo iba compatibilizando con la programación. También utilizamos mucho tiempo de recreos. No podíamos dejar atrás los contenidos del área, pero, por otro lado, había cosas que sí me servían para trabajarlas en clase. Claro, no daba tiempo, era imposible. (...) Podría ser, integrar estos proyectos en el currículum, planificándolo... (DOC)

El programa *Adoptar un músico* es el currículum de secundaria, es el currículum de música, entero en sí. Todo. Es el resumen del currículo. Está todo metido: la creación, la

interpretación, el análisis,... Yo siempre lo tengo en mi programación. Tiene todos esos contenidos, (...) La metodología de trabajo y todo... Yo trabajo así. (DOC)

Estoy tranquila con lo que los chicos han llevado en ese curso por ese cambio (currículum de la programación por el proyecto) porque, todo lo que yo trataba en el currículum teórico, a través del proyecto, se ha tocado: el ritmo, el pulso, el compás, Bueno, estamos trabajando el compás ternario, lo entienden antes que si se lo explicas. Ellos lo están manejando, están palpando todo el material, la duración, la altura, el timbre, las escalas, Están trabajando con esos parámetros y lo están aprendiendo. No de una manera teórica, a lo mejor estructurada... Quizás me faltó un poquito, al final, estructurar ideas, pero, en 3º que los tengo ahora, rápidamente entienden cuando les hablas en términos musicales, analizando obras o escuchando... Es otra manera de hacer llegar. Para mí, eso ha sido iluminar cómo puedes enseñar de otra manera. (DOC)

La grandeza del proyecto es que se trata de un proyecto global, que está por encima de cada individualidad. Nos acercamos unos a la cotidianidad de los otros compartiendo tiempos, espacios e ilusiones. Por otra parte, con el nuevo currículum esta forma de trabajo es idónea pues facilita la puesta en práctica de los bloques de contenidos que marca la legislación vigente para Secundaria: Escucha, Interpretación, Creación y Contextos musicales. (DOC) (Hernández, 2010)

Es que, a través del proyecto, trabajas todo el contenido que en cada curso y etapa educativa, desde las artes o la música, se tienen o se pueden llegar a trabajar. Es más, es un potenciador. (ASE3)

El importante tema de la evaluación dentro del currículo escolar podría ser otra de las inquietudes del docente de música que participa en el programa. ¿Cómo evaluar conjugando la práctica con los requisitos oficiales? De forma inesperada, esta cuestión ha suscitado escaso interés o reacciones perceptibles en el transcurso de la investigación

Lo que hice fue seguir trabajando sobre el proyecto, pedirles trabajos relacionados con el proyecto,... pasar a escribir en pentagrama, en notación, lo que ellos habían... Porque todo lo hicieron, yo no les escribí los temas... Fue un poco el proceso inverso: en lugar de partir de lo teórico, fue de la práctica. Me hubiera gustado un poquito más de formalización pero... también me parece un poco forzado. Me gustó tanto el proyecto tal cual que... (DOC)

En esta cuestión cabe destacar el examen que hizo Ortega (2012) de la contribución de *Adoptar un músico* al desarrollo de las competencias educativas, comprobando cómo desde el programa se puede contribuir a su desarrollo. Ortega aprecia que se ajusta a “la idea chomskiana de

competencia, donde se contempla la capacidad de reacción, de actuación ante situaciones novedosas, de creación y producción autónoma” ya que el programa excede el ámbito curricular y facilita un marco espacio-temporal muy especial, un contexto donde los conocimientos (saber), destrezas (saber hacer) y actitudes (saber estar) se movilizan de manera integrada. (p. 352-360)

3.6.2.4. Planificación

Desde los requerimientos de planificación educativa que la administración establece para los centros, la participación en el programa no tiene una integración fácil. Cuando se resuelve la convocatoria anual de *Adoptar un músico*, la programación didáctica ya está elaborada, aprobada y supervisada por lo que, desde un punto de vista formal, cualquier cambio necesitaría un complejo proceso de revisión y adaptación.

Es que, a través del proyecto, trabajas todo el contenido que en cada curso y etapa educativa, desde las artes o la música, se tienen o se pueden llegar a trabajar. Es más, es un potenciador. (ASE3)

Hay profesores que no, que adaptan y lo añaden. (...) Si, sí, hay problemas de horarios a veces, que tienen que ajustar y tienen que pedir favores, apoyo a profesores, y luego ajustarse en los recreos o tener horas especiales para dedicar. Es que hay diversidad porque hay casos en los que el proyecto va implícito en el aula y se da como materia para el aula de música durante un periodo de tiempo, y luego hay otros que no, que tienen que dar su currículum, tiene que dar sus historias...(ASE2)

En general, es eso lo que impide. Lo normal, cuando necesitan ese tiempo extra o no se inserta dentro de los contenidos que trabajan en el aula es porque tienen grupos de distintos cursos. Otra cosa es que haga falta implementar horario porque se quede cojo el horario que tienes con la asignatura. Lo normal es que sobre todo en la fase final necesiten más... Eso es distinto de los contenidos del área. (ASE3)

Yo creo que hay un error administrativo. Todos los años se aprueba en octubre la PGA. Entonces, casi nadie, casi nadie lo aprueba en su PGA, en su plan de centro se especifica que va a trabajar *Adoptar un músico*. (ASE1)

En la práctica, la realidad impone las prioridades. Sobre todo en el caso de Educación Primaria, un factor condicionante de primer orden es la doble vida laboral del docente en música. Por un lado, la propia de la especialidad, que en algunos casos tiene una carga de trabajo incompatible

con cualquier concepto de calidad. Por otro lado, en la mayoría de los casos, el docente es también responsable de las funciones de tutoría.

No lo tengo metido, formalmente, en la programación. No porque no sea interesante sino... ¡porque no me da la vida...! Todo lo que estamos contando está en la práctica. (DOC1)

Nosotros no queríamos historias institucionales porque a lo mejor te obliga a hacer una cosa que... (DOC2)

A documentarlo... (DOC1)

Sí, ahora mismo, no comemos, si tuviéramos que hacer la programación... (DOC2)

Y es verdad que es interesante, tenerlo todo... Y muy bonito. Yo, lo más que me comprometí era a lo del blog. En vez de para mi tercero, dije, bueno, para el proyecto (...) Este año es el primero que tengo tutoría... Yo noto como, mi especialidad... Las tutorías absorben mucho y, te repartes y sabes que dejas cosas sin hacer. De música, este año, quitando a este curso de sexto, que estamos metidos y generando continuamente cosas..., yo veo como de los otros cursos me quita tiempo para... (DOC1)

Yo tengo cinco líneas por curso, A, B, C, D y E. Nada más una clase de quinto, o sea 5º E, por lo tanto, tenía nada más su hora, de 10 a 11 de la mañana, y es lo que les veía en toda la semana. No puedo quitarles horas a otras clases para hacer el proyecto. He sacado de las horas que tengo de tutoría con padres. Yo, a los padres les recibía a las ocho de la mañana, entonces, las dos horas que tenía de tutoría, cogía los niños. Lo normal era una hora a la semana y cuando ya se acercaba el taller, una semana antes, cogía dos. Me han apoyado, pero... tu horario es éste. Sí que me han facilitado todo lo que yo he necesitado de sacar a los niños de la clase para darles en otro momento, pero mi horario es mi horario y... son muchas clases, muchas cosas. Son seis cursos distintos, ahora me viene un primero, luego un tercero... y hay que cambiar el chip continuamente. (...) El tutor de la clase me ha apoyado todo lo que ha podido, es decir, ... sí que en alguna ocasión, cuando se acercaba el concierto, si yo tenía clase después con tercero, dejaba todo el trabajo preparado y el pobre se ponía a dar música para quedarme yo con su clase. Son muchísimos alumnos, yo tengo 950 alumnos, es una barbaridad... La mayor dificultad para mí ha sido esa. (DOC)

El resultado de este conjunto de circunstancias tiene una incidencia notable en cómo se desarrollan las actividades y cómo afecta al propio docente.

Haciendo un encaje de bolillos... (...) Pero no ha habido una implicación de centro. (DOC)

Pérdida de sesiones en otras áreas, más los recreos. Ansiedad y estrés que repercute en todos, todo el curso. (DOC)

Es muy difícil sacar tiempo cuando todo el horario del alumnado va tan apretado. (DOC)

El proyecto no se adecúa con la realidad horaria de los centros. (DOC)

Aun así, es frecuente que, por iniciativa propia, dediquen más tiempo adicional para reforzar el proyecto de cara a la práctica educativa y a su difusión en la comunidad. Parte de ese tiempo lo aplican a crear contenidos en internet. Por ejemplo, a través de blogs. La mayoría son específicos para el programa *Adoptar un músico*; otros, son genéricos del aula de música de cada centro, con entradas referidas al programa:

- <http://adoptalmusico.blogspot.com.es/>
- <http://adoptarmusicofuencisla.blogspot.com.es/>
- <http://adoptarunmusico.blogspot.com.es/>
- <http://adoptarunmusicoappalachianspring.blogspot.com.es/>
- <http://adoptarunmusicoenelquijote.wordpress.com/>
- <http://blumeadoptamusico.blogspot.com.es/>
- <http://mpsuenablogspot.com.es/>
- <http://pulcicolini.blogspot.com.es>
- <http://unmusicoadoptado.blogspot.com.es/>
- <http://profedemusika.blogspot.com.es>
- <http://vocesdelcole.blogspot.com>
- <http://mutismusic.blogspot.com.es>

3.6.2.5. El centro educativo

De los testimonios recogidos, la observación directa y la revisión documental se desprende una diversidad de situaciones que no permiten establecer la existencia de pautas establecidas respecto a cómo se inserta un programa de este tipo en la vida de los centros y cómo reaccionan estos. Precisamente, ese es el denominador común: la ausencia de un tratamiento protocolizado o normalizado en los centros que, más allá del procedimiento administrativo general, pueda favorecer la adaptación y el respaldo a experiencias como *Adoptar un músico*. En consecuencia, depende de respuestas individuales.

Además, el significado relativo del programa en cada centro es muy distinto en función del contexto local, por lo que el apoyo o implicación del centro también es muy variado según los casos. Así, son más que evidentes las diferencias entre centros situados en entornos de alto nivel social y económico, con disponibilidad de recursos pero en los que, a priori, *Adoptar un músico* es un programa más, y centros de periferias urbanas desfavorecidas en los que el programa llega a tener un significado relevante para el conjunto de la comunidad.

Hay diversidad, pero suelen implicarse en el sentido de que dejan hacer. (ASE2)

En el porcentaje más alto, al menos, dejan hacer. Muy pocos han puesto piedras en el camino. Y también, muy pocos se han implicado, apoyando directa y expresamente... Pero sí que también los hay. Apoyo expreso tanto económico como de otro tipo, facilitando horarios, encuentros,... (ASE3)

Luego, hay también profesores del centro que se implican bastante; otros, que dejan hacer... (ASE2)

A veces, hemos tenido profesores que son directores o jefes de estudio, o tienen como compañero colaborador en el proyecto a alguien del equipo directivo, y eso se ha notado... (ASE3)

Que han implicado a todo el centro, incluso, han montado un proyecto alrededor del proyecto.... Sí, ha habido un poco de todo. (ASE2)

Valoración muy positiva tanto a nivel personal como a nivel de centro y compañeros directamente implicados ya que ha sido compartida y disfrutada con ellos. Ha permitido desarrollar no sólo un trabajo musical sino también un trabajo interdisciplinar que ha involucrado a todos los alumnos del centro. Nunca había participado en una experiencia musical con los alumnos de este tipo. (DOC)

Si a mí me dijeran: 'el año que viene lo vamos a repetir', yo lo viviría completamente distinto, porque yo, la verdad, acompañaba a ella; yo tenía mi miedo... a mí no me hagáis tocar nada, yo no soy de música... Hasta que yo he empezado a ver un poco qué se podía hacer, ha pasado... Y no he sido consciente. Yo he tardado más que los niños... en ver todas las posibilidades que tiene. Y ahora, una vez finalizado es cuando las he visto. Y digo: ¡qué pena!, podíamos haber hecho mil cosas'. Pero estás un poco que no tienes tiempo, lo quieres hacer bien,... (DOC)

Ha habido apoyo, lo que pasa es que dentro de las posibilidades que tiene el centro. En cuanto se planteó la posibilidad... existe esto, un proyecto,... 'Sí, sí, solicítalo'. Y cuando lo concedieron, muy bien. Es verdad que cada cosa que he pedido, me la han dado. Siempre y cuando tampoco le incidiese mucho en la clase de música de las otras clases; que una clase hiciera

un proyecto y se viese afectado el resto del colegio era difícil... Luego, ¿los profesores del claustro? Es el que más ha colaborado: te cubro esta hora, o cuando ha habido taller se han quedado con su clase. Y luego, apoyo moral, mogollón.... Y de asistir, se llenó de profesores el concierto. Yo sí que me he sentido apoyada. Pero este colegio es muy grande, tiene una cantidad de actividades espectacular, monta cada curso dos proyectos grandes al año... Entonces éste era un proyecto más. Han colaborado en lo que yo he ido pidiendo un poco, sí me han echado una mano, pero no lo han visto como 'proyecto del colegio', no. Proyecto de música con un grupo, y punto. Luego claro, sí que han ido al concierto, han flipado en colores, porque no veían que eso fuese capaz de salir de un grupo de niños... La dirección, sí que han asistido, y ahí es cuando realmente han visto la dimensión. Pero yo a la vez de este proyecto he estado implicada en cinco proyectos más en el colegio. (...) Sí que es verdad que se ha recibido apoyo, pero... Yo sí que lo he vivido como algo muy especial porque ha sido una pasada pero la gente que me rodea, hasta el momento que no ven los resultados, no dicen... Cuando salieron de allí: '¡ostras!, ¿cuándo has hecho esto?'. Y ni posibilidad de recreos, de comedor... nada, imposible. Allí vigilamos, no hay empresa externa, es propio del colegio todo, y no nos permiten... Perderían unas actividades, que los padres están pagando... es muy complicado. (DOC)

Me han ayudado muchísimo. (...) Luego, se presentó todo el claustro al concierto (...) Mi centro es pequeño, muy peculiar. Esto ha sido una fiesta, un regalo. La mitad del alumnado es gitano y la otra mitad, de familias marginales, pero marginales. Es que esto ha sido otro mundo, otro mundo, para alumnos, para padres y para profes. Estaba todo el mundo entusiasmado con la idea de que los niños pudiesen hacer algo especial. (DOC)

3.6.2.6. Familias

Lo importante es que siempre tiene una repercusión en la comunidad. No se queda en el aula, tiene una repercusión en las familias, en el entorno social, en el barrio, en los abuelos,... Esa es la esencia de esto, sin ninguna duda. ¿Cómo? A través de un mensajero, importante, que tiene cierta repercusión como individuo en la sociedad, que es un artista, un músico. (COOR)

El programa no pasa desapercibido para las familias y tiene un impacto inicial que, si bien se podría valorar como satisfactorio en términos generales, es desigual y se corresponde con el contexto concreto de cada centro educativo. Por tanto, son vivencias muy diferentes de unas familias a otras y de un entorno a otro.

Creo que las familias no lo valoran todo lo que debieran. Yo, eso sí que lo he echado en falta, la valoración de la familia: los profesores se han implicado, se han movido, autocares para arriba, instrumentos, horas de ensayo. Y las familias ven el producto final que era: mi hijo

tocha quince minutos, y ya está. Yo le aplaudo,... muy bien. No veo realmente que haya una valoración...(DOC)

Este punto es diferente... otros años, la valoración de las familias ha sido bestial...(ASE)

Yo no coincidí contigo. Están encantados...(DOC)

Yo no sé si están encantados o no, pero a mí tampoco me ha llegado... Yo les pregunté, bueno y vuestros padres, ¿qué?: les gustó mucho, sonó muy bien y... Pero como una cosa más; cuando no es eso. Al menos, si su percepción es diferente, yo no la sé. (DOC)

Normalmente, si encuentran una actividad bastante atractiva, importante y la valoran, te suelen decir algo. Si no, es que no le han dado mucha importancia. (ASE)

No somos tutores de esas clases y no tenemos una relación...(DOC)

Este centro que te digo fue un espectáculo con las familias. Tanto dentro, una vez finalizado el concierto,... al final, a la salida, todos saludando... Ahí fue una repercusión bestial. Luego, la profesora nos lo dijo: es que las familias se han implicado muchísimo, nos han felicitado, se nota ahora una mejor relación con ellas... Normalmente, sí que suele haber buena repercusión.(ASE)

Yo entiendo que en Primaria pase esto, porque es verdad que parece diferente. Es que en Secundaria, las familias es que pasan... en general. Quitando a las familias preocupadas por sus hijos, que son encantadores y a final de curso te abrazan,... en Secundaria hay una dejadez familia-centro bestial. (DOC)

Los datos incluyen abundantes referencias que hacen los docentes y que evidencian esa valoración positiva:

Familias contentas y sorprendidas.

Para las familias, impresionante, impactante. Nunca habían escuchado música así.

Familias, agradecidas. Acontecimiento positivo pero demasiadas salidas.

Oportunidad única e irreplicable para las familias. Demasiados pagos por desplazamiento.

Las familias, sorprendidas, vivieron el concierto con gran emoción. Cálidos mensajes de agradecimiento.

Sorpresa de las familias al ver el trabajo. Muy positiva la reunión de principio de curso.

Retroalimentación muy positiva.

Apoyo y entusiasmo. Impresionados y emocionados por lo que sus hijos han sido capaces de crear. El día después, aplaudieron 10 minutos a la entrada del cole. Ahora valoran más la asignatura de música.

En algún caso, los docentes han recogido testimonios directos de las propias familias que manifiestan la intensidad de sus experiencias:

Gracias por dejarme ver una cara de mi hija que, si no, posiblemente no hubiera conocido.

Gracias por vuestra generosidad, entrega y paciencia con nuestros hijos.

Hacía tiempo que no me emocionaba con una música como lo he hecho hoy; y lo más grande es que entre los músicos estaba mi hija.

En algunos centros, se hace patente cómo afecta la situación de precariedad de las familias al conjunto del proceso educativo y, por tanto, al desarrollo de programas como *Adoptar un músico*:

Al llegar al centro, tomamos un café. Quien nos atiende, comenta las dificultades económicas que tienen las familias: a pesar de los precios muy bajos, hay pocos alumnos que se tomen un bocadillo y algunos les llegan a pedir pan, aunque sea del día anterior... (OBS)

Hablo con la directora y le pregunto por la ausencia de los alumnos que tocaban el cajón. Me dice que las familias no les han dejado venir: 5 € para el bus y la salida del centro han sido los motivos. Se lamenta porque ahora ya no tienen la "tormenta". (OBS)

El contexto social, económico y cultural de cada comunidad educativa condiciona el conjunto de significados que tiene el programa para las familias y su respuesta.

En mi centro, por desgracia, no se hacen tantas actividades con los padres, sólo al final de curso... Para ellos, ir al Auditorio es,... Porque C. decía: es una vez en la vida. Y todos: "porque es una vez en la vida (risas)...". Además, en el Auditorio Nacional: ¿Eso qué es? ¡Vamos a tocar ahí! Entonces... a mí me parece alucinante. Ellos están acostumbrados a hacer cosas, para navidad y tal, pero... ahí, es una maravilla. (DOC)

Yo estoy muy contenta porque hubo muchos papas de gitanos que se apartaron y decidieron no venir. Si no venían ellos, no venían los niños. Tú, imagínate, que te faltan la mitad de los músicos. Entonces yo llamé a familia por familia al despacho: que yo me llevaba al niño, en el autocar, que confiaran en mí, que yo se lo devolvía a la puerta de su casa. Nos costó, nos costó mogollón convencerles pero lo conseguimos (...). Y confiaron en lo que hacíamos. Luego, el verles a la salida, los padres que fueron estaban alucinados. Yo creo que pensaban que eso iba a ser un concierto final de curso. Y cuando vieron que aquello era más, y que sus hijos habían estado tocando y que habían participado, estaban muy emocionados. No se lo esperaban para nada. (DOC)

Las familias han respondido de maravilla. Hasta diciembre, no les dijimos nada. Dijimos: vamos a esperar a los talleres para que nosotros podamos transmitirlo a los padres. Nada más terminar los talleres, hicimos una reunión con los padres. Había respuestas para todo: pero bueno, pero cómo, madre mía, qué trabajo... todos nos animaron, que si necesitábamos ayuda, aquí estamos,... Los padres, afortunadamente lo valoran y ven el esfuerzo y el trabajo. Nos dijeron: tenéis todo nuestro apoyo, ánimo...

Nos llamó mucho la atención de padres, sobre todo extranjeros, marroquíes concretamente, que no suelen participar, porque no pueden participar probablemente... ir al primer taller y estar allí el padre, que fue a ver a su hijo y, al salir, darnos las gracias,... yo no sabía que esto era así, muchas gracias por haber permitido que mi hijo participara en esto porque es una cosa fabulosa... Pues eso te da mucha satisfacción. (DOC)

Las distintas percepciones que tienen los docentes acerca de la reacción de las familias no ocultan una coincidencia bastante extendida respecto a que es en la fase del concierto cuando valoran qué significa *Adoptar un músico* en la vida de sus hijos. A partir de ahí, es cuando se pueden producir impactos de mayor alcance.

Me mandaron una carta de agradecimiento justo después del concierto, diciendo la ilusión que habían tenido sus hijos, que había sido contagiosa en cada una de las casas, que había sido una oportunidad única... vivir la música de una forma distinta. Sus hijos se habían sentido protagonistas de su propia obra. Agradecían al músico, el esfuerzo, la gran oportunidad. (DOC)

No se movieron hasta que no salimos, nos dieron la enhorabuena, te hace... Es un cole que valoran lo que es la música pero, sí que desde entonces, se nota que mucho más. Han visto que se pueden hacer cosas muy interesantes con ellos y que salen adelante. Y, de hecho, hemos organizado una salida a un concierto didáctico y ha sido masiva, al día siguiente, todo el mundo, para ir a ver el concierto. (DOC)

En algunos casos, los padres han ido directamente al escenario a darme las gracias... "No me puedo creer que mi hijo haya estado concentrado todo ese rato". (DOC)

Se debe subrayar la repercusión que tiene el programa cuando permite visibilizar la música en los centros escolares como un área educativa que tiene entidad y valor de primer orden. Precisamente, la ausencia de valor que está subyacente en el currículo oculto, condiciona en gran medida no sólo el trabajo del docente de música sino la consideración que tiene la propia música, tanto desde una óptica profesional como social.

Darle valor a la música, por parte de toda la comunidad educativa, porque los padres ven reflejado en el trabajo que hacen sus chavales en el aula, que a veces no se ve. (ASE)

3.6.3. CRIF

El papel desempeñado por CRIF Las Acacias ha sido determinante para el desarrollo y buen funcionamiento del programa *Adoptar un músico*. En efecto, la participación en cada convocatoria de un número elevado de centros educativos, profesorado y alumnado, conlleva innumerables complicaciones organizativas y de gestión relacionadas con la compleja vida de los centros que van mucho más allá de las puramente administrativas. Para coordinar todos los elementos que son necesarios y resolver las numerosas situaciones imprevistas que se presentan, la tarea del equipo del Departamento de Enseñanzas Artísticas del CRIF ha sido imprescindible y así lo han reconocido los docentes de forma generalizada.

Implicación del CRIF mucho más allá de lo previsto.

Organización CRIF: muy buena.

CRIF: Todos coinciden en que muy bien. Se nota la experiencia.

Atención y seguimiento del CRIF, buena.

CRIF. Dedicación y eficacia. Implicación en los talleres y acercamiento a los chicos.

CRIF, ejemplar. N., impecable, gran amabilidad.

CRIF: impecable. Implicación y profesionalidad, más entrega personal. Transmitiendo ilusión. Muchas gracias, N., M.,...

CRIF: implicados desde el primer momento

CRIF: Bien. Os compadezco...

CRIF. Dedicación profesionalidad y seguimiento.

Desde el principio que vinimos... (...) desde el primer momento, está todo claro. He contactado con vosotros en varios momentos, por teléfono y por mail, y la respuesta ha sido inmediata. Un buen seguimiento... no he tenido prácticamente ninguna duda... os adelantabais a las posibles dudas que pudiésemos tener. Siempre me he sentido informada en todo momento de las cosas.

Yo creo que son un poco los intermediarios, entre unos y otros. Quizás esa parte organizativa, de ponernos en contacto y que lleguemos a hacer un taller o ir al Auditorio,... Acacias es muy importante. Si lo hiciéramos por nuestra cuenta, no funcionaría igual. Facilitarte

toda la tarea organizativa, ayudándote en todo lo que necesites, proporcionándote los espacios... Todo eso te lo dan hecho; si no, lo tendrías que buscar.

Cada año ha ido funcionando mejor, han ido recogiendo todas nuestras propuestas... Este año, lo veo más completo. Están muy receptivos a cualquier propuesta de mejora que hagas. Incluso lo que tiene que ver con el programa pedagógico de la OCNE, eso también se ha limado,... El tema de las entradas es peliagudo; no sé cómo lo organizarán este año pero, si contamos un poco con la ayuda de Acacias...

Desde la autopercepción, el equipo de asesores del CRIF tiene conciencia del significado de su labor y de su grado de implicación. Cada *Adoptar un músico* supone establecer una relación directa, cercana y continuada con docentes y comunidades escolares durante varios meses, lo que genera lazos y complicidades no solo profesionales sino también afectivos que, sin duda, también inciden significativamente en el propio desarrollo del programa

Desde el principio, te implicas con el profesor. Desde que tienes la primera conversación, que suele ser bastante larga. Tenemos un guión, para que no se nos pase nada.... Ya, desde ahí, empieza la relación personal con el profesorado. Explicas todos los pormenores, toda la casuística,... datos que necesitan saber y que, a veces, desconocen. En algún caso se lo vuelve a pensar y, al cabo de una semana, confirma su participación. Después, ya, va todo ese engranaje: que todo funcione, que selecciones a los centros, los horarios en función de los mejores momentos para desplazarse de un centro a otro,... Grabas, haces muchas cosas. (ASE1)

Hemos implementado un espacio virtual, un depósito de recursos, un lugar donde cruzar informaciones de un lado a otro, del profesor al músico, del coordinador de la institución musical a aquí mismo. Desde ese recurso hasta lo que dicen: grabar el audio y pasárselo a los profesores y a los músicos o hacer unos apuntes muy concretos de la sesión donde se ha ido a apoyar, en casi todos los proyectos. (ASE4)

El profe, yo creo que lo percibe poco claro. Sí que ve el CRIF por un lado y la OCNE por otro (...). Pero el apoyo real del profe es el CRIF. Musicalmente, desde luego está el coordinador. Pero el momento de la duda, en quien piensas es en... el CRIF. (ASE4)

Sí, pero yo creo que en determinados casos no ven claro la diferencia. Ven claro que uno es una institución que está en la orquesta y otro, de otra institución, pero no ven claro las funciones de cada uno, en algunos casos. (...) Este año, en una de las evaluaciones, ha habido una profesora que hasta el último día no ha tenido claro... qué era cada uno. (...) Se sorprendió que fuesen dos instituciones separadas. Ella creía que era un todo. (ASE2)

Esta valoración positiva que hace el profesorado del trabajo del CRIF en el desarrollo del programa se confirma con los resultados en algunos de los items del cuestionario, (B.1, C.1 y

F.1.). Una de las claves de esta valoración es que el equipo de asesores del CRIF está formado por profesionales de la educación con dilatada experiencia docente y con formación cualificada como músicos. Ello les permite conocer y manejar las claves que son necesarias para conectar dos espacios bien diferenciados y que se regulan en base a procedimientos y lenguajes específicos.

3.6.4. Músicos

Como hemos visto en la tabla 45, entre los agentes que intervienen en *Adoptar un músico* hay una diversidad de ellos que tienen la condición de músicos, en cuanto a su formación. Así ocurre con quienes proceden de la institución educativa, es decir, el equipo de asesores del CRIF y algunos de los docentes que participan. Aquí nos vamos a centrar en aquellos músicos que actúan dentro del programa y desde la institución musical. Por tanto, a quienes forman parte del equipo del Área Socioeducativa y a los intérpretes de la orquesta o del coro que participan en el programa.

Como sucede con los demás agentes que intervienen en el programa, la exploración del caso en cuanto a los músicos busca un mejor conocimiento en cuanto a quienes son, qué hacen, por qué lo hacen y como lo hacen. Cómo son percibidos y como perciben al docente y al alumno; qué enfoque tienen de la música, las acciones educativas y el programa *Adoptar un músico*. En este sentido, el Anexo XV recoge la transcripción textual de las entrevistas realizadas, estructuradas en forma narrativa y según selección respecto a temas relevantes para la investigación.

Se establece un aprendizaje mutuo que combina la experiencia musical y artística del solista junto con la experiencia musical y docente del profesor. (DOC)

Ha sido muy interesante contar con esta especie de préstamo entre las tareas de músicos y profesores (DOC)

Muy positivas las visitas de músicos al centro. Quizás algo más de tiempo en cada sesión... Premura de sentir que tienen que visitar varios centros, nos hubiera permitido un trabajo más profundo, no tan comprimido. (DOC)

3.6.4.1. Colaboradores

En el programa de la OCNE, el músico que desempeña el rol principal y lidera el desarrollo del proyecto no es el intérprete, sino el colaborador que coordina y dirige cada uno de los proyectos. Es decir, el intérprete, en cuanto músico adoptado, interviene con diferente grado de intensidad y participación, en el marco del diseño y dirección que propone para cada proyecto concreto el colaborador de la OCNE. De ahí, la importancia de conocer con cierta profundidad esta función clave.

Musicalmente, J. se sale, es un genio,... una cosa increíble. (DOC)

J.: Trabajo gratificante y fluido. Tranquilidad y confianza. Gran capacidad de trabajo y enorme creatividad. Siempre inspirador. Conectó muy bien con los alumnos. Convertía sus (nuestras) dudas en ideas, enriqueciendo y dando confianza. (DOC)

El papel de J. es primordial. Es él quien tiene en su cabeza no solo el esqueleto sino cómo vamos a montar esto para que salga bien. Tiene la idea y de, una forma u otra, te guía hacia ella. Pero te guía de una manera muy buena porque tú no dejas de hacer el trabajo creativo, pero siempre dentro de esa idea... Y, luego, la ayuda que te presta. (DOC)

J. reflexiona en voz alta sobre la dificultad de manejar mentalmente las ideas y no confundirles. “¿Os parece bien?”. Se continúa trabajando sobre ello. J. es el elemento activo. E., el músico, interviene pero con un papel subsidiario, aunque en algún momento añade observaciones propias. Cuando se reanuda la actividad, J. invita a E. a pasar al centro del grupo para intervenir en la última pieza. J. va consiguiendo que la relación sea más fluida. Después de trabajar otro rato, J. propone diferentes posibilidades de avance, para que decidan cuál es la mejor opción. (OBS)

J. va probando y ordenando el material en función del concierto, explicando el por qué. Concluye la sesión y felicita al grupo, como ha hecho con los demás anteriormente. Una vez más, conduce sus sesiones con calma y en un clima relajado, centrando la atención en el tratamiento del material sonoro, sin estrés añadido. (OBS)

J., estupendamente también, muy enrollado con los chicos, todo el rato metido entre ellos,... Bueno, primero siempre pidiéndonos: a ver qué tenéis, os escucho... Enseguida se mete por allí, sugiere algún cambio. Tiene una capacidad para, de cualquier cosita, hacer algo consistente... (DOC)

En el caso del Director Creativo, Juanjo Grande, concurren varias características que lo hacen idóneo para coordinar *Adoptar un músico*: formación como director musical, conocimiento directo de este tipo de programas en el contexto británico y una larga experiencia en proyectos educativos y comunitarios. Por su parte, Ana Hernández también tiene una dilatada práctica en cuanto al desarrollo de acciones educativas con diferentes instituciones musicales y, además, formación y experiencia desde el punto de vista escénico, una perspectiva valiosa para considerar cómo exponer la música, en general y este tipo de proyectos, en particular. Ambos colaboran regularmente con la OCNE desde las primeras etapas del programa *Adoptar un músico*.

La colaboración ha sido buena y ella siempre aporta ideas que hace que la cosa fluya bastante. (DOC)

Hemos valorado la relación con A. muy buena, con una gran capacidad de organización. Nos ha dejado impresionadas cómo sabía perfectamente en cada momento lo que tenía... un ensayo, un mes después, la de ideas que tenía, cómo era capaz de... a lo mejor tú no tenías las ideas claras... de organizártelas. Para nosotras ha sido de gran ayuda. (DOC)

Con A. hay mucho contacto con los chavales y eso me encanta, me parece que les hace llegar muchas cosas, explica muy bien las cosas, se deja aconsejar,... (DOC)

Muy activa, aportando ideas creativas que nos sirvieron de mucho, trato cercano. (DOC)

Estupendamente. Me parece que es una persona que aporta muchísimo y que nos ayuda mucho a todos. (DOC)

Gran profesional. Colaboración excelente. Respeto al trabajo previo de creación del profesor. (DOC)

F. le comenta a R. que lo que hace A. es muy difícil, alabando su función. Muy buena capacidad de organización. (DOC)

Organización, seriedad,...obtenía un gran avance a partir de nuestra propuesta. (DOC)

A. va trabajando de forma resolutive, dando instrucciones sobre la forma de avanzar en cada fragmento. (...) Expone cómo será la disposición en el Auditorio y el proceso allí. [Como es habitual, su exposición es algo acelerada para los chavales]. Dialoga con E. para ajustar el

final. Los chavales se relajan y hablan entre ellos. A., fugazmente, les pregunta, si les ha gustado cómo ha quedado. (OBS)

La sesión se desarrolla con el procedimiento de ensamblaje. A. menciona en un momento que “están tomando las decisiones para avanzar”. Repiten varias veces, rectificando el papel de cada sección instrumental cuando lo requiere. Ahora graba toda la propuesta, dándola por válida en esta sesión. (OBS)

En cuanto a la figura del músico compositor residente es una novedad en este programa. Rafael Liñán ha desempeñado este rol en dos proyectos durante dos temporadas, 2013 – 2014 y 2014 -2015, además de actuar como coordinador en otros dos. Junto a su formación de músico y su labor como compositor, tiene una larga experiencia en conciertos didácticos, tanto en EE. UU. como en España, y también en el ámbito docente. Para la OCNE y el CRIF no había precedente respecto a cómo se iba a desarrollar su participación en el programa. A partir de la observación directa se hizo evidente su facilidad para conseguir acceso al campo y establecer vínculos con el alumnado. Desde la perspectiva de los docentes, es posible apreciar cómo se ha valorado su actuación.

Su implicación ha sido increíble. Se ha volcado en el proyecto, se ha entusiasmado con él y ha sido capaz de contagiar ese entusiasmo. Para mí, ha sido una sorpresa. Que un músico se ponga a cantar en mitad de las clases, a hacer cualquier cosa para llamar la atención de los niños y motivarles, me parece espectacular, me parece una gozada. Y además hace que te entusiasmes, que quieras seguir y que los niños vean, ostras, que un músico no es un señor muy serio sino que es alguien cercano, que está con ellos. (DOC)

A mí me gustó mucho, los dos talleres que hizo, el primero... escuchó, no, pero aportó un montonazo de ideas... digamos que era como la voz cantante, y en el segundo taller, paso como a un segundo plano y dijo: a ver, tocad qué habéis hecho. También siguió aportando ideas pero... me pareció muy bien eso. Y sobre todo, muy cercano, muy democrático, que escuchaba mucho. Me encantó el detalle, en el último ensayo general, cuando dijo: bueno, hemos pensado terminar con esto pero, a ver, asamblea, ¿cómo queréis terminar? Eso me parece genial. (DOC)

Me ha parecido que ha conectado muy bien su energía con los chicos desde el primer taller. El que quizás ha sufrido más, he sido yo, porque veía a los alumnos disfrutar un montón pero decía... nuestra estrofa, no ha avanzado nada... Ahora, a posteriori, entiendo, creo que tenía un plan, que quería trabajar las partes comunes y dejarnos en ese caos de la creación. Pero... yo esperaba otra cosa, que hubiese pautas, por ejemplo. Me ha descolocado un poco, sobre todo el primer taller; el segundo ya fue mucho más relajado. Sí, sí... las primeras ideas que teníamos,

que nos ayudase a darles forma, porque como yo no había trabajado demasiado en profundidad el tema de la composición.... Quizás hubiera faltado un taller más. Sí, claramente, sí. (DOC)

La conexión con los chavales que tuvo, ese primer impulso que necesitaban para meter la energía y creérselo. Cuando se pusieron a cantar, así, de repente: ¡venga, bienvenidos al mundo de la afinación...! Y se pone a cantar afinando...Casi acabo cantando.... Esa energía de contagiarles y ponerse a cantar a chavales de 13 o 14 años, así, de repente, me parece fantástico. Y, como punto negativo, ... que fue... ahora, a posteriori, sintiendo mejor pero creo que también fue a trabajar las partes más comunes, lo que nos unía a todos, pero yo ví un poco caótico, del primer taller salí un poco loco, diciendo; ahora mismo no sé qué hacer, no entiendo nada,... no sé qué pasa con lo nuestro, no entiendo qué relación hay con Strauss,... Me resultó un poco caótico, de hecho ha sido una lucha mía muy gorda, y en Navidad lo pasé mal viendo como encajaba todo aquello. Echo de menos un poquito más que, a lo mejor,... igual mucha espontaneidad, echo de menos una pauta: ahora vamos a trabajar las partes comunes, no hay más; y en el segundo taller, ahora vamos a trabajar lo vuestro... de hecho fue así pero, hasta que lo comprendí, me costó y me sentí un pelín perdido. En cuanto a él, excepcional. Me pareció... la energía que ha tenido desde el primer día hasta el concierto... sin esa energía yo creo que no hubiera salido así de potente el concierto. (DOC)

Hasta el último momento estábamos un poco nerviosos, hasta que no vimos el producto final... Yo sí lo tenía un poco más claro pero tampoco lo había visto entero. Es un poco... inestable, y no sabíamos cómo iba a salir. El ensayo fue un poco precipitado también, y tampoco fue entero. Y yo estaba nervioso, no sabía si iba a salir bien...no tenía ni idea. Lo que me preocupaba era la secuencia, porque no sabía la secuencia entera, si iba todo a encajar bien (...) En el ensayo, eran partes sueltas... En otros proyectos, el ensayo es de principio a fin; eso te da tranquilidad. Estábamos temblando... Luego, el resultado fue...espectacular, los chicos se portaron estupendos,... Es un poco también eso, el primer proyecto de Rafa, ha tenido sus cosas buenas y ha tenido sus cosas un poco raras. Pero, en general, el trabajo que ha hecho y cómo ha salido ha sido positivo; para todos, para la orquesta, para vosotros, para nosotros,... (ASE)

3.6.4.2. Intérpretes

A lo largo de los años, han sido decenas los músicos de la OCNE que han participado en alguna de las ediciones del programa *Adoptar un músico*. Desde una perspectiva laboral, la participación de los músicos en el programa no formaría parte de los planes de trabajo generales de la OCNE, siendo de carácter voluntario y remunerado. En la mayoría de los casos, la participación ha sido reiterada, año tras año, lo que indica cuando menos una sintonía amplia con este tipo de acciones educativas. En algún caso, la experiencia ha sido puntual y no se ha

repetido, evidencia inicial de que puede haber algún factor disruptivo en la experiencia del músico.

Mis alumnos han valorado de J., sobre todo, el que le guste divertirse, porque tenían esta imagen del músico de orquesta que vas a ver al Auditorio Nacional que... que no se divierte. Hay un par de momentos que J. ha insistido mucho en la escucha, en el silencio, en la precisión rítmica... Nos ha dado ciertos consejos que nos ha sabido dar muy bien. También la disciplina y la escucha... (DOC)

E. es muy bueno tocando, muy agradable, nos gustó trabajar con él. (ALU)

La verdad que con E., muy bien con ellos... venía y les chocaba las manos, muy cercano. Era 'palabra de E.'. (DOC)

J., gran complicidad con los alumnos. (DOC)

M.: Impuntualidad. Con los chicos el trato ha sido nulo, no ha conectado... No sólo hay que tener en cuenta que forme parte de la OCNE sino si quiere y tiene capacidad de transmitir... (DOC)

También es cierto que hay un número significativo de músicos que aún no han participado en el programa, lo que también denota que, al margen de razones personales, pueda haber otro tipo de factores: espacios de indefinición en la institución, falta de adecuación dentro del régimen laboral o incompatibilidad profesional para este tipo de programas.

Depende de la personalidad del músico, depende del grado de implicación en el que quiera colocarse,... Yo he visto una misma persona que ha evolucionado muchísimo como músico y como persona que participa en... Lo he conocido, que no se implicaba apenas, quizás por desconocimiento del proyecto. En su primer *Adoptar*, estaba a la expectativa y, luego, le he visto en otros sucesivos proyectos y era, vamos, como si fuese uno de los chavales. Hay evolución, cuando hay continuidad y cuando hay ganas. (ASE2)

Otros testimonios de docentes permiten establecer la conexión con la propia mirada de los músicos recogida en algunas de las entrevistas (ver Anexo XV)

Músico 1

J., en todo momento sabiendo lo que tenía que hacer, a nivel de ensayos extra. La implicación ha sido excelente y los niños, cuando venía ella, se sentían importantísimos. Simplemente los talleres ya se avanzó una barbaridad, pero el día que vino ella, los niños estaban súper agradecidos.

Músico 6

Gran implicación, en particular de C., colaborando en iniciativas particulares para dar continuidad.

C.: serenidad, seguridad, acercamiento a los alumnos.

Con C. ganábamos confianza sobre todo. Tenía que haber venido más. Hacía aportaciones muy chulas y era muy majo. (ALU)

Músico 7

La colaboración con P.,... qué músico, qué barbaridad,... y cómo toca, cómo se adapta,...

P: gran ayuda. Participación fundamental y enriquecedora. Positivo. Cercanía.

Músico 8

R.: Enriquecedor. Conectó muy bien. Les llevó más allá en el uso de técnicas extendidas. Aportó infinidad de ideas. Chicos desbordados respecto a lo que les sacaba de lo que estaban presentando como ya hecho. Entrega a todos los niveles.

R.: Conectaron muy bien. Cercanía y profesionalidad. Les ha hecho sentir mayor responsabilidad, entrega e ilusión.

R.: Ha enriquecido nuestras propuestas. Relación cercana y muy profesional. Disfrutamos mucho haciendo música juntos.

Con R. quedamos encantados porque con los chicos entabló rápidamente una buena conexión y les aportó muchas ideas... Bueno, luego, ellos también... se hicieron muy críticos. De repente, en un taller, me decían: pues lo que nos ha hecho no nos ha gustado, no nos encaja, nos gusta más nuestra idea... Con él, muy bien los talleres, muy cercano. Esataba ahí, mezclado con ellos. El primer día, no se había traído instrumentos pero cogió de los nuestros, se metió en medio, empezó a probar cositas...

Desde la observación directa hay situaciones que denotan percepciones de los alumnos que pueden pasar desapercibidas pero que tienen un alto grado de significatividad en el desarrollo del programa.

Unas chicas de 6º que están junto a mí en un rincón, charlan conmigo, hasta que en un momento, C. les llama la atención. Cómo me llamo, si soy de la orquesta, qué hago... Cuando les digo que soy profe como C., quieren saber si también mando muchos deberes como ella. Les pregunto por qué no hablan con J., el músico "¿Por qué tenemos que hacerlo?". Pues lo mismo que hacéis conmigo. "Es que él siempre está allí (se refiere junto a la mesa y el teclado), nunca está aquí,...". (OBS)

A través de fragmentos del diario de campo es posible tener una aproximación a la intensidad de las vivencias que se llegan a experimentar en el programa. Después, se recoge una secuencia gráfica captada durante el ensayo general en la Sala de Cámara del Auditorio Nacional del mismo músico y grupo de alumnos:

9:20. Llegamos al aula cuando S., el músico del coro de la OCNE, ya está trabajando con el grupo. También está B. y M. D., que será quien participe en el taller del siguiente centro. Hacen ejercicios corporales y vocales que tienen fascinado al grupo por el tono absolutamente desenfadado, la intensidad, la fuerza,... Le pregunto a M. D. y me dice que ese es su tono normal: trabajan el canto desde las emociones. Después de 20 minutos, pasa a trabajar por grupos, las voces y las tesituras, identificando problemas y corrigiendo puntualmente; primero los chicos. El resto del aula observa con mucha atención. "Hasta que no encontremos nuestra voz, estar metidos en ella, es imposible afinar".

En ocasiones, les sujeta, les abraza, les remueve, les provoca,... "No tengáis miedo de hacerlo mal,...Equivocaros, si no, no sabemos dónde estamos... Cantar no es más que hablar, manteniendo los sonidos. ¡Chicas, uniros!... Casi, casi lo tenemos, en dos sesiones más, lo tenemos niquelao".

9:55. B. expone al grupo las opciones que han preparado, señalándolas en la pizarra. J. acompaña al piano y S. interviene activamente para mejorar la actitud y el canto del grupo. "La música y la emoción nos ayudan; aunque la afinación no esté perfecta. Atención a las dinámicas." En un momento, M. D. me hace un comentario sobre la necesidad absoluta de cambiar el texto cuando aparecen tópicos sexistas y machistas. Siguen buscando la mejor solución en cada palabra y sonido. S., en tono muy exagerado, histrionismo a veces, sigue reclamándoles mayores exigencias. A estas alturas de la sesión, 10:20, ya parece haberse diluido el efecto sorpresa y las 20 chicas y 5 chicos (en zapatillas o calcetines) se centran en intentar seguir la propuesta que figura en la pizarra. Hasta ahora, el papel activo de R. y J. ha sido reducido.

"Vamos a grabar el ground", dice J. "Casi, casi, ya va saliendo...", dice S. Después de algunos intentos, les da la señal para que Ja. active la grabación. J. dice: "Hemos de mirar como haremos el colágeno final... Las posibilidades son infinitas". S.: "es que los tenores... los chicos tienen un complejazo...". B. los dirige, J., ahora, lleva la conducción de la actividad y S. sigue insistiendo individualmente para mejorar el canto de los chicos. Ja. graba una segunda pieza. Ahora R. les sienta en círculo y trabaja la pronunciación repitiendo el texto. J.: "Es un coro de eco, en el que nosotros quedaremos como una resonancia que suena a lo lejos".

S. retoma el papel protagonista para "reparar todo lo que hemos hecho, desde que yo empecé la sesión un poco loco...Vamos a ponernos como esponjas llenas de bostezos". Después de repetir, les dice que no ha escuchado la sensación de eco. Repiten y repiten, pero les cuesta

mucho la demanda que les hace..."¡Qué chulo es cantar! Vamos a terminar con la canción de los marineros. Muy bien chicos, enhorabuena, habéis trabajado muy bien". J.: "aprovechad la energía, la música está muy bien, es un trabajo de escuchar...". Recitativo declarado, le aconseja S. ¡Bravo!

11:00. Al salir, uno de los chavales abraza a S. y le agradece lo que ha hecho. Éste, ahora les abraza a los cinco, uno por uno, que responden con gusto. También B. abraza y besa a algunas de las chicas. Luego, comentamos con extensión (durante la salida y en el siguiente centro, mientras esperamos) la importancia de que la educación se haga desde las emociones para que pueda dejar huella. (OBS)

Auditorio Nacional. Ensayo General. Hay seis músicos (percusión, oboe, violín, viola, chelo y órgano), más la guitarra de R., los seis cantantes adoptados y los miembros del Coro Nacional, que han ido llegando progresivamente. El comportamiento de los chavales es impecable y atienden con prontitud a las indicaciones. Quizás el amplio espacio de la sala sinfónica y la ausencia de instrumental escolar sea un factor importante, a diferencia de lo que ocurre en la Sala de Cámara. (...) Después de un número final con el CNE. J. felicita a todos, excelente trabajo: profesores, directores, compositor, chicos y chicas,... Aplausos. 13:25. [Dido es una obra hermosa y el trabajo de esta mañana me deja buenas sensaciones: belleza, arte, comunicación, satisfacción de trabajo bien hecho, con todas las dificultades y sombras que, por qué no, también tiene. E., al despedirse, me dice que estoy tomando muchas notas y fotos. Le transmito que, precisamente, estoy escribiendo ahora estas sensaciones de buena energía.] (OBS)

Sobre Dido Remix, en el Anexo XVI se puede consultar la Guía Didáctica (Juanjo Grande y Rafael Liñán), las Partituras originales (Rafael Liñán) y la grabación del concierto final celebrado el 20 de mayo de 2014 en la Sala Sinfónica del Auditorio Nacional de Música.



3.6.5. Programa

A través del relato contenido en los puntos anteriores hemos tenido la oportunidad de conocer con detalle diversos aspectos del programa educativo *Adoptar un músico*. No obstante, hay otros que no han sido tratados o, se han recogido de forma insuficiente para una comprensión global del programa. Es por ello que los recogemos aquí.

3.6.5.1. Creación

Originalmente, el programa educativo Adopt-a-Player fue una iniciativa local impulsada por la City of Birmingham Symphony Orchestra (CBSO) en 1984, inicialmente en seis escuelas, en el marco de una colaboración con la LEA (Autoridad Local de Educación) de Birmingham (Kushner, 1991 y 2002a). El objetivo que menciona era apoyar a los maestros a desarrollar habilidades en el uso de la música en el currículo escolar, aunque también menciona la formación de audiencias. Lo cierto es que el proyecto se extendió rápidamente por el resto de Gran Bretaña y otros países como EE. UU. Y Canadá. En España, como ya se ha relatado anteriormente, comienza veinte años después en la OCNE, por la voluntad inicial de Pons y de la mano de Mark Whitters. Por tanto, se quiso adoptar el modelo *Adopt-a-Player*. Ahora bien, las circunstancias eran bien diferentes, desde el marco social, económico y cultural en el que se desarrolló originalmente, determinado según lo descrito en el apartado dedicado al Reino Unido, con pocas similitudes con el español de 2004, hasta la organización de centros y profesorado en España y Reino Unido, donde recordemos que no hay obligatoriamente la figura del docente especialista en música. Una situación que sí ha sido paralela es el principio de colaboración entre la institución musical y la institución educativa (aquí, el CRIF).

3.6.5.2. Objetivos

Conectando con el punto anterior, es difícil determinar con precisión los objetivos formales y los reales del programa *Adoptar un músico* para cada una de las partes que intervienen en el mismo. Si consultamos las sucesivas convocatorias anuales desde el CRIF (Anexo IV), los objetivos formulados (y que se han utilizado como base para el cuestionario al profesorado) serían:

- Conseguir una escucha musical más activa y participativa convirtiendo en creadores e intérpretes a los profesores y a los alumnos.
- Acercar al alumnado a las estructuras musicales, haciéndoles partícipes en las fases de creación e interpretación.
- Estimular la creatividad artística y el espíritu crítico de los participantes.
- Promover una relación más cercana entre los miembros de la OCNE y el profesorado y alumnado participante.
- Establecer conexiones y vínculos entre la OCNE y los centros escolares.

En cambio, si atendemos al trabajo de Criado, C. y González, B. (2007)

- Convertir la música en accesible a toda clase de personas y no sólo a una élite.
- Iniciar un contacto directo de los músicos con los niños.
- Fomentar la toma de contacto directo de los niños con el auditorio.
- Vivir la experiencia musical en primera línea, participando activamente de la composición e interpretación de una pieza musical sobre el escenario del Auditorio Nacional.

La propia OCNE recoge en su Memoria 2003 – 2012 los siguientes objetivos

- Acercar la música sinfónica y coral a los estudiantes de Enseñanza obligatoria a través de la creación y la interpretación musical guiada por los propios profesores de la Orquesta y Coro Nacionales.
- Dotar al profesorado de una serie de recursos que puedan convertirse en parte de su “repertorio pedagógico” a partir de ese momento.

Por su parte, Ortega (2012) explicita con detalle estos otros objetivos

- Proporcionar al profesorado herramientas didácticas y recursos musicales que ayuden a potenciar la creación y la composición en el aula.
- Ayudar a descubrir el potencial creativo de la interacción y la colaboración entre el alumnado, el profesorado y los músicos participantes.
- Dotar al profesorado y alumnado de recursos para entender y disfrutar de la riqueza de nuestro patrimonio musical, tanto sinfónico, coral o de cámara, de distintas épocas, géneros o estilos, como del repertorio tradicional o de otros entornos culturales.
- Dotar a los participantes de recursos para entender, disfrutar y participar de cualquier tipo de música.
- Proponer marcos espacio temporales de colaboración e intercambio entre músicos, compositores, artistas, docentes y escolares, donde se participe activamente en procesos de

interpretación y creación artística y musical.

- Fomentar y valorar las relaciones entre las instituciones educativas, culturales y artísticas creando redes que rentabilicen sus esfuerzos para obtener un mayor beneficio social, que redunde en una mejora de la calidad de la educación.
- Favorecer la renovación del público asistente a los conciertos acercando la música sinfónica y coral a las aulas y haciendo protagonistas a los escolares en los auditorios.

3.6.5.3. Concierto

La valoración que alcanzó una puntuación más alta entre todas las preguntas del cuestionario al profesorado fue la relativa al concierto final: 4,94. Esa coincidencia casi unánime se ve confirmada por numerosas evidencias recogidas entre participantes de la experiencia. El significado que tiene puede quedar recogido en este testimonio:

Como profesora, me parece fundamental porque en muchos casos la práctica educativa se queda en una cosa un poco mediana que haces en el aula y no tiene un objetivo muy claro como es el escenario. El escenario es importante. Sé que hay muchos compañeros que dicen el proceso es importante, y es verdad, pero sin un escenario, darse cuenta de hasta dónde se puede llegar con esta asignatura, que en este país está tan infravalorada.... es una especie de catapulta, es una progresión enorme la que se hace, tanto musicalmente como humanamente.

Para mí, proceso y concierto son indisolubles. No se entiende el proceso si luego no se muestra el resultado. Porque, además, la razón de ser de toda la artística es darse a los demás, una labor de comunicación, y ofrecer lo que estás trabajando. Un coro no tiene razón de ser si sólo canta en el aula. Educativo es todo. El proceso, por supuesto, es importantísimo, primordial. Pero el resultado suele ser mágico. Porque claro, en ese momento... quizás los maestros vemos el proceso y lo que puede suceder pero los niños no se dan cuenta hasta que... Entonces dicen: ¡Ah, era esto! Fíjate tú... Para ellos, eso es no sólo mágico sino inolvidable. (...) Esa magia, tener la oportunidad de disfrutarla, es maravilloso. (DOC)

Hay un factor que se repite constantemente en las valoraciones del profesorado y que la observación directa ha podido confirmar. Los conciertos en la Sala de Cámara adolecen de falta de espacio. En efecto, según los datos técnicos del Auditorio Nacional (ver tabla 48), la superficie de escenario es de 100 m². Teniendo en cuenta que la media de alumnos que se han de ubicar en ese espacio es de 100, y que además hay que añadir los músicos, el director y los instrumentos, difícilmente es posible garantizar la calidad deseable en este sentido. La situación es bien distinta en aquellos conciertos que se han llegado a celebrar en la Sala

Sinfónica, ya que con 285 m² sí que permite una mejor ubicación, aunque de forma ajustada cuando son seis grupos con un total de 150 alumnos de media.

Tabla 48. Auditorio Nacional. Datos

Fuente: Consejo Superior de Investigaciones Científicas http://informesdelaconstruccion.revistas.csic.es			N.º de plazas	m ³ volumen de aire	m ² superficie ocupada por el público	m ² superficie del podium	m ³ volumen medio por plaza	m ² superficie media por plaza	Seg. Tiempo de reverberación
1983	Madrid	Auditorio Nacional	2.274	22.000	1.470	285	10,0	0,65	2,00
1983	Madrid	Sala de Cámara	619	4.500	478	100	7,3	0,77	1,60

Otro aspecto de relevancia respecto al concierto final es la forma en la que se ofrece. Actualmente, se hace en día lectivo, pero en horario no lectivo, por la tarde. Aunque para asistir, la mayoría de localidades se adjudican previamente a través de los centros participantes, el concierto se ofrece en abierto y con un cupo de localidades a la venta por taquilla para público en general. Ahora bien, el concierto de temporada de la OCNE que incluye las obras que han sido objeto de tratamiento en el programa se desarrolla de forma dissociada del resultante de *Adoptar un músico*. Este formato era diferente en los primeros años del programa.

Se cambió por temas organizativos de la orquesta. Nosotros lo considerábamos en su momento algo bueno pero también, para la comunidad educativa, eso suponía que el domingo actuaban los grupos, el día del concierto en familia (de temporada), se hacía a la vez, la orquesta y después hacían los niños,...al revés; entonces, eso suponía que en domingo tenían que estar dispuestos los centros. De hecho, más de un centro se cayó por no poder o querer trabajar en ese día no lectivo, por no tener los apoyos necesarios para ese día. De alguna manera, sí que por ahí vino bien. Pero también tiene su parte muy bonita, que todos los espectadores, esos profesores, esas familias, pudieran ver la obra, tanto en su versión original, de la orquesta, y después la versión de los chicos, o al revés. (ASE3)

3.6.5.4. Síntesis

La convicción de este testimonio docente consigue resumir el valor del programa:

Este proyecto es fundamental. Para quienes tienen que decidir si finalmente la música sale del sistema educativo como materia obligatoria se den cuenta realmente de que tiene una capacidad de aglutinar todas las capacidades educativas de la música, que sería fundamental que todo el mundo pudiera... tanto los profesores y los alumnos como los músicos, hacer el ensamblaje entre ese nivel más pequeño y ese nivel altísimo... (DOC)

3.7. Discusión

En el caso de la presente investigación, la forma de abordar este aspecto del texto puede ser problemática ya que, como estudio de caso, se escapa de los informes de investigación tradicionales.

El informe de investigación tradicional, en el que se enuncia el problema, se revisa la bibliografía, se diseña, se recogen datos, se analiza y se concluye, es especialmente inadecuado como informe de un estudio de casos. El caso no es un problema ni una hipótesis. (Stake, 1998, p.110)

En efecto, lo que se ha planteado en la elaboración del presente texto es la mejor comprensión del caso *Adoptar un músico* a partir de los interrogantes planteados inicialmente en la investigación. Ahora bien, sí que parece oportuno atender a las cuestiones que conectan el caso con algunos de los principales temas referenciados en el marco teórico respecto a modelo educativo, agentes educativos y calidad.

3.7.1. Modelo educativo

En cuanto al tipo de modelo educativo de aprendizaje en el que se insertaría el programa *Adoptar un músico* dentro del continuo propuesto por Zürcher (2010) podríamos denominarlo como modelo de tensión. En efecto, el programa se basa en la intervención de dos ámbitos institucionales diferentes, el musical de la OCNE y el del sistema educativo formal de carácter reglado. Más allá de que, debido a los recientes cambios, la estructura de la administración educativa no tenga un papel activo como lo ha tenido hasta ahora a través del CRIF, los centros participantes, su profesorado y alumnado sí que son parte activa. Es por ello que necesitaríamos dos representaciones gráficas del continuo entre el modelo de aprendizaje informal y formal para cada una de las dimensiones que hemos analizado hasta ahora, si deseáramos imágenes fijas. La alternativa sería un continuo en permanente modificación, de carácter dinámico para cada una de las dimensiones, entre el modelo informal, hacia el que tiende a deslizarse, por acción u omisión, la institución musical, y el modelo de aprendizaje formal que resulta obligado y determina la participación de los centros educativos. Esta cuestión se encuentra en la base de

cualquier reflexión que se deba realizar para avanzar en la mejora del programa, lo que pasaría por una definición realista y compartida de los objetivos del programa. Recordamos aquí la pertinencia de la referencia a Korn (2010) respecto a las orquestas que educan, ya que en esa reflexión cabría abrir el foco para explorar puntos de encuentro entre ambos polos a partir del entendimiento y compatibilidad entre procesos de enseñanza-aprendizaje y procesos educativos.

3.7.2. Agentes educativos

Según las tipologías de mediación propuestas por Aubouin et al. (2010), la mayoría de instituciones musicales en España (lógicamente, nos referimos a aquellas en las que existe algún tipo de mediación) se podrían situar en el tipo polivalente. Es decir, deben atender, por acción u omisión, tanto a cuestiones conceptuales como de animación, y también a los aspectos de contenidos y públicos. En el caso opuesto, podemos señalar el Auditori de Barcelona, en cuyo Servicio Educativo habría un ejemplo próximo al de hiper especialización, con personas diferentes atendiendo cada una de las áreas propuestas por Aubouin et al. (2010).

En *Adoptar un músico*, se da un caso singular, ya que el rol de mediador efectivo de cara al público (alumnado) no está desempeñado de forma central por el músico adoptado sino por el colaborador de la OCNE. Sólo de forma intermitente o en casos especiales, el músico comparte también esa función con el colaborador. En el ámbito anglosajón, la práctica es distinta ya que sí es el músico quien asume plenamente la función mediadora. Una muestra que lo ilustra la podemos encontrar en el relato que hace Bourque (2006) de su experiencia como músico adoptado.

El colaborador OCNE es quien ejerce, de forma simultánea, el tipo de mediación que Aubouin et al. (2010) denominan “*la tête et les jambes*”. Es decir, realiza las funciones conceptuales respecto a los contenidos y las de animación respecto al público; en este caso, el alumnado. El músico, tal y como se desarrolla el programa en España, se encuentra en una posición extraña ya que, como hemos dicho, realizaría su mediación de forma intermitente pero sin una referencia conceptual sólida respecto al programa en cuanto a contenidos educativos, ya que su referencia natural es la artística. De ahí que, a través de la práctica continuada en el programa, es cuando puede ir descubriendo como adaptarse a la nueva situación ya que se

encuentra en un territorio desconocido. Por ello, alguno manifiesta la dificultad que tendría para conectar con el alumnado en el aula y la facilidad que siente para ello cuando es el Auditorio el espacio de interacción.

Desde la administración educativa, hay otro tipo de mediación, que además de hacer compatibles las cuestiones de gestión y coordinación, hace posible el mejor desarrollo de la propia mediación. Sería, por tanto, la suya una mediación que podríamos denominar facilitadora.

Está el coordinador, el mediador que hace la guía,... El músico es el último escalafón, cuando debiera ser el primero. (...) Mientras no se cambie esa línea, nunca será *Adoptar un músico*. Se cogió el nombre pero realmente tanta mediación quita el papel de la adopción. (ASE)

Por tanto, en el modelo del programa como se desarrolla en la OCNE, realmente sí que se *adopta*. Solo que, además de al músico, también se *adopta* al colaborador. La experiencia del programa *Adoptar un músico* podría ser considerada como una anomalía respecto a otros países o, de forma alternativa, una singularización por la cual, el programa se ha adaptado a la realidad española. Lo cierto es que esta situación está directamente relacionada con la ausencia en nuestro país de programas de formación de músicos para intervenir en proyectos educativos y sociales.

3.7.3. Calidad

La revisión del programa *Adoptar un músico* respecto a los diferentes enfoques de calidad recogidos en el marco teórico permite valorar en qué medida se puede corresponder con cada uno de los planteamientos y, por tanto, avanzar en cuanto a sus posibles fortalezas y debilidades.

Respecto a los principios que Bamford (2007) encuentra para aquellos programas que se pueden considerar de calidad, *Adoptar un músico* parece compartir buena parte de ellos, al menos, en suficiente medida. Así, se basa en una cierta asociación entre la escuela y una organización artística, aunque de carácter coyuntural y de ámbito limitados. También es de responsabilidad compartida, si bien sólo en la fase ejecución y no en la de planificación

y evaluación. Además, ofrece una oportunidad para la exposición pública a través del concierto, combina educación en las artes y educación a través de las artes, incluye el tratamiento de la resolución de problemas y riesgos, potencia la colaboración y es inclusivo. En los aspectos que no se pueden reconocer situaríamos ausencias de otros factores como estrategias para evaluar e informar sobre el aprendizaje y formación para artistas. Por último, sería discutible la flexibilidad y permeabilidad de las estructuras escolares.

En cuanto a los planteamientos de Pigozzi (2006) y Seidel et al. (2006) que tienen una coincidencia básica en poner el aprendizaje del alumno como centro de la calidad, se podría considerar que *Adoptar un músico* es un programa que compartiría ese principio, en la medida en que lo prioriza respecto a la consecución del producto final, es decir, el concierto. O, dicho desde otro enfoque, en la medida en que convierte realmente el producto final en una herramienta para el propio aprendizaje y no en un condicionante.

Observando la influencia en el programa de los diferentes niveles de cada uno de los ámbitos de decisión que recogen Seidel et al. (2006), los que se adoptan desde el nivel más próximo (alumnado, docentes y artistas) son los que lo fortalecen. Los que se desprenden de ámbitos de decisión más externos tendrían un efecto ambivalente ya que, en algunas cuestiones permiten y alientan la existencia del propio programa mientras que en otras generan limitaciones y disfunciones. Así, en el primer sentido se podría valorar la colaboración inter institucional mantenida hasta 2016, mientras que en el segundo, además de la pérdida de dicha colaboración, estarían las restricciones en cuanto a calendario, espacios y recursos.

Las recientes iniciativas de *Arts Council England* para abordar el tema de la calidad son de particular interés a la hora de abordar la evaluación de programas educativos en instituciones musicales, en general, y de *Adoptar un músico*, en particular. Sin olvidar que las críticas que están surgiendo respecto al carácter de las propuestas y el uso que se pueda hacer de ellas, además de legítimas, inciden directamente en el corazón del problema, no es menos cierto que suponen un intento de encontrar fórmulas para considerar la calidad como un concepto susceptible de ser manejable, que adquiere contornos reconocibles. Por tanto, podría dejar la posición etérea y cómoda en la que ha venido estando situada, en connivencia con un determinado concepto de relativismo absoluto. Una posición favorable para quienes hacen un

uso interesado de la calidad, bien desde posiciones políticas e institucionales, bien desde territorios profesionales.

Como sistemas de medición de calidad, los *Quality Metrics*, relativos a los aspectos artísticos, los *Quality Principles*, sobre el trabajo con niños y jóvenes y los *Participatory Metrics*, para procesos participativos, pueden ser objeto de aplicación a los programas educativos que nos preocupan. En *Adoptar un músico*, si hacemos una comprobación de los *Quality Principles* y los *Participatory Metrics*, podemos afirmar que en el programa aparecen todos los que se mencionan. En cuanto a los *Quality Metrics*, una primera lectura indicaría desigualdad respecto a los principios que menciona. Determinar cuáles aparecen y en qué medida lo hacen, excede de la capacidad de esta investigación y requeriría aplicar un sistema como el diseñado por *Culture Counts*.

Respecto al valor cultural, la mirada de Holden (2006) se refiere al sistema cultural, un ámbito que excede con mucho nuestro objeto de estudio. No obstante, la curiosidad nos provoca a considerar cómo se podría apreciar un programa educativo como *Adoptar un músico* en el marco de su doble triángulo. Podemos comprobar que también puede ser una herramienta válida. En efecto, nos confirma que el público, aquí, todos los participantes, reconoce un alto valor intrínseco al programa y, en el caso del profesorado, está en la raíz de lo que motiva su participación. Como recordaremos, en el caso de los políticos, priorizan y reconocen el valor instrumental. Al ser *Adoptar un músico* un programa de reducido volumen cuantitativo, no permite un uso cuantificable en términos económicos directos pero, sí que permite un uso simbólico para contribuir a la legitimación de una determinada acción política. Como ejemplo de ello, citamos la referencia que realizó el Secretario de Estado de Cultura, José María Lassalle Ruiz, en la Comisión de Cultura (Senado, 2013): “No quiero olvidarme tampoco de nuestra decidida apuesta por las nuevas generaciones con los conciertos pedagógicos *Adoptar un músico*, organizados por la Orquesta Nacional y dirigidos a centros de educación primaria y secundaria”. En cuanto a la institución musical, la OCNE, le reconoce un determinado valor coincidente con su propia estrategia de actuación que, en definitiva, es la que lo hace posible. En ese sentido, hace un uso de dicho valor que, probablemente, no es proporcional al volumen de recursos que le dedica, una práctica bastante generalizada en nuestras instituciones musicales respecto a los programas educativos que ellas mismas desarrollan.

Sobre la dimensión temporal de los efectos que se puedan derivar a partir de la experiencia de participación en el programa *Adoptar un músico*, la percepción de quienes pueden estar en posición de advertirla en función de su participación durante un tiempo continuado, fundamentalmente los agentes educativos, confirmaría el planteamiento que hace Brown (2006), al menos en tres de las dimensiones: experiencia artística, desarrollo personal y relaciones sociales.

De sumo interés resulta considerar la mirada de McCarthy et al. (2004) cuando se utiliza para observar el programa *Adoptar un músico*. El valor instrumental de la experiencia incide en aquellos beneficios que se manifiestan en áreas no artísticas. Ahora bien, la práctica educativa permite mantener el criterio de que ese tipo de beneficios también se podrían conseguir por otros medios no artísticos. Es decir, no sería el contenido sino la metodología de trabajo colaborativa y basada en proyectos. Ahora, sin duda que la experiencia artística agrega valor a la vida de cuantos participan en el programa.

Por último, la conceptualización básica que formulan Carnwath y Brown (2014) sobre beneficio, impacto y valor resulta aplicable desde la comprensión del caso *Adoptar un músico*. La valoración tan alta que indica el conjunto de datos recogidos está basada en los impactos significativos que se derivan de la participación en el programa. En cuanto al tipo de impacto extendido en el tiempo, como bien señalan Carnwath y Brown (2014) es difícil precisar y aprehender ya que requieren un diseño evaluativo específico para esa finalidad y complicado de implementar en la práctica. Como posible indicio de la importancia que pueden tener en nuestro programa, aportamos dos testimonios.

No sé cuánto tiempo dura eso después del proyecto pero sí que ha habido una mejora, incluso en cómo mirar esa asignatura, la música, la percepción de la asignatura. Y luego la relación humana entre profesores y alumnos. Y alumnos entre sí. Cada proyecto tiene su vida y deja su impronta. (ASE2)

Lo que has dicho primero del profesorado, para mí, y lo he visto después de diez años, es general. Yo creo que casi nadie, por no decir nadie, queda como no tocado por eso. El grupo de alumnos mejora la relación en todos los casos. Y creo que dura, para siempre; es más, creo que les dura durante años y puede estar presente, eso todavía no lo podemos ver, pasados veinte o treinta años... (ASE3)

Recibí un correo de una chica que en 2009 hizo el proyecto de Carmina Burana. Ha

conseguido mi correo y que ahora se ha dado cuenta de la experiencia que supuso. Siempre ha tenido un buen recuerdo... Ahora lo habrá visto claro... y estaba desesperada por conseguir el DVD, que eso ha sido de las cosas más bonitas que ha hecho nunca, que lo tiene ahí... Yo ya percibía que aquello era..., que lo que hicimos... Estaba súper entusiasmada. (COL)

Para concluir este punto, considero pertinente situar el modelo educativo que suponen programas como *Adoptar un músico* en plena sintonía con el meta-análisis de Winner, Goldstein y Vicent-Lancrin (2014) que abarca varias décadas de investigación. Así, el programa contribuye al desarrollo de las habilidades consideradas fundamentales para innovar: pensamiento crítico y creativo, motivación, confianza en sí mismo. También, a las habilidades sociales y conductuales como la capacidad para comunicarse y para cooperar de manera eficaz.

4. CONCLUSIONES

4.1. Conclusiones

Los programas educativos desarrollados por las instituciones musicales se perciben, tanto desde dentro como desde fuera de la comunidad educativa, como puntuales en el tiempo, circunscritos a eventos especiales, de carácter educativo no formal y periférico al trabajo educativo formal desarrollado regularmente en las aulas. Con alguna excepción puntual, mi experiencia en el campo durante años y los datos recogidos durante la investigación así lo evidencian. En el interior de la propia comunidad educativa, con mayor o menor intensidad en función de la proximidad o lejanía a la propia actividad. Es decir, mayor en las familias, en educación secundaria que en primaria, y en la propia administración educativa.

Pero en el caso de aquellos programas como el que constituye el objeto de la presente investigación, *Adoptar un músico*, podemos hacer una analogía con la estructura de un iceberg, en la que se aprecia un espectáculo fascinante por encima de la línea de flotación pero que necesita de una ingente masa, oculta a nuestra mirada, que sustente esa mínima porción del conjunto. En esa zona invisible es donde se sitúa el trabajo que el profesorado de música ha desarrollado junto al alumnado a lo largo de todo un curso escolar. Un trabajo que se ha integrado en el plan de estudios, en diferente grado y amplitud, y ha constituido la base de sus prácticas curriculares de carácter regular. Por tanto, con carácter central en el contexto de la educación formal.

La investigación ha permitido identificar y analizar algunos de los efectos que produce el programa *Adoptar un músico* en sus participantes. Desde luego que la experiencia no ha estado exenta de dificultades y de riesgos. Quizás, el más relevante sea la incógnita de aventurarse a salir de lo cómodo y rutinario, asociado a un concepto educativo estático, para explorar nuevos territorios a través de un modelo diferente. Un modelo que se fundamenta en las acciones y decisiones de sus protagonistas, docentes, músicos y alumnado, colocándoles como centro del aprendizaje.

En primer lugar, el reconocimiento y valoración del carácter creativo del programa. El trabajo ha partido de la manipulación de elementos y células de una obra original del repertorio clásico para reelaborar una nueva obra musical. Es un proceso complejo en el que se trabaja de forma fragmentaria hasta que se van encontrando conexiones y se consigue ensamblar todo el material

en la última fase del concierto. Es interesante destacar el carácter colectivo, donde las aportaciones individuales (las de un docente, un alumno, el compositor, o la improvisación que ha hecho el músico) quedan integradas e indiferenciadas dentro de un conjunto. Es una actividad que empieza siendo colaborativa y avanza en sentido cooperativo, mezclando distintos niveles y expectativas dentro de un espacio que invita a que se experimente sin miedo al error. También es un proceso creativo entendido como generador de un proyecto común entre los distintos centros educativos y la OCNE. Escuchar a “los otros” y crear “con otros” para un objetivo compartido cuya consecución se visualiza en el concierto final ante el público. Esta forma de entender la música como algo vivo, práctico, donde se aprende haciendo, ha sido lo más difícil y comprometido para quienes han participado en el programa, pero también lo más estimulante y enriquecedor.

Los datos indican efectos relevantes del programa sobre factores emocionales, claves por su incidencia en el aprendizaje a través de la atención, la motivación y la conducta. También se han identificado algunos factores que intervienen, concurrentes y diferenciadores respecto a otras actividades: la participación activa en todo el proceso; la práctica musical, “hacer música”, instrumental o vocal, dándoles la oportunidad de componer su propia música; la relación con músicos profesionales; la intervención como intérpretes en conciertos públicos, en un escenario singular. Un conjunto que, lejos de adjudicarles el rol de sujetos pasivos, los convierte en protagonistas de sus propias experiencias musicales, dentro y fuera del aula.

La experiencia acumulada desde el inicio del programa permite acreditar cómo la colaboración entre docentes de música, tutores y otro profesorado en torno a un programa como *Adoptar un músico* puede generar una incidencia positiva tanto en la educación musical como en otras áreas del currículo, así como en el bienestar general de la comunidad escolar. En este sentido, se puede citar la conexión de esta investigación y sus resultados con otras investigaciones en las que específicamente también se producía el encuentro entre institución musical e institución educativa, orquesta y escuela, dentro de modelos participativos similares, como son las de Abeles (2004), DeNardo (1997) y Henry et al. (2011),

La investigación también ha permitido descubrir el potencial educativo que tiene la combinación de músicos y diferentes personas expertas, ajenas al ámbito escolar, junto al profesorado de los centros educativos, especialmente de música y al propio alumnado, un valor

que corroboran los planteamientos de Booth (2009). De alguna forma, unos y otros han de transgredir sus propias barreras y descubrir “al otro” en contextos no previsibles, situándose en un proceso adaptativo mutuo que incluye una “negociación” implícita.

En este sentido, se debe valorar la importancia de la función de mediación y animación de los integrantes del área socioeducativa de la OCNE y de asesores del CRIF. Además de su rol de dinamizadores de la actividad respecto a los objetivos planteados en el programa, desempeñan el de “traductores” que buscan el entendimiento y equilibrio entre dos ecosistemas diferentes, el cultural de la institución musical, más interesada objetivamente en el producto artístico resultante, y el educativo del centro escolar, que prioriza el valor de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es importante destacar el factor de confianza, que se va generando progresivamente entre las partes, como la base sobre la que se construye el entramado de relaciones que sustenta el programa.

Cabe destacar también la fortaleza interna que ha mostrado del programa que, en sí mismo, ha generado progresivamente un micro mundo de experiencias, retos y complicidades compartidas. Esto también se puede apreciar como una de sus debilidades en algunos casos por una tendencia al encapsulamiento respecto al contexto. Otro aspecto frágil es el alcance de su dimensión cuantitativa, ya que afecta, relativamente, a un porcentaje muy pequeño de la población escolar. Así mismo, se han detectado necesidades de mejora respecto a un mayor apoyo y colaboración institucional, programación de sesiones, comunicación y continuidad de la experiencia, entre otros aspectos.

Una dificultad subyacente en los procesos que se desarrollan en el programa es cómo hacer compatibles en la práctica los roles, tiempos, sistemas y valores de dos ámbitos institucionales complejos. Desde una mirada más amplia, la experiencia demuestra que la intersección entre ambos, desde la música, puede generar un poder multiplicador en la mejora de la educación y en la vida de las personas. Para ello, se han de favorecer los factores que debiliten las resistencias al cambio, potencien una vivencia significativa en sus protagonistas y alienten su capacidad de empoderamiento.

Debo señalar, por último, la limitación de la investigación en relación al planteamiento del estudio de caso. Aunque el programa *Adoptar un músico* es relativamente pequeño, moviliza a

un conjunto amplísimo de personas, contextos y situaciones. La práctica de la investigación ha demostrado que la pretensión inicial de abarcar la totalidad de las manifestaciones del caso excedía las posibilidades reales de un solo investigador. Es por ello que se recomienda para estudios con este tipo de diseño la intervención de un equipo multidisciplinar que pueda garantizar las mejores condiciones para el proceso investigador o, en su defecto, acotar con criterios más restrictivos la dimensión real del caso y/o los aspectos de interés prioritario.

4.2. Propuestas

Hemos de valorar que el modelo iniciado en nuestro país a comienzos de los años 90 con la creación de la mayoría de instituciones musicales, está agotado en la forma y en el fondo y requiere cambios que nos sitúen en el siglo XXI. Aunque esta propuesta no tiene por objeto incidir en esta cuestión con carácter general, sí que se enmarca en esa valoración.

Entendiendo que la educación y la cultura son derechos de acceso universal y que las instituciones públicas deben hacer todo lo posible para garantizarlo, es una obligación inherente a orquestas, auditorios y espacios escénicos, en tanto instituciones de servicio público, el desarrollar esos derechos con la mayor amplitud y profundidad posibles. De forma incipiente, las instituciones musicales empiezan a acometer acciones que se quieren sintonizar con esa obligación. No obstante, hemos de afirmar que las prácticas más generalizadas son de tipo nominativo y testimonial, con un nivel de incidencia epidérmico, sin alterar en modo alguno el núcleo duro del vigente modelo. La gestión real de los recursos materiales y humanos de las instituciones musicales y el propio modelo de gestión, así lo corroboran.

Precisamente, es a través de la acción educativa de estas instituciones como se puede manifestar la posibilidad de abrir espacios de cambio cada vez mayores y con más incidencia, tanto interna como social, para contribuir a ese cambio de modelo. En esa tarea, sería enriquecedor la formación de redes de colaboración estables no solo entre las instituciones musicales y otras instituciones culturales sino con cuantas iniciativas y movimientos sociales no institucionales trabajan en territorios coincidentes. Sin duda, ello requiere de nuevas condiciones, entre ellas, una ineludible: introducir la práctica evaluativa de los programas educativos como potente herramienta que pueda orientar el tipo de cambio hacia los nuevos modelos que conecten

realmente las instituciones musicales con el conjunto de la ciudadanía. Insistimos, no con carácter formalista sino con pleno impacto en la vida de las personas. En este sentido, es pertinente recordar los interrogantes planteados en nuestra investigación respecto a esta cuestión.

- ¿Cómo incorporar las prácticas evaluativas a las instituciones musicales?
- ¿De qué formas se pueden evaluar este tipo de programas educativos?
- ¿Qué parámetros e indicadores pueden definir su calidad?

Una vez llegados a este punto, hemos de reconocer que la envergadura del reto que se formula desde estas preguntas supera ampliamente la capacidad de la presente investigación si se pretendiesen respuestas válidas, completas y concretas para cada uno de los interrogantes. No obstante, avanzamos aquí algunos principios y características que se deberían considerar respecto a la evaluación de estos programas.

Accesible, inteligible y comprensible

De nada sirve un diseño evaluativo teórico que, siendo perfectamente sólido y coherente en todos sus elementos, tenga un grado de hermetismo o complejidad en sus fundamentos y exposición que, para quienes han de aplicarlo, no llegue a ser lo suficientemente accesible, inteligible y comprensible para que pueda ser objeto de atención e interés.

Percepción de utilidad

Quienes dedican toda su atención y energía en el desarrollo de estos programas educativos han de estar en el convencimiento de que una propuesta evaluativa es de utilidad directa y práctica para la mejora y evolución de dichos programas. Es dudoso que manifiesten suficiente interés si la propuesta se sitúa sólo en un plano teórico o académico.

Usable en la práctica

La precariedad de los soportes conceptuales, económicos y de gestión sobre los que se sustentan la mayoría de instituciones musicales aconseja diseñar propuestas evaluativas que, como una de sus características básicas, tenga la de su alto grado de usabilidad, aunque para ello deba limitar elementos no esenciales.

Contextualizada

En el diseño y elaboración concreta de la propuesta evaluativa de un determinado programa educativo deben participar los agentes que intervienen en el ciclo de producción del propio programa a los efectos de garantizar la contextualización de la propuesta.

Compatible con la institución musical

Cualquier propuesta evaluativa de programas educativos ha de ser percibida desde quienes tengan responsabilidades en las instituciones musicales como susceptible de convertirse en una contribución positiva y compatible con el marco estratégico de la propia institución. Incluso si de su aplicación se derivasen posibles cambios en dicho marco.

Conectada con la experiencia

La evaluación no es en ningún caso un añadido incómodo al programa, como un suplemento más, sino que procede de la experiencia anterior en el campo, tanto de quienes la diseñen como quienes la implementen, y se conecta con la propia experiencia del programa al ser un elemento constitutivo del mismo desde su origen.

Polivalente

La comprensión de la diversidad de situaciones e intereses que se puede encontrar en torno a estos programas educativos hace necesario considerar que una propuesta evaluativa tenga la capacidad de ser válida para su uso por las diferentes instituciones y organizaciones que los desarrollan.

Adaptable

Esa polivalencia se debe ver reflejada en la flexibilidad de la propuesta evaluativa para que pueda ser modificada en función de las necesidades y demandas de las partes interesadas en el programa. Una de las formas de adaptación ha de ser la escalabilidad, es decir, la configuración del tamaño y complejidad de la evaluación según el nivel de volumen de datos que se deba, pueda o quiera incluir en ella.

Integrada

La evaluación de programas educativos en las instituciones musicales debe formar parte natural del modelo lógico sobre el que se base el funcionamiento de la propia institución, en caso de que exista, o contribuir a su elaboración en aquellos casos que aún no lo hayan definido y desarrollado explícitamente.

Integradora

La propia propuesta evaluadora se debe diseñar sobre la base de su propio modelo lógico, de tal forma que en cada una de las diferentes fases de desarrollo, es decir, planificación, aplicación, análisis, informe y valoración, incorpore a las partes interesadas en el programa.

Abierta y comunicada

La propuesta evaluativa tendrá valor real si se configura desde el máximo nivel posible de apertura a las diferentes partes que intervienen en un contexto determinado y mantiene el principio de la comunicación activa respecto a ellas de cuantas acciones se desarrollen, sin que deba mantener espacios opacos.

El objetivo deseable sería poder abarcar todos los tipos de evaluación posibles. En función de la capacidad de hacerlo que hubiera en cada contexto, sería proporcionado establecer prioridades en cuanto a cuáles deberían ser consideradas como imprescindibles, necesarios o convenientes. Habría una amplia gama de posibilidades, entre la evaluación de un pequeño programa y la evaluación tipo *cluster* que abarca simultáneamente una diversidad de casos.

❖ Programa:

Diseño, Funcionamiento, Resultados

❖ Procesos:

Experienciales, Participativos, Educativos

❖ Producto:

Artístico, Educativo

❖ Impactos:

Educativos, Culturales, Sociales, Económicos

Consideraciones generales:

Explicitar cuáles son los interrogantes, es decir, qué se pretende averiguar o explorar.

Determinar las dimensiones, indicadores y descriptores que sean necesarias para cada una de ellas.

Articular criterios coherentes respecto a la evaluación referida a contenidos artísticos y educativos. El grado de coherencia vendrá determinado por la naturaleza del objeto a evaluar. Por ejemplo, la manifestación artística resultante de un programa educativo requiere criterios diferenciados respecto de los que se utilicen en el ámbito educativo. En este sentido, se hace necesario configurar nuevas fórmulas que conecten las prácticas evaluativas de las instituciones musicales y educativas.

Establecer los instrumentos que se van a utilizar: cuestionarios, formularios, registros, diarios, reuniones, observaciones, entrevistas, grupos de discusión,... indicando en cada en cada caso el carácter de los datos, cuantitativos y/o cualitativos.

Precisar quiénes van a aplicar los procesos evaluativos. Sin duda que, el formato más realista es el de la autoevaluación. Por ello, se hace necesario posibilitar un alto grado de aplicabilidad en el uso de los instrumentos de evaluación seleccionados. No obstante, desde la autoevaluación no es posible, ni tampoco deseable, abordar determinados tipos de evaluaciones. La mirada externa y entrenada es necesaria.

Cabe recordar aquí la propuesta que Suárez et al. (2013) en la que diseñaron una herramienta de evaluación para conocer el funcionamiento y la incidencia educativa de los programas en museos de España. El formato es susceptible de ser considerado para su utilización en la evaluación de programas educativos en instituciones musicales, si bien requiere de una adaptación y contextualización que, necesariamente, debería realizarse con la intervención de las propias instituciones. Se ofrece aquí un posible avance sobre algunos aspectos concretos, como muestra de sus posibilidades.

Tabla 49. Indicadores y descriptores de evaluación

Dimensión	Indicadores	Descriptores	Valoración				
			1	2	3	4	5
Diseño	A. Programa	1. Existe un proyecto educativo escrito que guía y da coherencia al programa					
		2. Existe un programa educativo escrito que incluye los elementos para su desarrollo					
		3. En la elaboración del programa educativo han participado los agentes implicados en su posterior desarrollo					
	B. Contexto	1. En el programa se considera el conocimiento previo del contexto de aplicación					
		2. El programa educativo tiene conexión con el sistema educativo formal					
		3. El programa incluye adaptaciones para atender la diversidad					
	C. Planificación	1. Se establecen objetivos claros y coherentes con el proyecto educativo					
		2. Se formulan contenidos coherentes con los objetivos					
		3. La metodología favorece la consecución de los objetivos					
		4. Las actividades previstas son coherentes con los contenidos y objetivos					

Programa A.1

Escala de valoración

- 1-Nada adecuado No existe proyecto educativo
- 2-Poco adecuado Existe un proyecto educativo a nivel incipiente o superficial.
- 3-Adecuado Existe un proyecto educativo pero aún no articula de forma coherente los programas y las actividades
- 4-Muy adecuado Existe un proyecto educativo poco estable o consistente, en fase de desarrollo.
- 5-Totalmente adecuado Existe un proyecto educativo sólido, estable y coherente que articula de forma coherente los programas y las actividades.

Programa A.2

Escala de valoración

- 1-Nada adecuado No existe ningún programa educativo.
- 2-Poco adecuado Se llevan a cabo acciones educativas puntuales poco relacionadas entre sí.
- 3-Adecuado Existe al menos un programa educativo pero faltan elementos básicos.
- 4-Muy adecuado Existe más de un programa educativo que incluyen los elementos básicos
- 5-Totalmente adecuado Existe varios programas educativos bien definidos y fundamentados, que incorporan de forma eficiente los elementos básicos.

Programa A.3

Escala de valoración

- 1-Nada adecuado No existe programa educativo.
- 2-Poco adecuado Existe programa educativo, pero fue creado de forma ajena, sin intervención de los responsables del Departamento Educativo.
- 3-Adecuado Existe programa educativo, en cuya elaboración participaron los responsables del Departamento Educativo.
- 4-Muy adecuado La elaboración del programa educativa se llevó a cabo por el Departamento Educativo y la colaboración otros departamentos de la orquesta.
- 5-Totalmente adecuado Existe programa educativo en cuya elaboración participaron los diferentes departamentos de la orquesta y agentes externos cualificados.

Contexto B.2

Escala de valoración

- 1-Nada adecuado El programa educativo no considera en ningún momento la existencia del sistema educativo formal
- 2-Poco adecuado El programa educativo incluye algunas referencias al sistema educativo formal
- 3-Adecuado El programa educativo incluye elementos educativos formales, de forma unilateral
- 4-Muy adecuado El programa educativo incluye elementos educativos formales, en base a una coordinación expresa con el sistema educativo
- 5-Totalmente adecuado El programa educativo está plenamente coordinado con el currículo educativo formal

Planificación C.1

Escala de valoración

- 1-Nada adecuado No se formulan objetivos
- 2-Poco adecuado Los objetivos están formulados de forma imprecisa
- 3-Adecuado Los objetivos están formulados y tienen coherencia entre sí
- 4-Muy adecuado Los objetivos están formulados, tienen coherencia entre sí y tienen coherencia con el proyecto de la orquesta
- 5-Totalmente adecuado. Todos los objetivos están bien formulados, tienen coherencia entre sí y con el proyecto de la orquesta. Además, están conectados con el currículo y los proyectos educativos de los centros escolares.

4.3. Sugerencias

Se percibe como necesario que se pudieran acometer otras líneas de investigación complementarias que, sin carácter exhaustivo, se apuntan:

Indagar en el particular contexto de uno o varios centros educativos, constituidos en estudios de caso, atendiendo a dos direcciones. Por un lado, cuáles son los impactos derivados de su participación en el programa educativo seleccionado previamente, tanto a nivel de la comunidad escolar como en la esfera del ámbito local. Por otro, estudios en profundidad de variables como las aquí recogidas en currículo y prácticas, cuando cada una de ellas se convierte en hipótesis de la investigación.

Investigar respecto a un mismo grupo de alumnos participante en uno de los programas, en dos fases. La primera, a lo largo del curso escolar, explorando dentro de su propio contexto, tanto en prácticas y aprendizajes, singularmente los de carácter creativo, como en otros impactos asociados en áreas de salud y bienestar. La segunda, con carácter longitudinal, a lo largo de un periodo más dilatado, que permita determinar las dinámicas persistentes asociadas a su participación en este tipo de programas. En ambos casos, con la posibilidad de incorporar un grupo de contraste con alumnado no participante.

Examinar cómo se desarrolla y qué efectos tiene en músicos de máximo nivel artístico la participación continuada y estable en programas educativos, en cuanto a diferentes dimensiones. Entre otras, modalidades de intervención, identificación de roles, desarrollo profesional y proyección social.

Finalmente, se requiere acometer investigaciones evaluativas en profundidad, con equipos multidisciplinares, de otros programas educativos que se están desarrollando en las instituciones musicales. Si bien es necesario atender a programas similares a los aquí tratados, también sería de interés que la selección de casos pudiera manejar criterios no coincidentes con los utilizados en este trabajo, a fin de ampliar el conocimiento de este apasionante campo.

Para concluir, una recomendación. El conocimiento del contexto en el que se desarrollan los programas educativos, atendiendo a su origen, es decir, a las instituciones musicales, aconseja encontrar fórmulas que permitan avanzar en muchos de los aspectos de interés, singularmente, el de la evaluación y la formación. Para ello, es necesario establecer alianzas con otros sectores e instituciones que puedan contribuir en esa dirección y, a la vez, resulten beneficiadas de ello.

En este sentido se recomienda buscar fórmulas de entendimiento entre las instituciones musicales y las universidades, a través de los correspondientes convenios, para impulsar las prácticas evaluativas y formativas con los mayores niveles de rigor y solidez. Sin duda, resultaría beneficioso para ambas partes, contribuyendo así con efectos positivos tanto en la educación musical como en la acción investigadora.

5. REFERENCIAS

5.1. Referencias

- AA.VV. (1997). Monográfico: Conciertos Pedagógicos. *Quodlibet*, 8, 59 – 105.
- AA.VV. (1998). Palomares, J. y Roldán, G. (Eds.). *Los conciertos didácticos*. Granada: Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- AA.VV. (2002). Dossier Conciertos Pedagógicos. *Doce Notas*, 32, 9-29.
- AA.VV. (2003). Cómo ser espectador. *Doce Notas Preliminares* 11, 11-127.
- AA.VV. (2004). Audiciones Escolares. *Eufonía*, 32, 5-66.
- AA.VV. (2011). *Memoria OCNE 2003 – 2012*. Orquesta y Coro Nacionales de España. Recuperado de <http://ocne.mcu.es/publicaciones/programas-de-mano/2011-2012/00-memoriapons2003-2012.pdf/@@images/file>
- AA.VV. (2015). Educación musical en las orquestas. *Eufonía*, 64, 5-47.
- Abeles, H. (2004). The effect of three orchestra school partnerships on students' interest in instrumental music instruction. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 248-263.
- Abeles, H. y Hafeli, M. (2014). Seeking professional fulfillment: US symphony orchestra members in schools. *Psychology of Music*, 42(1), 35–50.
- Adams, D. (1993). *Defining Educational Quality. The Improving Educational Quality Project*. Publication, 1. Institute for International Research. Recuperado de http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnaca245.pdf
- Adams, P. (2013). *Post-war developments in music education: an investigation of music education policy and practice, as implemented within three local education authorities during the period, 1944-1988*. (Tesis). Institute of Education. University of London.
- ADUK y Arts Council Wales. (2016). *Local Authority Arts Investment & Partnership Survey 2015/16*. Recuperado de <http://artsdevelopmentuk.org/wp-content/uploads/2015/09/ADUK-ACW-LAArtsSpendingSurveyReport-3-9-15.pdf>
- AEOS. (2008). *Presentación AEOS*. Recuperado de <http://www.aeos.es/docs/aeos.pdf>
- AFO. (2014). *Les publics de l'orchestre*. Association Française des Orchestres. Recuperado de <http://www.france-orchestres.com/colloque/wp-content/uploads/sites/3/2015/10/Synthese-Enquête-sur-les-publics-de-lorchestre-2013-14.pdf>
- Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios. (2009). *Guía de evaluación modelo EVAM*. Madrid. Ministerio de la Presidencia. Recuperado de http://www.aeval.es/export/sites/aeval/comun/pdf/calidad/guias/guia_evam_2009.pdf
- Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios. (2012). *CAF Educación*. Madrid. Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas. Recuperado de http://www.eipa.eu/files/File/CAF/caf-educacion_es.pdf
- Alkin, M. (2013). *Evaluation Roots. A wider perspective of theorists' views and influences*. Thousand Oaks: SAGE.
- Alonso, S. (2015). *Conciertos escolares de la Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria: 1992-2015*. (Tesis). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Alsina, J. (2004). Educación musical para una educación de calidad. *Eufonía*, 30, 23-37.
- Álvarez, J. L. (2004). Los escenarios de la Educación: espacios formales, no formales, informales. En Del Pozo, M. M. (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 109-130). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: C.I.S.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Apodaca, P. (1999). Evaluación de los resultados y del impacto. *Revista de Investigación Educativa*, (17)2, 363-377.
- Arce, J. (2010). *Músicas no escritas: el poder de la improvisación*. Recuperado de <https://recursos.march.es/web/musica/jovenes/musicas-no-escritas/pdf/fjm-guia-musicas-no-escritas.pdf>
- Aróstegui, J. L. (2007). Robert Stake. En Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona. Graó.
- Aróstegui, J.L. (2002). *Una Educación Musical Postmoderna: Los Conciertos Didácticos*. En LI Festival Internacional de Música y Danza de Granada. Granada. Festival Internacional de Música y Danza de Granada.
- Arts & Business. (2013). Where is Private Investment to the Arts going in England? Recuperado de <http://artsandbusiness.bitc.org.uk/sites/default/files/kcfinder/files/artsandbusiness/artsandbusiness-pics-2011-12.pdf>
- Arts Council England. (2015). *Funding for art and culture*. Recuperado de <http://www.artscouncil.org.uk/annual-reviews/annual-review-201415#section-2>
- Arts Council England. (2015). *Investing in art and culture*. Recuperado de <http://www.artscouncil.org.uk/annual-reviews/annual-review-201415#section-3>
- Arts Council England. (2015). *Our investment compared to other income*. Recuperado de <http://www.artscouncil.org.uk/annual-reviews/annual-review-201415#section-5>
- Arts Council England. (2016). *Grant-in-Aid and Lottery distribution annual report and accounts 15/16*. Recuperado de http://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/ACE166_Annual_Report_201516.pdf
- Arts Council England. (2016). *Public investment in art and culture from 2018*. Recuperado de http://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/Our-investment-2018-onwards_15-2-16.pdf
- Asociación de Centros Promotores de la Excelencia. (2012). *Guía para la evaluación de la gestión de personas*. Recuperado de <http://madridexcelente.com/wp-content/uploads/2015/08/EVALUACIONGESTPERSONAS.pdf>
- Association of British Orchestras. (2010). *Unlocking potential. Education and the orchestra*. Recuperado de <http://www.abo.org.uk/media/20095/ABO-Unlocking-Potential.pdf>
- Association of British Orchestras. (2012). *Impact. ABO Annual Conference*. Recuperado de <http://www.abo.org.uk/media/20377/2012-ABO-Brochure-Final.pdf>

- Association of British Orchestras. (2014). *The State of Britains Orchestras in 2013*. Association of British Orchestras. Recuperado de <http://www.abo.org.uk/media/32152/ABO-The-State-of-Britains-Orchestras.pdf>
- Association of British Orchestras. (2015). *Reaching further. British Orchestras in the Community*. Recuperado de <http://www.abo.org.uk/media/51182/reaching-further-british-orchestrasfb.pdf>
- Association of British Orchestras. (2017). *The State of Britain's Orchestras in 2016*. Association of British Orchestras. Recuperado de http://www.abo.org.uk/media/105071/ABO-The-State-of-Britains-Orchestras-in-2016_email.pdf
- Aubouin, N., Kletz, F. y Lenay, O. (2010). Médiation culturelle: l'enjeu de la gestion des ressources humaines. *Culture Etudes*, 1, 1-12. Ministère de la Culture et de la Communication. Recuperado de <http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/cetudes-2010-1.pdf>
- Ayala, F. (2011). *Ministerio de Cultura ¿Sí o No?* Recuperado de <http://www.elcultural.com/revista/especial/Ministerio-de-Cultura-Si-o-No/30083>
- Aymat, C. (1962). Problemas actuales de la educación musical. *Revista de Educación*, 145, 361-366.
- Ayuntamiento de Madrid. (2016). *Plan estratégico de subvenciones del Área de Gobierno de Cultura y Deportes 2016-2018*. Recuperado de <https://sede.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/AdministracionElectronica/Colecciones/PlanesEstrategicosAreas/PlanEstrategicoSubvCulturaDeport2016-18.pdf>
- Baker, T. (1971). *Schools and Symphony Orchestras: A Summary of Selected Youth Concert Activities*. Georgia State University. School of Music. Atlanta. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED060020.pdf>
- Bamford, A. (2007). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin. Waxmann Verlag.
- Barbican Centre, LSO y Guildhall School. (2015). *Towards a world-class centre for music*. Recuperado de <http://dl.groovygecko.net/anon.groovy/clients/barbican/C4M/C4M-Book.pdf>
- Barrett, A., Chawla-Duggan, R., Lowe, J., Nickel, J. y Ukpo, U. (2006). *The concept of quality in education: a review of the 'international' literature on the concept of quality in education*. EdQual Working Paper No. 3. University of Bristol. Recuperado de http://www.edqual.org/publications/workingpaper/edqualwp3.pdf/at_download/file.pdf
- Beas, M. (2010). Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 397-414.
- Becko, L. (2016). *Working in partnership in Music Education Hubs*. Arts Train. Recuperado de <http://network.youthmusic.org.uk/sites/default/files/uploads/posts/ArtsTrain%20Toolkit%20016.pdf>
- Belfiore, E. (2002). Art as a means of alleviating social exclusion: does it really work? A critique of instrumental cultural policies and social impact studies in the UK. *International Journal of Cultural Policy*, 8(1), 91-106.
- Berbel, N. y Díaz, M. (2014). Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical. *Aula Abierta*, 42, 47-52.
- Bernstein, L. (2002). *El maestro invita a un concierto*. Madrid. Siruela.

- Berrade, J. (2011). *La Orquesta Sinfónica de Navarra. Aspectos socioeducativos en su devenir histórico*. (Tesis). Universidad Pública de Navarra.
- Blanco, L.A. (1996). *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Edicions Universitat de Lleida.
- Blázquez, S. y Bidegain, A. (2016). *Gestión y recursos para la implantación de proyectos educativos en auditorios: el caso del Auditori Educa*. (Tesis Master). Madrid: ICCMU.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. New York: Allyn & Bacon.
- Bonet, L. (2016). La dimensión sectorial de las políticas culturales en España. Balance, límites y perspectivas. En Rius, J. y Rubio, J. (Ed.). *Treinta años de políticas culturales en España. Participación cultural, gobernanza territorial e industrias culturales* (pp. 23-44). Universitat de Valencia.
- Bonet, L. y Schargorodsky, H. (2016). *La gestión de teatros: modelos y estrategias para equipamientos culturales*. Barcelona: Bissap.
- Bonnin, P. (2017). Treinta años de políticas culturales en España. Participación cultural, gobernanza territorial, e industrias culturales. *Revista Española de Sociología*, 26(1), 131-133.
- Booth, E. (2009). *The Music Teaching Artists Bible: Becoming a Virtuoso Educator*. New York. Oxford University Press.
- Booth, E. (2015). *A New Framework for Understanding the Teaching Artist Field*. Recuperado de <https://bartol.org/wp-content/uploads/2016/03/EricBooth.Teaching-Artist-Purpose-Threads-essay.pdf>
- Booth, E. (2016). Educar a los artistas para cambiar el futuro del público y el arte. En IV Jornadas AEOS-Fundación BBVA. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=yPTATEWgb4Y>
- Bourdieu, P. y Darbel, A. (2003). *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Barcelona. Paidós.
- Bourque, D. (2006). Being adopted by 21 grade 4 students: reflections of a Toronto Symphony musician on the TSO' Adopt-A-Player Programme. *The Canadian Music Educator*, 47(4), 18-22.
- Bresler, L. (2006). Paradigmas cualitativos en investigación musical. En Díaz, M. (Coord.), *Introducción a la investigación en educación musical* (pp. 60-81). Madrid: Enclave Creativa.
- Briquelier, J. (2012). *An overview of evaluation practices employed by the opera and the dance education sector in Europe*. RESEO. Recuperado de [http://www.reseo.org/sites/default/files/research/documents/Evaluation Study \(Jeanne Briquelier\) full report ENG.pdf](http://www.reseo.org/sites/default/files/research/documents/Evaluation Study (Jeanne Briquelier) full report ENG.pdf)
- Brook, R. (1988). *Wanted! Community Artists*. London. Calouste Gulbenkian Foundation.
- Brown, A. (2006). An Architecture of Value. *Grantmakers in the Arts Reader*, 17, 1, 18-25.
- Bruce, S. (2013). *Thoresby Suite Project. Evaluation Report*. Orchestras Live. Recuperado de <http://www.orchestraslive.org.uk/wp-content/uploads/2013/06/oos-thoresby-suite-project-report-by-ol-v1.pdf>

- Bruce, S. (2014). *First Time Live II Luton. Evaluation Report*. Orchestras Live. Recuperado de <http://www.orchestraslive.org.uk/download/5335/?version=1>
- Bruce, S. (2014). *The Lullaby Concerts. Evaluation report*. Orchestras Live. Recuperado de <http://www.orchestraslive.org.uk/download/5906/?version=>
- Bruce, S. (2015). *The Lullaby Concerts. Evaluation report*. Orchestras Live. Recuperado de <http://www.orchestraslive.org.uk/download/6919/?version=1>
- Bruce, S. (2016). *The Lullaby Concerts. Evaluation report*. Orchestras Live. Recuperado de <http://www.orchestraslive.org.uk/download/8274/?version=>
- Bruce, S. y Orman, K. (2016). *Side by Side Evaluation Report*. Orchestras Live. Recuperado de <http://www.thelutonmusicmix.com/wp-content/uploads/2016/11/Side-by-Side-evaluation-report-final.pdf>
- Burke, R. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33, 7, 14-26.
- Burke, R., Onwuegbuzie, A., y Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 2, 112-133.
- Burns, S. (2016). *In Harmony Liverpool. Year 6 Evaluation: Interim Report*. Royal Liverpool Philharmonic. Recuperado de https://liverpoolphilharmonic.cdn.prismic.io/liverpoolphilharmonic%2Fd43ee739-7320-4787-abfc-d09f226abc92_in+harmony+liverpool+interim+evaluation+report+y6.pdf
- Burns, S. y Bewick, P. (2012). *In Harmony Liverpool Interim Report: Year Three*. Royal Liverpool Philharmonic. Recuperado de https://prismic-io.s3.amazonaws.com/liverpoolphilharmonic%2F04847fa4-4b8c-44a8-9b95-397f6854e420_in+harmony+liverpool+year+3+interim+report+-+march+2012.pdf
- Burns, S. y Bewick, P. (2013). *In Harmony Liverpool. Interim Report: Year Four*. Royal Liverpool Philharmonic. Recuperado de https://prismic-io.s3.amazonaws.com/liverpoolphilharmonic%2Fb32311d7-5654-4bc8-88b7-5b78a39314ff_in+harmony+liverpool+year+4+interim+report.pdf
- Burns, S., Bewick, P. (2015). *In Harmony Liverpool Year 5 Evaluation: Health and Well-Being Report*. Royal Liverpool Philharmonic. Recuperado de https://issuu.com/liverpoolphilharmonic/docs/in_harmony_liverpool_year_5_evaluat
- Cabedo, A. y Díaz, M. (2016). Educación musical y acción comunitaria: una visión de conjunto. *Eufonía*, 66, 4-6.
- Calaf, R. y Gutiérrez, S. (2012). *Evaluando la acción educativa en el museo como evidencia para innovar*. En V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander: Universidad de Cantabria. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4659946.pdf>
- Cañada, M. (2011). *Aula de Música de la Orquesta Sinfónica de Euskadi*. Encuentro ROCE Donostia-San Sebastián.
- Cañada, M. y Cañas, M. (2009). Organismos musicales y acciones educativas: Departamento y proyecto educativo. *Actas de las Jornadas sobre la animación en los conciertos didácticos*. Festival Internacional de Música y Danza. Granada.

- Cañada, M., Larrinaga, I., Albaina, M. y Camara, A. (2012). *Programas educativos musicales en la CAPV: miradas desde la diversidad de públicos*. Donostia: Eusko Ikaskuntza-Sociedad de Estudios Vascos.
- Cañas, M. (2008). *Los conciertos didácticos en la educación musical*. Granada: Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Cañas, M. (2015). Porque los tiempos están cambiando. *Eufonía*, 64, 19-28.
- Carles, J. y Palmese, C. (2005). Espacios para la música. *Scherzo*, 203, 122-124.
- Carrick, R., Easton, H., Hong-Park, J., Langlais, R. y Mannoia, R. (2012). A Personal Relationship to the Art of Music: A Research Project in Progress from the New York Philharmonic's School Partnership Program. *Teaching Artist Journal*, 10(3), 168-176.
- Casanellas, M. (2016). Nuevos marcos de apoyo fiscal al mecenazgo en España: perspectiva jurídica estatal y autonómica. *Revista Catalana de Dret Públic*, 52, 43-66.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2004). *Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa*. Madrid. Pearson Educación.
- Cité de la musique. (2010). *La professionnalisation du musicien. Responsable d'actions éducatives*. Rencontres de la Médiathèque. Paris. Recuperado de http://mediatheque.citedelamusique.fr/MediaComposite/CIM/_Pdf/60_Rencontres16.pdf
- Cité de la musique. (2013). *Médiation musicale*. Recuperado de http://www.citedelamusique.fr/pdf/insti/dpm/MEDIATION_12_13_planches.pdf
- Clarke, P. (1970). Children's Information Seeking about the Symphony. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 19, 1-15.
- Cohen, N. (2013). *Program Evaluation. Baltimore Symphony Orchestra OrchKids 2012-2013 Academic Year*. Recuperado de http://www.americanorchestras.org/images/stories/lld_pdf/BaltimoreOrchkidsProgramEvaluation.pdf
- Colley, H., Hodkinson, P. y Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Consejería de Cultura. (2016). *Los presupuestos destinan 5,4 millones de euros a la cooperación con los sectores de la cultura en Andalucía*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/organismos/cultura/actualidad/noticias/detalle/139444.html>
- Consell Nacional de la Cultura i de les Arts. (2016). *AEC 06 (2016). Gran Teatre del Liceu (2012-2013 / 2015-2016)*. Recuperado de http://conca.gencat.cat/web/.content/arxiu/publicacions/avaluacio_estrategica_Liceu/Liceu_2016.pdf
- Consell Valencià de Cultura. (2012). *Informe sobre la Situación del Mecenazgo y el Patrocinio Español*. Recuperado de <http://antiguo.fsmcv.org/news/cvc.inf.mecenazgo.pdf>
- Consorti de L'Auditori i L'Orquestra. (2016). *Pressupost general de l'any 2017 del Consorci de L'Auditori i L'Orquestra*. Recuperado de [https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/101530/3/Pressupost 2017 AUDITORI.pdf](https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/101530/3/Pressupost%202017%20AUDITORI.pdf)

- Coombs, P. H., y Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: how Non-Formal Education can Help*. Baltimore: J. Hopkins University Press.
- Cooper, A. (2015). *Developing participatory metrics*. Arts Council England. Recuperado de http://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/CC_participatory_metrics_report_July_2015_FINAL.pdf
- Council of Arts Accrediting Associations. (2007). *Achievement and Quality: Higher Education in the Arts*. Recuperado de <https://www.arts-accredit.org/wp-content/uploads/2016/04/AchievementandQuality-2007SepDoc.pdf>
- Creative Scotland. (2016). *Annual Plan 2016-17*. Recuperado de http://www.creativescotland.com/_data/assets/pdf_file/0007/34576/CS-Annual-Plan-2016-17.pdf
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2008). Mixed Methods Research. En Given, L. (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 526-529). London: Sage Publications.
- Creswell, J.W., y Plano-Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications.
- Criado, C. y González, B. (2007). *El valor de las acciones educativas en orquestas sinfónicas: la experiencia en la Orquesta y Coro Nacionales de España*. (Tesis Master).Madrid: ICCMU.
- Cronbach, L., Ambron, S., Dornbusch, S., Hess, R., Hornik, R., Phillips, D.... Weiner, S. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cross, J. (2007). 'All or nothing'. *Informal Learning Blog*. Recuperado de <http://www.informl.com/2007/02/09/all-or-nothing/>
- Crossick, G. y Kaszynska, P. (2016). *Understanding the value of arts & culture. The AHRC Cultural Value Project*. Arts and Humanities Research Council. Recuperado de <http://www.ahrc.ac.uk/documents/publications/cultural-value-project-final-report/>
- Cultura y Alianzas. (2014). *La experiencia de otros países: Reino Unido*. Recuperado de <http://www.culturayalianzas.es/modelo-cultura-alianzas/la-experiencia-de-otros-paises/reino-unido/>
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 289-317.
- DeNardo, G. (2001). An Assessment of Student Learning in the Milwaukee Symphony Orchestra's ACE Partnership: 1991-2000. University of Illinois. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 148, 37-47.
- Department for Education y Department for Culture, Media and Sport. (2011). *The Importance of Music. A National Plan for Music Education*. Recuperado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2011-music-national-plan.pdf>
- Department for Education. (2016). *Thousands of children to benefit from music and arts investment*. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/news/thousands-of-children-to-benefit-from-music-and-arts-investment>.

- Department of Culture and the Arts. (2013). *Creating Value: An Arts and Culture Sector Policy Framework 2010–2014*. Government of Western Australia. Recuperado de http://www.dca.wa.gov.au/Documents/About Us/About Us_Policies_Creating Value 2010 - 2014_2012.pdf
- Derbyshire, S. (2015). *Musical Routes. A landscape for music education*. Royal Philharmonic Society. Recuperado de http://royalphilharmonicsociety.org.uk/images/uploads/MUSICAL_ROUTES_report_-_Sarah_Derbyshire,_Royal_Philharmonic_Society.pdf
- Díaz, M. (Coord.) (2006). *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: Enclave Creativa.
- Dinapoli, J. (2015). Una mirada conjugada en la gestión cultural estadounidense: tendencias actuales. *Culturas. Revista de Gestión Cultural*, 2(1), 121-144.
- Dollman, E. (2015). *Orchestral Education Programmes: A Study of Australian and British Models*. (Tesis). University of Adelaide.
- Dondi, C. (2004). *Quality Guide to the non-formal and informal Learning Processes. SEEQUEL project. ScienTer-MENON Network*. Recuperado de <http://www.menon.org/wp-content/uploads/2012/11/SEEQUEL-TQM-Guide-for-informal-learning.pdf>
- Duffy, S. (2015). *LSO Discovery. Re-thinking Evaluation*. Recuperado de <http://www.cwlblog.org.uk/lso-discovery-and-queen-mary-university-of-london-impact-evaluation/>
- Dufour, M. (2005). *Los conciertos didácticos como estrategia de gestión para la creación de nuevos públicos para la música culta. El caso de la Orquesta y Coro Nacionales de España (temporadas 2001-2003)*. (Tesis Master). Madrid. ICCMU.
- Ecokimia. (2015). *Programa MUS-E: Informe de evaluación*. Equipo de Iniciativas y Desarrollo Local. Madrid. Ecokimia.
- Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas* 10, 17-28.
- Elliott, J. y Kushner, S. (2007). The need for a manifesto for educational programme evaluation. *Cambridge Journal of Education*, 37, 3, 321-336.
- Engel, L. y Rutkowski, D. (2014). Global Influences on National Definitions of Quality Education. *Policy Futures in Education*, 12(6), 769-783.
- Esteve, A. (2014). *Programas pedagógicos para la etapa 0-6 en los auditorios de música de España*. (Tesis Grado). Universidad de Valladolid.
- European Commission. (2000). *Memorandum on Lifelong Learning*. Recuperado de http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1668227/COM_Sec_2000_1832.pdf/f79d0e69-b8d3-48a7-9d16-1a065bfe48e5
- European Commission. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com\(2001\)678_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com(2001)678_en.pdf)
- Everitt, A. (1997). *Joining in. An investigation into participatory music*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.

- Ferrada, V. (2008). *Evaluación del proyecto Ensayos de OBC del Auditorio de Barcelona para alumnos de ESO*. (Investigación de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Feuerstein, R. y Feuerstein, S. (1999). Mediated Learning Experience: A Theoretical Review. En Feuerstein, R., Klein, P. y Tannenbaum, A. (Eds.). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning implications*. International Center for Enhancement of Learning Potential. Freund Publishing House Ltd.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Flueck, C. (1999). *A new score for orchestra education programs: a descriptive analysis of Cleveland Orchestra's Learning through music teacher and musician workshops* (Tesis). Ohio State University.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145.
- Ford, J. (2015). *Harlow First Time Live II. Evaluation Report*. Orchestras Live in partnership with City of London Sinfonia. Recuperado de <http://www.orchestraslive.org.uk/download/5719/?version=1>
- Ford, J. (2016). *FLAME. Fun Live Aspirational Musical Experience. Evaluation Report*. Cumbria Music Education Hub, Orchestras Live, Manchester Camerata. Recuperado de <http://www.orchestraslive.org.uk/download/7501/?version=1>
- Franks, A. (2014). *Moon. A Research Report. Sinfonia VIVA*. University of Nottingham. Recuperado de http://www.vivaorch.co.uk/files/1413/9893/3587/Moon_Report_-_Anton_Franks.pdf
- Frechtling, J., y Sharp, L. (1997). *User-Friendly Handbook for Mixed Method Evaluations*. Arlington: The National Science Foundation.
- Fundación BBVA. (2014). *Estrategias digitales y "salud" de la orquesta sinfónica centran la III Edición de las Jornadas AEOS-Fundación BBVA*. Recuperado de www.fbbva.es/TLFU/dat/NdP_IIIJornadas_AEOS_2.doc
- Fundación Contemporánea. (2017). *Observatorio de la Cultura. La cultura en España 2016*. Recuperado de http://www.fundacioncontemporanea.com/wp-content/uploads/2017/02/Observatorio-de-la-cultura_2016.pdf
- Fundación Yehudi Menuhin España. (2012). *Documento metodológico MUS-E*. Recuperado de <http://ceip-sanbernabe.centros.castillalamancha.es/sites/ceip-sanbernabe.centros.castillalamancha.es/files/descargas/metodologiamuse.pdf>
- Galán, M. A. (2010). Actividades complementarias y extraescolares en la enseñanza y el aprendizaje musical. En Giráldez, A. (Coord), *Música: Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 105-131). Barcelona. Graó.
- Galblum, S. (2010). *Art for All: Arts Education and the Modern Symphony Orchestra*. (Tesis Grado). Indiana University.
- García, M., Mingo, L., Sáez, M.J., Arteaga, L., Labarta, M., Aragón, L.... Piernavieja, E. (2001). *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la fundación europea para la gestión de calidad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giraud, Z., Voss, G., Briesch, R. y Bridgeman, M. (2016). *NCAR Arts Vibrancy Index II: Hotbeds of America's Arts and Culture*. National Center for Arts Research. Recuperado de <http://www.smu.edu/~media/Site/Meadows/NCAR/NCARWhitePaper-ArtsVibrancyIndexII>
- Giraud, Z., Voss, G., Yair, K. y Lega, K. (2016). *Orchestra Facts: 2006-2014. A Study of Orchestra Finances and Operations*. League of American Orchestras. Recuperado de <https://www.arts.gov/sites/default/files/Research-Art-Works-League.pdf>
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- González, I. (2004). Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas. Universidad de Huelva. *XXI, Revista de Educación*, 6, 155-169.
- González, T. (2007). *El National Trust en el context polític i legal del suport al patrimoni al Regne Unit*. Departament de Cultura. Generalitat de Catalunya. Recuperado de http://dadesculturals.gencat.cat/web/.content/sscc/gt/arxius_gt/national_trust.pdf
- González, T. (2008). *Gestión de espacios escénicos internacionales*. Red Española de Teatros, Auditorios, Circuitos y Festivales de Titularidad Pública. Recuperado de <http://www.redescena.net/descargas/proyectos/londresfinal.pdf>
- Gonzalo, P. (2017). *El gasto estatal en cultura ¿...y? Madrid*. Compromiso Empresarial. Recuperado de <http://www.compromisoempresarial.com/opinion/2017/01/el-gasto-estatal-en-cultura-y/>
- Grande, J. (2010). *OCNE: Un proyecto Educativo para la sociedad*. Encuentro ROCE 2010.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot. Ashgate.
- Guerra, G. (1946). La educación musical en los Estados Unidos. Universidad de Chile. *Revista Musical Chilena*, 2(11), 30-31.
- Gutiérrez, R. (2013). *El fomento de la cultura. Políticas públicas, financiación y propiedad intelectual*. En Curso: Ley de Propiedad Intelectual. Abierto por reformas, Aranjuez. Fundación Autor. Recuperado de <http://comunicacion21.com/wp-content/PDF/Curso/Presentaciones/Ruben.pdf>
- Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Cambridge, MA. MIT Press.
- Hallam, R. (2014). *Music Service Trends 2010 to 2013*. Recuperado de [http://www.dickhallam.co.uk/resources/Music Service Trends - May 2014.docx](http://www.dickhallam.co.uk/resources/Music%20Service%20Trends%20-%20May%202014.docx)
- Hallam, S., Creech, A., Shave, K. y Varvarigou, M. (2010). *Report from the LSO On Track Evaluation*. Institute of Education. University of London. Recuperado de [http://andreaecreech.webs.com/September 4 2010 FINAL report from the LSO On Track Evaluation\[1\]_REVISED TABLE 7.10.pdf](http://andreaecreech.webs.com/September%204%202010_FINAL_report_from_the_LSO_On_Track_Evaluation[1]_REVISED%20TABLE%207.10.pdf)
- Hallam, S., Varvarigou, M. y Creech, A. (2014). Partnership working and possible selves in music education. *International Journal of Music Education*, 32, 1, 84-97.

- Harvey, F. (2009). *Live the Experience. Concerts Given by ABO Orchestras in England for School Children and Young People. Mapping Survey*. Recuperado de <http://www.abo.org.uk/media/20113/ABO-LIVE-THE-EXPERIENCE-FINAL.pdf>
- Harvey, F. (2011). *Live the experience Scotland. Report: mapping project of Scottish orchestras' provision of orchestral concerts for children and young people in 2008/09*. Recuperado de <http://www.abo.org.uk/media/20116/ABO-Scottish-mapping-report-LR.pdf>
- Henry, M., Murray, K., Hoglebe, M. y Thayer, M. (2011). *Positive Impact of a Symphony's Support of Elementary Music Education*. Recuperado de <http://nebula.wsimg.com/bcad582eaa3dfc189c021cebf5045194?AccessKeyId=E6A9F9AEA C85059B70C1&disposition=0&alloworigin=1>
- Henry, M., Murray, K., Hoglebe, M. y Thayer, M. (2011). *Positive Impact of a Symphony's Support of Elementary Music Education*. Recuperado de <http://nebula.wsimg.com/bcad582eaa3dfc189c021cebf5045194?AccessKeyId=E6A9F9AEA C85059B70C1&disposition=0&alloworigin=1>
- Hernández, A. (2010). Educando en compañía. Orquesta y Coro Nacionales de España. *DOC*, 10, 12-13.
- Higgins, L. (2008). Growth, pathways and groundwork: Community music in the United Kingdom. *International Journal of Community Music*, 1, 1, 23-37.
- Higgins, L. (2013). Música Comunitaria: Facilitadores, Participantes y Amistad. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1, 53-58.
- Higuera, M.G. (2015). Acciones socio educativas de las orquestas sinfónicas españolas y de Gran Bretaña. (Tesis). Universidad del País Vasco.
- Hill, T. y Thompson, H. (1968). *The Organization, Administration and Presentation of Symphony Orchestra Youth Concert Activities for Music Educational Purposes in Selected Cities. Final Report*. Washington D.C.: American University.
- Hoffer, C. (1958). Common Efforts of the Community Orchestra and the School Music Program in Providing Listening Experiences for School Students. *Journal of Research in Music Education*, 6, 1, 32-42.
- Holden, J. (2006). *Cultural Value and the Crisis of Legitimacy: Why culture needs a democratic mandate*. London: Demos.
- Holden, J. y Jones, S. (2005). *Hitting, the Right Note: Learning and Participation at The Sage Gateshead*. Recuperado de <https://www.demos.co.uk/files/hittingtherightnote.pdf>
- Holochwost, S. (2014). *An Evaluation of NJSO CHAMPS Findings from the 2013-2014 Season*. WolfBrown. Recuperado de http://njso.s3.amazonaws.com/doc/13-14_NJSO_CHAMPS_Evaluation_Report.pdf
- Holochwost, S. (2014). *Lives in the Balance: Children at the Intersection of Risk, Resilience, and Music. An Evaluation of the New Jersey Symphony Orchestra (NJSO) Pilot Program*. WolfBrown. Recuperado de http://njso.s3.amazonaws.com/doc/NJSO_CHAMPS_-_WolfBrown_evaluation_of_2013_pilot_program.pdf
- Holochwost, S. (2015). *An Evaluation of NJSO CHAMPS. Findings from the 2014-2015 Season*. WolfBrown. Recuperado de <http://www.njsymphony.org/assets/doc/NJSO-Year-2-2014-15-Report-dr-fin-as-of-10-13-15-3c355bbf77.pdf>

- Holochwost, S. (2016). *An Evaluation of NJSO CHAMPS. Findings from the 2015-2016 Season*. WolfBrown. Recuperado de <http://www.njsymphony.org/assets/doc/NJSO-Year-3-2015-16-Report-dr-fin-df8388d600.pdf>
- House of Commons. (2016). *National Lottery Distribution Fund Account 2015-16*. Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/536374/National_Lottery_Distribution_Fund_2015-16_-_web_optimised_version.pdf
- Huete, C. (2009). La animación: entre la realidad y el deseo. *Actas de las Jornadas sobre la animación en los conciertos didácticos*. Festival Internacional de Música y Danza. Granada.
- Huete, C. y Cañas, M. (2009). *Actas de las Jornadas sobre la animación en los conciertos didácticos* (publicación inédita). Granada. Cursos Internacionales Manuel de Falla del Festival Internacional de Música y Danza de Granada.
- Huete, C. y Mira, M. (2009). La animación en los conciertos didácticos: conceptos, tipologías y metodologías. *Actas de las Jornadas sobre la animación en los conciertos didácticos*. Festival Internacional de Música y Danza. Granada.
- Hurtado, J. (2010). Los conciertos didácticos o la pluridimensionalidad de la educación musical. *Actas del I Congreso Internacional de Investigación en Música* (pp. 41-43). Valencia: ISEACV.
- Iberni, L. (1999). Auditorios: ¿salas de música o multiuso? *El Cultural. El Mundo*. Recuperado de <http://www.elcultural.com/revista/musica/Auditorios-salas-de-musica-o-multiuso/13497>
- Jabaloyes, J. y Carot, J.M. (2005). *Catálogo de indicadores para la evaluación de la gestión de los institutos de educación secundaria*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Recuperado de http://www.ceice.gva.es/documents/162784507/162787169/portada_1.pdf/bd08042d-7791-4c97-bec1-5c9a4d26529a
- Jackson, A. (2014a). *ArtWorks CYMRU Evaluation Report*. Annabel Jackson Associates Ltd. Recuperado de <http://www.artworksalliance.org.uk/uploads/resources/Appendix5ArtworksCymruEvaluationReportMay2014AJ.pdf>
- Jackson, A. (2014b). *Quality of experience in the arts*. Annabel Jackson Associates. Recuperado de [http://www.vasw.org.uk/documents/files/AJA Quality of Experience Final Report.pdf](http://www.vasw.org.uk/documents/files/AJA%20Quality%20of%20Experience%20Final%20Report.pdf)
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm
- Jornet, J. M., Suárez, J. M. y Pérez, A. (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, (18)2, 341-356.
- Kelly, M. J. (2008). Evaluation Research. En Given, L. (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 303-306). London: Sage Publications.
- Kerlan, A. (2009). *De la "necessite de determiner la qualite avant de mesurer l'impact"*. Recuperado de <http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr/QUALITE.BAMFORD.pdf>
- Kirkland, K. (2017). Long live the evaluation duck. En *Hallmarks of Excellence. Effectiveness Charity Awards*. London: Civil Society Media. Recuperado de https://charityawards.co.uk/wp-content/uploads/2016/11/Effectiveness_Hallmark_2017.pdf

- Klassen, A., Creswell, J., Plano, V., Clegg, K., y Meissner, H.(2012). Best practices in mixed methods for quality of life research. *Qual Lif Res*, 21, 3, 377-380.
- Knell, J. y Whitaker, A. (2016). *Participatory Metrics Report*. Arts Council England. Recuperado de http://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/Participatory_Report_Knell_Whitaker_2016_0.pdf
- Knell, J. y Whitaker, A. (2016). *Quality Metrics Final Report*. Arts Council England. Recuperado de http://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/QualityMetricsNationalTest_Report_Knell_Whitaker_2016_0.pdf
- Kopczynski, M., Hager, M. y Wallner, E. (2004). *The Value of the Performing Arts in Ten Communities*. Performing Arts Research Coalition. Recuperado de https://www.tcg.org/pdfs/tools/The_Value_of_the_Performing_Arts_in_Ten_Communities_A_Summary_Report.pdf
- Korn, M. (2000). Orchestras That Educate. *Harmony*, 10, 57-68.
- Kroeber, A. y Kluckhohn, C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Kubik, S. (2016). *L'éducation musicale en Espagne: et s'il n'y en avait plus du tout?* Recuperado de <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/l-education-musicale-en-espagne-et-s-il-n-y-en-avait-plus-du-tout-238>
- Kushner, S. (1991). *The Children Music Book. Performing musicians in school*. London. Calouste Gulbenkian Foundation.
- Kushner, S. (1998). Evaluación de programas de conciertos para escolares. El empleo de estudios de casos en la evaluación de la educación musical. En Palomares, J. y Roldán, G. (Eds.), *Los conciertos didácticos* (pp. 235-248). Granada. Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Kushner, S. (2002a). *Personalizar la evaluación*. Madrid. Morata.
- Kushner, S. (2002b). The object of one's passion: engagement and community in democratic evaluation. *Evaluation Journal of Australasia*, 2(2), 16-22.
- Kushner, S. (2008). Una paradoja global de la educación. En Aróstegui, J.L. y Martínez, J.B., (Coord). *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*, 225-241. Madrid. Akal. Universidad Internacional de Andalucía.
- Kushner, S. (2010). La apropiación de la evaluación por las administraciones. Instituto Nacional de Administración Pública. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 3, 67-79.
- Kushner, S. (2011). A Return to Quality. *Evaluation*, 17(3), 309-312.
- Kushner, S. y García, E. (2010). Educación, política y políticas de evaluación educativa. Instituto Nacional de Administración Pública. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 3, 7-15.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Lacord. (2011). Dossier de Premsa. Balanç de la temporada 2010-11 i presentació de la programació 2011-12. Barcelona: Lacord.
- Laenen, A. (2007). *Why Opera Education? Five case studies of views in a European context*. (Tesis). University of Leeds.

- Lane, C. (2016). Service Mision. *Symphony* Fall 2016, 48-53.
- L'Auditori. (2016). *Dossier Cantania 2016*. Recuperado de <http://cpmiguelhernandez.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/cantania20es.pdf>
- Lauret, J.M. (2009). Evaluation in the field of art education: Methodology, results, prospects. *The International Journal of Arts Education*, 7(2), 148-161.
- Lawson, C. (Ed.). (2003). *The Cambridge Companion to the Orchestra*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leach, A. (1996). *A descriptive study of select symphony orchestra education programs in eight eastern states and Washington DC*. (Tesis). The Pennsylvania State University.
- League of American Orchestras. (2009). *Education and Community Relations Survey. Detail Results of 2008 Survey*. Recuperado de http://www.americanorchestras.org/images/stories/knowledge_pdf/EDCE_Survey_2008.pdf
- League of American Orchestras. (2015). *Youth Orchestra Profile 2015*. Recuperado de https://americanorchestras.org/images/stories/YO_Profile_2015_final.pdf
- League of American Orchestras. (2016). *Encouraging charitable gifts to support access to the arts. Supporting the Work of America's Nonprofit Community*. Recuperado de http://www.americanorchestras.org/images/stories/adv_gov_pdf/TA_Charitable_Giving_Brief.pdf
- League of American Orchestras. (2016). *U.S. Quick Orchestra Facts. Reporting on FY2013-14*. Recuperado de http://www.americansforthearts.org/sites/default/files/pdf/2016/arts-advocacy-day/handbook/Field_at_a_Glance/League_of_American_Orchestras.pdf
- Ledgard, A. (2003). *The Art of the Animateur*. Animarts. Recuperado de http://annaedgard.com/wp-content/uploads/animarts_2003_report.pdf
- Lincoln Center Education. (2014). *Teaching artist rubric for excellence and sustainability*. New York. Lincoln Center. Recuperado de http://bumkultur.dk/wp-content/uploads/2014/11/LCE_TA_RUBRIC_FINAL_-_6_25_14.pdf
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- López Barajas, E. (1988). *Fundamentos de metodología científica*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Lord, P., Sharp, C., Dawson, A., Mehta, P., White, R. y Jeffe, J. (2013). *Evaluation of In Harmony: Year 1 Interim Report*. National Foundation for Educational Research. Recuperado de <https://www.nfer.ac.uk/publications/ACII01/ACII01.pdf>
- Lord, P., Sharp, C., Mehta, P. y Featherstone, G. (2015). *Evaluation of In Harmony: Year 2 Interim Report*. National Foundation for Educational Research. Recuperado de <https://www.nfer.ac.uk/publications/ACII02/ACII02.pdf>
- Lord, P., Sharp, S., Lee, B., Cooper, L., Grayson, H. (2012). *Raising the standard of work by, with and for children and young people: research and consultation to understand the principles of quality*. National Foundation for Educational Research. Recuperado de <https://www.nfer.ac.uk/publications/acyp01/acyp01.pdf>

- Losada, F. y Rey, E. (2015). *Barómetro de Empresas 46*. Asociación Española de Fundraising. Recuperado de http://www.aefundraising.org/upload/71/25/Informe_Patrocinio_y_Mecenazgo.pdf
- Lukas, J.F., Santiago K. y Lizasoain, L. (2005). *Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora: Evaluación de los Programas del Departamento Municipal de Educación*. Universidad del País Vasco. Recuperado de http://www.sc.ehu.es/plwllumuj/ebaluazioa_pedagogia/praktikak/INFORME-vitoria.pdf
- MacDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. En Tawney, D. (Ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications* (pp. 125-136). London: Macmillan.
- MacDonald, B. y Parlett, M. (1973). Re-thinking evaluation. *Cambridge Journal of Education*, 3(2), 74-82.
- Mak, P. (2007). Learning Music in Formal, Non-Formal and Informal Contexts. En Mak, P., Kors, N. y Renshaw, P. *Formal, Non-Formal and Informal Learning in Music* (pp. 9-27). Groningen: Research group Lifelong Learning in Music. Recuperado de <https://www.hanze.nl/assets/kc-kunst--samenleving/lifelong-learning-in-music/Documents/Public/learningmusicinformalnonformalandinformalcontexts.pdf>
- Malagarriga, A. (2010). *Que sea difícil dejar de escuchar*. Barcelona: L' Auditori.
- Mancovsky, V. (2011). La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase. Buenos Aires: Paidós.
- Marañón, G. (2017). *El Teatro Real: entre ayer y mañana*. Intervención en el Foro Nueva Economía. Recuperado de http://www.gregoriomaranon.es/publicaciones_pdf/17-03-13INTERVENCION_GM_FORO_NUEVA_ECONOMIA_-_13_MARZO.pdf
- Martí, G. (2010). *Guía de las Escuelas Municipales de Música*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias. Ministerio de Educación.
- Marzal, R. (2017). Una política educativa errática. El modelo de las enseñanzas artísticas de música. *GAPP. Nueva Época*, 17, 100-112.
- Matarasso, F. (1996). *Defining Values. Evaluating arts programmes*. Stroud UK. Comedia.
- Maya, N. y Rivero, S. (2010). *Conocer el cerebro para la excelencia en la educación*. Zamudio: Agencia Vasca de la Innovación.
- McCarthy, K., Ondaatje, E., Zakaras, L. y Brooks, A. (2004). *Gifts of the Muse: Reframing the Debate about the Benefits of the Arts*. RAND Corporation. Recuperado de http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2005/RAND_MG218.pdf
- McDowell, K. (2013). The London Symphony Orchestra: Britain's first self-governing orchestra. En Julian, C. (Ed.). *Making it Mutual: The ownership revolution that Britain needs* (pp. 127-130). ResPublica.
- McManus, D. (2016). *Orchestra Compensation Reports: The Big Picture*. Adaptistration. Recuperado de <https://www.adaptistration.com/blog/2016/06/24/2016-orchestra-compensation-reports-the-big-picture/>

- Merino, M. (2007). *La evaluabilidad: de instrumento de gestión a herramienta estratégica en la evaluación de políticas públicas*. Ministerio de Administraciones Públicas. Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios. Recuperado de http://www.aeval.es/comun/pdf/papeles_evaluacion/Papeles_de_Evaluacion_nx7.pdf
- Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas. (2002). *Presupuestos Generales del Estado: Programa 456.A. Música y Danza*. Recuperado de <http://www.sepg.pap.minhfp.gob.es/presup/PGE2002/PGERom/doc/4/15/2/3/R40IM300.PDF>
- Mok, O.N.A. (2011). Non-Formal Learning: Clarification of the Concept and Its Application in Music Learning. *Australian Journal of Music Education*, 2011:1, 11-15.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moran, A. (2017). *A study of the history and current practices of creating and presenting young people's concerts in American Orchestras*. (Tesis). Indiana University.
- Moreiras, A. (2005). Evaluación de un concierto didáctico. *Eufonía*, 33, 102-108.
- Mörsch, C. (2013). *Le temps de la médiation*. Institute for Art Education de la Haute école des arts de Zurich. Recuperado de http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-f/TdLM_0_Publication_complette.pdf
- Municio, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona. Cisspraxis.
- Murgia, I. (2001). *La calidad y su evolución*. Curso de Acreditación y Calidad de Servicios en Atención Primaria de la Universidad de Chile. Recuperado de http://www.euskalit.net/pdf/calidad_total.pdf
- Myers, D. y Thomas, C. (1996). *Beyond Tradition. Partnerships Among Orchestras, Schools, and Communities*. Georgia State University. School of Music. Atlanta. Recuperado de <https://ia601403.us.archive.org/34/items/beyondtraditionp00myer/beyondtraditionp00myer.pdf>
- Myers, D. y Dansereau, D. (2008). *Beyond Tradition II: A Study of Promising Practices in Orchestra Education*. New York. American Symphony Orchestra League. Recuperado de https://americanorchestras.org/images/stories/resource_papers/beyond_tradition_II_0908.pdf
- NAFME. (2015). *State Standards Adoption and the 2014 Music Standards*. National Association for Music Education. Recuperado de http://www.nafme.org/wp-content/files/2015/11/StateAdoption4_18_16Web-Version.pdf
- National Endowment for the Arts. (2004). *Imagine. Introducing Your Child to the Arts*. Recuperado de <https://www.arts.gov/sites/default/files/imagine.pdf>
- National Endowment for the Arts. (2012). *How the United States funds the arts*. Recuperado de <https://www.arts.gov/sites/default/files/how-the-us-funds-the-arts.pdf>
- National Endowment for the Arts. (2016). *50 years of supporting the arts*. Recuperado de <https://www.arts.gov/sites/default/files/2016-Guide-final.pdf>
- NCCAS. (2016). *National Core Arts Standards: A Conceptual Framework for Arts Learning*. National Coalition Core Arts Standards. Recuperado de <http://www.nationalartsstandards.org/sites/default/files/Conceptual Framework 07-21-16.pdf>
- Neuman, V. (2003). *Los conciertos didácticos y la audición musical en el aula. La experiencia de la Orquesta Ciudad de Granada y su influencia en la acción docente* (Tesis inédita). Universidad de Granada.

- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Oxford. Pergamon Press.
- Nielsen, H. (2003) Cultural policy and evaluation of quality. *International Journal of Cultural Policy*, 9(3), 237-245.
- Nightingale, R. (2011). *The Lullaby Concerts – Suffolk. Evaluation report*. Orchestras Live. City of London Sinfonia. Recuperado de <http://www.orchestraslive.org.uk/wp-content/uploads/2011/10/2011-lullaby-concerts-final-report-by-ol.pdf>
- Nightingale, R. (2012). *The Lullaby Concerts. Evaluation report*. Orchestras Live. Recuperado de <http://www.orchestraslive.org.uk/wp-content/uploads/2013/03/2012-lullaby-concerts-final-report.pdf>
- Nightingale, R. (2013). *The Lullaby Concerts. Evaluation report*. Orchestras Live. Recuperado de <http://www.orchestraslive.org.uk/download/3881/?version=1>
- Nordcity. (2016). *Evaluation of Participants' Experience of the Quality Metrics National Test Phase*. Recuperado de <http://www.nordicity.com/media/20161125rnvyqnbh.pdf>
- Orchestre national d'Île-de-France. (2008). *Les étudiants du premier Master de médiation musicale*. Recuperado de http://www.orchestre-ile.com/documents/promotion_o7o8=doc240.pdf
- Oria, M. y Benito, C. (2014). El programa MUS-E en Badajoz: análisis comparativo y emergente de resultados de su implantación. *Indagatio Didactica*, 6(3), 175-190.
- Ortega, M.C. (2009). ¿Qué es un concierto didáctico? *Papeles del Festival de música española de Cádiz*, 4, 45-55.
- Ortega, M. (2010). Música y participación: un proyecto educativo innovador de la OCNE y el CRIF Las Acacias. En Giráldez, A. (Coord). *Música: Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 65-74). Barcelona. Graó.
- Ortega, M. C. (2012). Adoptar un músico. En Díaz, M. (Coord.). *Aulas del siglo XXI: retos educativos* (pp. 341-371). Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- Palacios, F. (2004). *La brújula al oído*. Vitoria-Gasteiz. Agruparte.
- Palacios, F. (2009). Comunicar y escuchar música. *Actas de las Jornadas sobre la animación en los conciertos didácticos*. Festival Internacional de Música y Danza. Granada.
- Palacios, F. (2015). La gran explosión de los conciertos didácticos. *Eufonía*, 64, 7-18.
- Palacios, F. (2017). Los viajes secretos de Ulises. [Documental]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=d0oceaL_H9s
- Palacios, F. y Parrilla, T. (2000). *Organización y didáctica de conciertos escolares*. Cuadernos de trabajo del departamento pedagógico, 6. Las Palmas: Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.
- Palomares, J. (2009). Cultura, música y educación. *Actas de las Jornadas sobre la animación en los conciertos didácticos*. Festival Internacional de Música y Danza. Granada.
- Papatzikis, E. (2014). Artes y emociones que potencian la creatividad. En *Artes y emociones que potencian la creatividad* (pp. 69-87). Santander: Fundación Botín.

- Parsad, B., Spiegelman, M. y Coopersmith, J. (2012). *Arts Education in Public Elementary and Secondary Schools*. National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education. Recuperado de <https://nces.ed.gov/pubs2012/2012014rev.pdf>
- Patton, M. (2002). A Vision of Evaluation that Strengthens Democracy. *Evaluation*, 8(1), 125-139.
- Pearson, K., Cooper, B., Bell, D., Cooper, D. y Lockey, S. (2013). *Music Lab Research Report*. Sage Gateshead. Recuperado de www.musiclab.org.uk/documents/_view/52de38af7cbb888237000071
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Pérez Juste, R. (2006). *La evaluación de programas educativos*. Madrid. La Muralla.
- Pérez Juste, R. (2016). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 13-30.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Phiddian, R., Meyrick, J., Barnett, T. y Maltby, R. (2017). Counting culture to death: an Australian perspective on culture counts and quality metrics. *Cultural Trends*, 26(2), 174-180.
- Pigozzi, M. (2006). What is the 'quality of education'? (A UNESCO perspective). En Ross, K. y Jürgens, I. (Eds.). *Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact* (pp. 39-50). International Institute for Educational Planning. UNESCO.
- Ploszajski, A. y Lynch, J. (2014). *First Time Live – Youth. Evaluation Report Summary*. Orchestras Live. Ploszajski Lynch Consulting Ltd. Recuperado de www.orchestraslive.org.uk/download/4784/?version=1
- Poveda, C. y Gutiérrez, S. (2015). *Las alianzas entre empresas e instituciones culturales*. Cultura y Alianzas. Barcelona. Cámara de Comercio. Recuperado de <http://www.culturayalianzas.es/wp-content/uploads/2016/03/Las-alianzas-....pdf>
- Prieto, J. (2004). *Cultura, culturas y constitución*. Madrid. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Prior, R. (2010). *Connected to Music. Evaluation Report*. The University of Northampton - Orchestras Live. Recuperado de <http://nectar.northampton.ac.uk/3888/8/Prior20103888.pdf>
- Pryde, R. (2010). *La gestión cultural del Reino Unido*. British Council. Recuperado de http://www.fundacioncontemporanea.com/img/20100512_170649.pdf
- Ramírez, A. (2006). *¿Cómo es el público del Teatro Real de Madrid que asiste a la Ópera en Familia?* (Tesis Master). Madrid: ICCMU.
- Ramos, L. (2016). *Un director de orquesta no debería decirlo, pero creo que la voz humana es un instrumento perfecto*. Recuperado de <http://orquestadecordoba.org/lorenzo-ramos/>
- Rausell, P., Montagut, J. y Minyana, T. (2013). Hacia nuevos modelos de financiación cultural. ¿Renovar el mecenazgo? *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, 14, 209-233.

- Redfield, D. (1990). *Evaluating the broad educational impact of an arts education program. The Case of the Music Center of Los Angeles County's Artists-in-Residence Program*. Center for the Study of Evaluation. UCLA Graduate School of Education. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED329578.pdf>
- Renshaw, P. (2007). Lifelong Learning for Musicians. En Mak, P., Kors, N. y Renshaw, P. *Formal, Non-Formal and Informal Learning in Music* (pp. 28-49). Groningen: Research group Lifelong Learning in Music. Recuperado de <https://www.hanze.nl/assets/kc-kunst--samenleving/lifelong-learning-in-music/Documents/Public/learningmusicinformalnonformalandinformalcontexts.pdf>
- Resolución de la Secretaría General Técnica por la que se publican las cuentas anuales de la Fundación del Teatro Real del ejercicio 2015 y el informe de auditoría (Resolución de 10 de agosto de 2016). *Boletín Oficial del Estado*, nº 196, 2016, 15 de agosto.
- Resolución del Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música, por la que se publican las cuentas anuales del ejercicio 2015 (Resolución de 11 de octubre de 2016). *Boletín Oficial del Estado*, nº 272, 2016, 10 de noviembre.
- Riaño, M. E. (2008). *La gestión de las actividades musicales del G-9 en contextos de educación formal y no formal*. (Tesis). Universidad del País Vasco.
- Richardson, E. y Ford, J. (2015). *Sound Struck – Evaluation report*. Cumbria Music Education Hub, Orchestras Live and Manchester Camerata. Recuperado de <https://cumbriamusichub.com/wp-content/uploads/2015/07/Sound-Struck-evaluation-report.pdf>
- Ritmo. (2012). Economías orquestales (Editorial). *Ritmo*, 858, 5.
- Rius, J. (2014). Modelos de política cultural y modelos de equipamientos culturales. *Política y Sociedad*, 51, 2, 399-422.
- Rius, J. y Martínez, S. (2016). El sistema de la política cultural en el Estado español desde la recuperación de la democracia. En Rius, J. y Rubio, J. (Eds.). *Treinta años de políticas culturales en España. Participación cultural, gobernanza territorial e industrias culturales* (pp. 123-157). Universitat de Valencia.
- Rius, J. y Rubio, J. (2016). Política cultural y grandes equipamientos culturales en el Estado español. En Rius, J. y Rubio, J. (Eds.). *Treinta años de políticas culturales en España. Participación cultural, gobernanza territorial e industrias culturales* (pp. 185-230). Universitat de Valencia.
- Robinson, J. (2011). *OrchKids Evaluation 2009-2010. Executive Summary*. Recuperado de <http://sistemaglobal.org/wp-content/uploads/2014/04/OrchKids-Evaluation-Report-2009-2010.pdf>
- ROCE. (2016). *Los conciertos*. Red de Organizadores de Conciertos Educativos. Recuperado de: <https://rocemusica.org/roce/acciones/>
- Roche, E. (2002). El marco legal: análisis comparativo de las regulaciones autonómicas. En Gómez, I., Roche, E., Santos, L., Sarmiento, P. y Sempere, N. *Escuelas Municipales de Música*. (pp. 101-118). Diputació de Barcelona.
- Rodríguez, E., Real, E. y Rosique, G. (2017). Las Industrias Culturales y Creativas en la Comunidad de Madrid: contexto y desarrollo económico 2008 - 2014. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 295-320.

- Rodríguez-Quiles, J. A. (2014a). Chateando en el aula a pequeños sorbos. Aspectos performativos en culturas digitales escolares, en Durán, J. F. *Aprendiendo en el nuevo espacio educativo superior* (pp. 405-422). Madrid: ACCI.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2014b). Minister Werts Werte. Oder das Ende der Musik im spanischen Schulsystem, en *Musik Forum*, 4,14, 36-38.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2016). Music Teacher Training: A precarious area within the Spanish university. *British Journal of Music Education*, 1-14. doi:10.1017/S026505171600036X
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2017a). Rethinking Music Education: Towards a Performative Turn, en Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.). *Internationale Perspektiven zur Musik(lehrer)ausbildung in Europa* (pp. 21-40). Potsdam: UV.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2017b). (En prensa). La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa. *Cultura y Educación*.
- Rogers, A. (2004). Looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm. *The encyclopaedia of informal education*. Recuperado de www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm
- Rohs, M. (2007). *Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung*. (Tesis). Hamburg. Helmut-Schmidt-University.
- Rooney, P. (2016). *Giving USA. The Annual Report on Philanthropy for the Year 2015*. Recuperado de <http://cfnwmo.org/wp-content/uploads/2016/07/Giving-USA-2016.pdf>
- Roselló, D. (2007). *Diseño y evaluación de proyectos culturales*. Barcelona. Ariel.
- Rubio, J. (2016). Dimensiones y papel de la educación artística en las políticas educativas y culturales en la España democrática. En Rius, J. y Rubio, J. (Eds.). *Treinta años de políticas culturales en España. Participación cultural, gobernanza territorial e industrias culturales* (pp. 321-339). Universitat de Valencia.
- Rubio, M. y Serra, L. (2009). *De community music a música comunitaria*. Barcelona. Recuperado de http://issuu.com/norugo/docs/de_cm_a_mc_comunitaria/1
- Salamon, L., Geller, S., y Newhouse, C. (2012). *What do non profits stand for? Renewing the nonprofit value commitment*. Johns Hopkins University. Recuperado de http://ccss.jhu.edu/wp-content/uploads/downloads/2012/12/What-Do-Nonprofits-Stand-For_JHUCCSS_12.2012.pdf
- Sands, R. (1996). La educación musical en los Estados Unidos. *Música y Educación*, 96, 19-42.
- Santangelo, A. (2008). *The Orchestra Education Concert Survey (OECS): Contemporary Approaches to Creation and Presentation*. (Tesis). University of Cincinnati.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona. Octaedro.
- Saunders, J. y Welch, G. (2012). *Communities of Music Education: a pilot study*. London: International Music Education Research Centre.
- Scriven, M. (1980). *The logic of evaluation*. Inverness, CA: Edgepress.

- Segone, M. (1998). *Evaluación democrática*. Unicef. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-156473_archivo1.pdf
- Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., y Palmer, P. (2009). *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Harvard Graduate School of Education. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Understanding-Excellence-in-Arts-Education.pdf>
- Seijo, S. (2007). *La ópera para niños y jóvenes en España*. (Tesis Master). Madrid. ICCMU.
- Senado. (2013). *Diario de Sesiones del Senado. Comisión de Cultura*, 148, 43. Recuperado de http://www.senado.es/legis10/publicaciones/pdf/senado/ds/DS_C_10_148.PDF
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Sharp, C. y Rabiasz, A. (2016). *Key Data on Music education hubs 2015*. National Foundation for Educational Research. Recuperado de <https://www.nfer.ac.uk/publications/MEHE01/MEHE01.pdf>
- Sharp, C., y Lee, B. (2015). *Using Quality Principles in Work for, by and with Children and Young People: Results of a Pilot Study*. National Foundation for Educational Research. Recuperado de http://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/Using_Quality_Principles_in_work_for_by_and_with_children_and_young_people_2015.pdf
- Shishkova, V. (2015). *Evaluating the arts sector*. IETM Satellite Meeting. Recuperado de https://www.ietm.org/sites/default/files/ietm-satellite2015_report-day2-4.pdf
- Shoemaker, A. (2012). *The Pedagogy of Becoming: Identity Formation through the Baltimore Symphony Orchestra's OrchKids and Venezuela's El Sistema*. (Tesis). The University of North Carolina at Greensboro.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meaning of performing and listening*. Middletown, UK. Wesleyan Universtiy Press.
- Smith, S., Ward, T. B. y Finke, R. A. (Eds.) (1995). *The Creative Cognition Approach*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Snowden, J. (1975). *The role of the symphony orchestra youth concert in music education*. (Tesis). University of Colorado.
- Ssu-yuan Chi, T. (2004). *Effectiveness of an orchestra educational partnership: a case study of the Pacific Symphony Orchestra's "Class Act Program"*. (Tesis). University of Southern California.
- Stake, R. (1967). The Countenance of Educational Evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523-540.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case studies. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona. Graó.
- Stake, R. (2007). *El desarrollo de Centros de Evaluación y la formación de evaluadores*. Simposio Internacional de Evaluación. Universidad Nacional Autónoma. México.
- Stake, R. (2011). Program Evaluation Particularly Responsive Evaluation. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 7(15), 180-201.
- Stake R. y Schwandt T. (2006) On Discerning Quality in Evaluation. En Shaw I., Greene J. y Mark M. (Eds.). *The SAGE Handbook on Evaluation* (pp. 404–418). London: SAGE.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid. Paidós, MEC.
- Suárez, M.A., Gutierrez, S., Calaf, R., y San Fabián, J.L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clío*, 39, 1-45.
- Subdirección General de Estadística y Estudios. (2016). *Anuario de Estadísticas Culturales 2016*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/cultura/mc/naec/2016/Anuario_de_Estadisticas_Culturales_2016.pdf
- Sutton, C. (2013). *Measuring and Evaluating Outcomes in Practice*. New Philanthropy Capital Conference. London. Recuperado de <http://www.artsinformimpact.moonfruit.com/#/third-sector-non-cultural/4576629462>
- Swol, W. (2005). Conciertos didácticos, ¿quién es su público y qué opina? *Música y Educación*, 63, 47-61.
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 319-339.
- Tepavac, L. (2010). *Fearless Journeys: Innovation in Five American Orchestras*. League of American Orchestras. Recuperado de http://www.esm.rochester.edu/iml/prjc/poly/wp-content/uploads/2012/04/Fearless_Journeys.pdf
- Todd, J. (2012). *Musical Progression in the English Primary School: what is it, what does it look like and how do teachers realise it?* (Tesis). Durham University.
- Tomlinson, R. (2017). *What are we counting?* Recuperado de Arts Professional website: <http://www.artspromotional.co.uk/magazine/article/what-are-we-counting>
- Torgerson, C., Menzies, V., Kasim, A., Kokotsaki, D., Hewitt, C., Akhter ... Wiggins, A. (2016). *Hallé SHINE on Manchester. Evaluation report and executive summary*. Durham University. Recuperado de https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Projects/Evaluation_Reports/EEF_Project_Report_SHINE.pdf
- Touriñan, J.M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Teoría de la Educación*, 8, 55-79.
- Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago. University of Chicago Press.

- Tzuriel, D. (2013). Mediated Learning Experience and Cognitive Modifiability. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12, 1, 59-80.
- Ulvund, M. (2015). In the age of the teaching artist: What teaching artists are and do. *Nordic Journal of Art and Research*, 4, 1, 19-36.
- Universidad de Granada. (1999). *Convocatoria del Master Universitario: La animación en los conciertos didácticos*. Granada: Centro de Formación Continua.
- Université Paris-Sorbonne. (2017). *Médiation de la musique*. Recuperado de http://www.paris-sorbonne.fr/IMG/pdf/pre_sresentation_master_mediation_de_la_musique_mars_2017-2.pdf
- USEmbassy Madrid. (2014). *Interview of U.S. composer John Adams while in Madrid as guest composer with "Carte Blanche" of the National Orchestra and Chorus of Spain (OCNE) in season 2013-2014*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=RBdiBMFdf_k
- Van den Berghe, W. (1998). *Aplicación de las Normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación. Interpretación y orientaciones desde una perspectiva europea*. European Centre for the Development of Vocational Training. Recuperado de https://bookshop.europa.eu/en/application-of-iso-9000-standards-to-education-and-training-pbHX1298053/downloads/HX-12-98-053-ES-C/HX1298053ESC_001.pdf?FileName=HX1298053ESC_001.pdf&SKU=HX1298053ESC_PDF&CatalogueNumber=HX-12-98-053-ES-C
- Vaquer, J. (2007). *Política cultural i models de l'estat del benestar a la Unió Europea*. Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació de la Generalitat de Catalunya. Recuperado de http://dadesculturals.gencat.cat/web/.content/sscc/gt/arxiu_gt/politiques_culturals_eb_ue.pdf
- Velaco, H. y Díaz de Rada, A. (2003). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Villarroya, A. (2016). La obra cultural de las cajas de ahorro a lo largo de la etapa democrática. En Rius, J. y Rubio, J. (Eds.). *Treinta años de políticas culturales en España. Participación cultural, gobernanza territorial e industrias culturales* (pp. 107-122). Universitat de Valencia.
- Villarroya, A. y Ateca-Amestoy, V. (2015). *Compendio de Políticas y Tendencias Culturales en Europa*. Consejo de Europa. Recuperado de http://www.culturalpolicies.net/down/spain_032015.pdf
- Vinent, M. y Gustems, J. (2004). Conciertos didácticos en Barcelona: aportaciones a la educación musical. *Música y Educación*, 99, 34-49.
- Wallace, D. (2008). *Reaching Out: A Musician's Guide to Interactive Performance*. New York: McGraw Hill.
- Welch, G., Saunders, J. e Himonides, E. (2012). *European Concert Hall Organisation (ECHO). An initial benchmarking study of Education, Learning and Participation*. London: International Music Education Research Centre (iMerc).
- Whyte, B. (2011). *Partnerships in Music Education*. Recuperado de http://whytemusic.co.uk/wp-content/uploads/sites/17/2012/01/Partnerships_Report_for_DfE_FINAL.pdf
- Wilson, B. (2010). One Vision of Arts Education. *Studies in Art Education*, 51, 4, 380-384.

- Wilson, K. (2013). *In Harmony Liverpool Research Network. The Orchestra, the Community and Cultural Value*. Institute of Cultural Capital. Recuperado de <http://iccliverpool.ac.uk/wp-content/uploads/2014/05/IHLRN-interim-report-KW-July-2013.pdf>
- Wimmer, C. (2010). *Exchange die kunst, musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik*. Salzburg: Internationale Stiftung Mozarteum.
- Winner, E., Goldstein, T. y Vicent-Lancrin, S. (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*. París: OCDE.
- Winterson, J. (1998). *The community education work of orchestras and opera companies: principles, practice and problems*. (Tesis). University of York.
- Woolf, F. (2004). *Partnerships for learning. A guide to evaluating arts education projects*. Arts Council England. Recuperado de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20160204101926/http://www.artscouncil.org.uk/media/uploads/documents/publications/phpLYO0Ma.pdf>
- Wu, L. (2004). *A Descriptive Analysis of the Education Department and Educational Programs at the Los Angeles Philharmonic*. (Tesis). Florida State University.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. London: Sage Publications.
- Young, S. (2012). *Youth Music Spotighting Programme. LSO Discovery*. University of Exeter. Recuperado de http://network.youthmusic.org.uk/sites/default/files/users/Research/LSO_Spotighting_practice_Susan_Young_2012.pdf
- Zürcher, R. (2010). *Teaching-learning processes between informality and formalization. The encyclopaedia of informal education*. INFED. Recuperado de http://www.infed.org/informal_education/informality_and_formalization.htm
- Zürcher, R. (2015). A sociomaterial model of the teaching-learning continuum. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6, 1, 73-90.

6. ANEXOS

Anexo I: Estadísticas culturales 2016

Actividades y asistencia a conciertos

Personas que realizaron o suelen realizar actividades culturales en diversos periodos según edad por ámbito cultural (En porcentaje de la población de cada colectivo)												
EN EL ÚLTIMO AÑO	TOTAL			De 15 a 24 años			De 25 a 54 años			De 55 años y más		
	2007	2011	2015	2007	2011	2015	2007	2011	2015	2007	2011	2015
	Ópera	2,7	2,6	2,6	1,4	2,8	1,8	3,3	2,7	2,6	2,3	2,5
Zarzuela	1,9	1,6	1,8	0,8	0,9	0,8	1,5	1,3	1,1	3,0	2,3	3,1
Ballet / danza	5,1	6,1	7,0	6,1	7,9	9,5	5,7	7,0	7,5	3,5	3,9	5,5
Conciertos de música clásica	8,4	7,7	8,6	6,0	6,2	7,7	8,5	7,7	7,8	9,1	8,3	9,9

Personas que asistieron a conciertos de música clásica (En porcentaje de la población de cada colectivo)			
	2007	2011	2015
TOTAL	8,4	7,7	8,6
Andalucía	6,3	6,3	5,5
Aragón	8,7	6,9	8,1
Asturias (Principado de)	5,7	7,2	9,5
Baleares (Illes)	8,8	7,0	9,8
Canarias	5,4	9,7	6,7
Cantabria	9,7	10,3	8,3
Castilla y León	8,2	7,2	11,8
Castilla-La Mancha	10,0	6,1	7,1
Cataluña	8,2	7,1	7,2
Comunitat Valenciana	13,6	10,7	10,6
Extremadura	3,5	2,4	4,9
Galicia	7,6	8,4	7,4
Madrid (Comunidad de)	9,6	8,7	13,1
Murcia (Región de)	6,0	6,5	7,4
Navarra (Comunidad Foral de)	9,9	8,3	14,1
País Vasco	7,2	7,7	8,6
Rioja (La)	11,1	9,8	9,3
Ceuta y Melilla	7,4	10,5	3,6

Personas que asistieron a conciertos de música clásica (En porcentaje de la población de cada colectivo)			
	2007	2011	2015
TOTAL	8,4	7,7	8,6
EDAD			
De 15 a 19 años	6,4	7,1	8,6
De 20 a 24 años	5,7	5,3	6,9
De 25 a 34 años	5,9	5,2	5,2
De 35 a 44 años	8,7	8,1	7,6
De 45 a 54 años	11,7	10,1	10,4
De 55 a 64 años	12,7	11,0	11,3
De 65 a 74 años	8,9	9,0	13,5
De 75 y más años	4,4	4,0	4,3
NIVEL DE ESTUDIOS			
Primera etapa de educación secundaria e inferior	4,9	4,0	4,8
Segunda etapa de educación secundaria	8,5	8,8	8,8
Educación superior o equivalente	15,7	13,8	15,5
SITUACIÓN LABORAL			
Trabajando	9,5	9,4	9,1
Parado	6,7	4,9	6,1
Jubilado o retirado del trabajo	8,0	7,3	9,3
Estudiante	7,9	7,6	10,1
Labores del hogar	6,0	5,3	7,0
Otros	6,1	4,8	3,9

Personas que han ido a conciertos de música clásica en un año según sexo por tipo de música de la última vez que asistieron

(En porcentaje de la población que ha asistido a conciertos de música clásica en un año)

	TOTAL			Hombres			Mujeres		
	2007	2011	2015	2007	2011	2015	2007	2011	2015
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Orquesta sinfónica	51,8	52,6	48,6	50,6	53,5	48,6	53,0	51,7	48,5
Grupo de cámara	13,9	13,0	12,6	13,9	15,2	14,7	13,9	10,9	11,0
Coro o grupo vocal	10,9	10,4	12,5	10,0	9,0	10,6	11,7	11,8	14,1
Recital lírico	1,7	3,1	2,9	1,4	1,4	2,0	2,0	4,7	3,7
Solista	6,1	6,3	6,6	6,9	5,1	7,6	5,3	7,4	5,7
Otros	15,6	14,7	16,8	17,1	15,8	16,5	14,0	13,6	17,0

Personas que asistieron en un año a determinadas actividades culturales según el tipo de entrada de la última vez que fueron

(En porcentaje de la población que asistió en un año a cada tipo de actividad cultural)

	Entrada gratuita			Entrada con algún descuento o abono			Entrada a su precio normal		
	2007	2011	2015	2007	2011	2015	2007	2011	2015
Ópera	11,4	12,9	12,5	15,9	19,8	17,4	72,7	67,3	70,1
Zarzuela	17,3	19,6	15,7	11,0	13,4	21,1	71,7	67,1	63,2
Ballet / Danza	27,2	37,2	33,1	10,3	7,7	14,8	62,5	55,0	52,2
Conciertos de música clásica	39,7	42,5	40,8	8,8	10,0	14,2	51,6	47,5	45,0

Motivos principales por los que no van, o no van más veces a determinadas actividades culturales

(En porcentaje de la población total)

	Es caro			Hay poca oferta			Prefiere verlo en televisión / video / radio / PC			Le resulta difícil salir de casa		
	2007	2011	2015	2007	2011	2015	2007	2011	2015	2007	2011	2015
Ópera	10,1	11,8	13,4	10,7	11,0	10,3	1,5	1,6	1,2	3,7	5,2	6,0
Zarzuela	9,6	11,0	12,3	11,1	11,3	10,7	1,7	1,8	1,3	3,7	5,3	6,0
Ballet / Danza	10,2	12,0	13,8	12,1	12,0	11,4	1,8	1,9	1,3	3,8	5,6	6,4
Conciertos de música clásica	10,9	12,5	14,3	13,0	12,3	11,1	2,1	2,8	2,1	4,7	5,9	6,8
	No tiene tiempo			No tiene interés			No tiene con quien ir					
	2007	2011	2015	2007	2011	2015	2007	2011	2015	2007	2011	2015
Ópera				15,4	19,2	21,4	49,2	34,1	33,5	2,0	2,2	2,2
Zarzuela				15,4	19,3	21,5	49,9	34,7	34,4	2,0	2,2	2,3
Ballet / Danza				16,7	20,2	22,1	46,3	32,2	31,8	2,2	2,3	2,4
Conciertos de música clásica				17,7	20,8	23,4	42,8	29,6	29,2	1,9	2,4	2,7

Conciertos y recaudación

Conciertos de música clásica, espectadores y recaudación por tamaño del municipio										
	CONCIERTOS		ESPECTADORES (Miles)		RECAUDACIÓN (Miles)		ESPECTADORES POR CONCIERTO		GASTO MEDIO POR ESPECTADOR (Euros)	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
TOTAL	14.400	14.636	4.400	4.532	36.028	38.001	306	310	8,2	8,4
Menos de 5.000 hab.	838	1.092	175	225	293	489	209	206	1,7	2,2
De 5.001 a 10.000 hab.	744	799	178	199	41	60	239	249	0,2	0,3
De 10.001 a 30.000 hab.	1.493	1.544	365	380	574	773	244	246	1,6	2,0
De 30.001 a 200.000 hab.	3.948	3.919	1.007	1.052	5.487	6.389	255	268	5,4	6,1
Zonas metropolitanas	7.377	7.282	2.675	2.676	29.633	30.290	363	367	11,1	11,3
DISTRIBUCION PORCENTUAL	100	100	100	100	100	100				
Menos de 5.000 hab.	5,8	7,5	4,0	5,0	0,8	1,3				
De 5.001 a 10.000 hab.	5,2	5,5	4,0	4,4	0,1	0,2				
De 10.001 a 30.000 hab.	10,4	10,5	8,3	8,4	1,6	2,0				
De 30.001 a 200.000 hab.	27,4	26,8	22,9	23,2	15,2	16,8				
Zonas metropolitanas	51,2	49,8	60,8	59,0	82,2	79,7				

Conciertos de música clásica, espectadores y recaudación por comunidad autónoma										
	CONCIERTOS		ESPECTADORES (Miles)		RECAUDACIÓN (Miles)		ESPECTADORES POR CONCIERTO		GASTO MEDIO POR ESPECTADOR (Euros)	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
TOTAL	14.400	14.636	4.400	4.532	36.028	38.001	306	310	8,2	8,4
Andalucía	2.028	1.990	372	370	1.982	2.085	183	186	5,3	5,6
Aragón	571	619	185	198	1.127	1.222	324	319	6,1	6,2
Asturias (Principado de)	213	257	83	101	509	662	390	392	6,1	6,6
Baleares (Illes)	302	304	50	49	468	471	166	160	9,4	9,7
Canarias	203	231	136	142	1.126	1.207	670	617	8,3	8,5
Cantabria	211	217	64	64	368	373	303	294	5,8	5,8
Castilla y León	1.035	1.067	243	253	975	1.073	235	237	4,0	4,2
Castilla-La Mancha	355	325	48	43	94	107	135	131	2,0	2,5
Cataluña	1.886	1.913	622	631	9.483	9.675	330	330	15,2	15,3
Comunitat Valenciana	2.384	2.388	718	712	2.257	2.223	301	298	3,1	3,1
Extremadura	82	95	18	23	45	75	220	243	2,5	3,3
Galicia	1.136	1.150	236	254	764	1.031	208	221	3,2	4,1
Madrid (Comunidad de)	2.005	2.054	822	856	11.234	11.822	410	417	13,7	13,8
Murcia (Región de)	199	205	55	60	390	409	276	291	7,1	6,9
Navarra (Comunidad Foral de)	379	419	154	163	1.503	1.554	406	388	9,8	9,6
País Vasco	1.343	1.316	565	567	3.640	3.810	421	431	6,4	6,7
Rioja (La)	65	79	28	47	63	197	431	597	2,3	4,2
Ceuta y Melilla	3	7	1	2	0	6	-	228	-	3,8

Salas de concierto

Salas de concierto por comunidad autónoma										
	VALORES ABSOLUTOS					POR 100.000 HABITANTES				
	2011	2012	2013	2014	2015	2011	2012	2013	2014	2015
TOTAL	500	508	515	541	537	1,1	1,1	1,1	1,2	1,2
Andalucía	68	66	67	71	71	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8
Aragón	9	9	9	9	9	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7
Asturias (Principado de)	13	14	14	16	16	1,2	1,3	1,3	1,5	1,5
Balears (Illes)	14	14	14	14	14	1,3	1,3	1,3	1,3	1,2
Canarias	20	21	21	22	22	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Cantabria	11	11	11	11	11	1,9	1,9	1,9	1,9	1,9
Castilla y León	35	37	39	40	40	1,4	1,5	1,5	1,6	1,6
Castilla-La Mancha	15	15	16	16	16	0,7	0,7	0,8	0,8	0,8
Cataluña	83	88	90	92	92	1,1	1,2	1,2	1,2	1,2
Comunitat Valenciana	80	78	78	81	81	1,6	1,6	1,6	1,6	1,6
Extremadura	6	6	6	7	7	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6
Galicia	26	27	27	30	30	0,9	1,0	1,0	1,1	1,1
Madrid (Comunidad de)	83	83	83	85	85	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
Murcia (Región de)	9	10	10	10	11	0,6	0,7	0,7	0,7	0,8
Navarra (Comunidad Foral de)	5	5	5	7	7	0,8	0,8	0,8	1,1	1,1
País Vasco	17	18	18	18	18	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8
Rioja (La)	5	5	5	5	5	1,6	1,6	1,6	1,6	1,6
Ceuta y Melilla	1	1	2	2	2	0,6	0,6	1,2	1,2	1,2
No consta	0	0	0	5	0	-	-	-	-	-

Salas de concierto según titularidad por comunidad autónoma. 2015										
	VALORES ABSOLUTOS					DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL				
	TOTAL	Pública	Privada	Mixtas	No consta	TOTAL	Pública	Privada	Mixtas	No consta
TOTAL	537	392	99	10	36	100	73,0	18,4	1,9	6,7
Andalucía	71	55	8	2	6	100	77,5	11,3	2,8	8,5
Aragón	9	7	1	0	1	100	77,8	11,1	0,0	11,1
Asturias (Principado de)	16	13	3	0	0	100	81,3	18,8	0,0	0,0
Balears (Illes)	14	9	4	0	1	100	64,3	28,6	0,0	7,1
Canarias	22	18	1	0	3	100	81,8	4,5	0,0	13,6
Cantabria	11	9	2	0	0	100	81,8	18,2	0,0	0,0
Castilla y León	40	29	7	1	3	100	72,5	17,5	2,5	7,5
Castilla-La Mancha	16	15	1	0	0	100	93,8	6,3	0,0	0,0
Cataluña	92	50	25	3	14	100	54,3	27,2	3,3	15,2
Comunitat Valenciana	81	53	23	0	5	100	65,4	28,4	0,0	6,2
Extremadura	7	7	0	0	0	100	100,0	0,0	0,0	0,0
Galicia	30	24	4	1	1	100	80,0	13,3	3,3	3,3
Madrid (Comunidad de)	85	67	14	3	1	100	78,8	16,5	3,5	1,2
Murcia (Región de)	11	10	1	0	0	100	90,9	9,1	0,0	0,0
Navarra (Comunidad Foral de)	7	6	1	0	0	100	85,7	14,3	0,0	0,0
País Vasco	18	13	4	0	1	100	72,2	22,2	0,0	5,6
Rioja (La)	5	5	0	0	0	100	100,0	0,0	0,0	0,0
Ceuta y Melilla	2	2	0	0	0	100	100,0	0,0	0,0	0,0

Entidades musicales

Entidades musicales por tipo de dedicación					
	2011	2012	2013	2014	2015
DEDICADAS A LA INTERPRETACION					
Agrupaciones de cámara	290	305	336	346	353
Agrupaciones líricas	35	37	37	37	32
Bandas	1.514	1.515	1.517	1.519	1.518
Coros	2.753	2.673	2.682	2.698	2.702
Orquestas de cámara	107	106	113	118	121
Orquestas sinfónicas	161	166	170	181	185
DEDICADAS A LA ENSEÑANZA (CONSERVATORIOS, ESCUELAS, ACADEMIAS)					
Centros públicos	1.016	1.015	1.043	1.044	1.045
Centros privados	594	585	592	595	595
Universidades	23	25	28	29	29

Entidades musicales dedicadas a la interpretación según tipo por comunidad autónoma. 2015						
	Agrupaciones de cámara	Agrupaciones líricas	Bandas	Coros	Orquestas de cámara	Orquestas sinfónicas
TOTAL	353	32	1.518	2.702	121	185
Andalucía	36	2	261	169	18	27
Aragón	15	0	63	120	6	3
Asturias (Principado de)	4	0	11	105	1	9
Baleares (Illes)	6	0	37	69	3	3
Canarias	7	0	69	54	0	6
Cantabria	1	1	6	85	1	3
Castilla y León	17	2	30	90	11	18
Castilla-La Mancha	19	0	132	68	8	9
Cataluña	42	1	53	670	26	19
Comunitat Valenciana	44	4	536	228	11	30
Extremadura	6	1	42	87	2	3
Galicia	20	1	99	282	4	9
Madrid (Comunidad de)	78	14	36	214	21	32
Murcia (Región de)	12	4	47	62	4	4
Navarra (Comunidad Foral de)	4	1	41	84	0	2
País Vasco	17	0	40	292	4	5
Rioja (La)	3	1	11	21	1	1
Ceuta y Melilla	0	0	4	2	0	2
No consta	22	0	0	0	0	0

Fuente:

Anuario de Estadísticas Culturales 2016
 Subdirección General de Estadística y Estudios, Secretaría General Técnica
 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Anexo II: Master *Conciertos Didácticos*

Master Universitario: "La animación en los conciertos didácticos"

1ª Edición: 1999-2000



UNIVERSIDAD DE GRANADA
CENTRO DE FORMACIÓN CONTINUA

Programa

Módulo 1

CULTURA Y EDUCACIÓN

- La urgencia de una profunda renovación de la organización cultural tradicional.
- Responsabilidad social y educativa de todo ente cultural.
- Organizaciones musicales y educación.
- La educación como plataforma de acceso a la cultura.
- El Departamento Pedagógico o Servicio Educativo.
- Cultura para todos: conexión con otros públicos, crear afición...
- Cooperación entre distintas organizaciones de otro tipo.

Módulo 2

ORGANISMOS Y ORGANIZACIONES MUSICALES

- La organización en orquestas, coros, bandas, grupos de cámara, solistas, compañías de ópera, agrupaciones mixtas...
- Estructuras básicas como empresa: organización, presupuesto, financiación, estructura laboral, características propias....
- Colectivos humanos complejos: nacionalidades, categorías...
- Distribución del trabajo: temporadas, óperas, giras, grabaciones, conciertos especiales...
- Programación, organización de ensayos, contratación de solistas...
- Los lugares de la cultura: salas de conciertos, auditorios, teatros, salas multiusos, instalaciones, sedes...
- Funcionamiento general de fundaciones y consejerías de cultura.
- La orquesta como elemento dinamizador: música de cámara, escuela de música, taller orquestas...
- Conexión entre los distintos estamentos que forman parte de los Conciertos Escolares (teoría de las 5 "p"): políticos, profesores (intérpretes y alumnos), presentador, público y periodistas.

Módulo 3

ESCUCCHAR MÚSICA

- ¿Cómo escuchamos?: asociación, emoción y estructura.
- El sentido de la música: comprender y emocionar.
- Observar los caracteres peculiares de la obra que definen su esencia.
- ¿Qué contar de una obra musical?.
- La audición musical a partir del cuento, poesía, plástica, gráficos, movimiento, interpretación, dramatización, silencio, análisis de sus parámetros, agrupaciones temáticas, sociología y anecdotario.
- Los diversos encuentros con una obra musical.
- Música para niños, música didáctica.
- La música en vivo, una necesidad.
- El paisaje sonoro.

Módulo 4

ANIMAR A ESCUCCHAR

- Técnicas básicas de animación.
- Técnicas de adaptación: textos, cuentos, óperas...
- Cuentos con música - Música con cuentos.
- Leonard Bernstein como modelo: análisis de los "Concierto para jóvenes".
- La presentación y sus técnicas: ¿cómo presentar?, ¿qué ejemplos?.
- El escenario, el público y la participación,
- Control de la atención y el silencio.
- La participación de los intérpretes.
- La voz, el micrófono.

Módulo 5

CONCIERTOS DIDÁCTICOS

- Los Conciertos Escolares: criterios generales.
- Objetivos, contenidos, organización..
- Los niños como público, no como "proyecto".
- Tipos de Conciertos Didácticos: temático, cuento musical, como espectáculo, humorístico, representado...
- Los ensayos con público.
- Partes y orden de un concierto.
- Cuando el instrumentista presenta y el compositor analiza.
- Los Conciertos en Familia: objetivo final.

Módulo 6

ACTIVIDADES EN CLASE

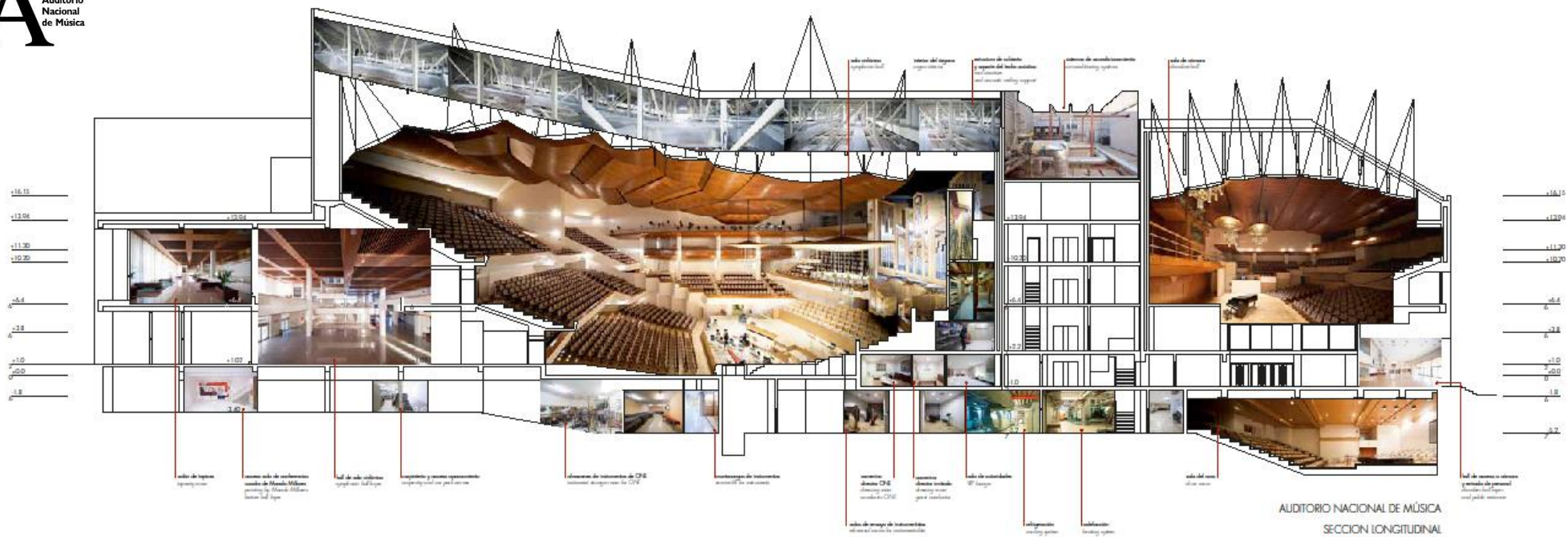
- Actividades motivadoras anteriores y posteriores.
- La preparación en clase: juegos, canciones, adaptaciones elementales, danzas...
- Debates, redacciones, dibujos, test, análisis, narraciones...
- El papel de la creatividad en las actividades previas a la audición de un concierto.
- La preparación para la escucha de una obra: la actitud, el silencio, oír y escuchar, voluntad de disfrutar y momento mágico.
- Evaluación.
- Los materiales para clase.

Módulo 7

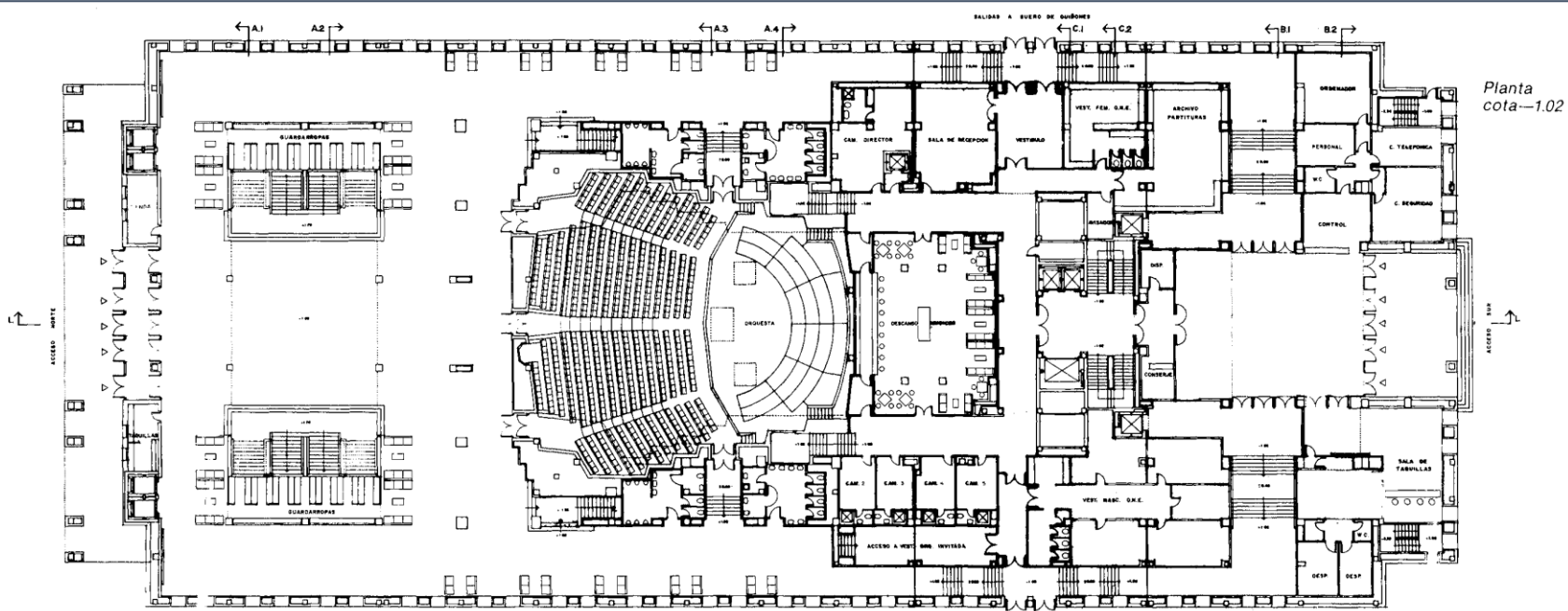
RECURSOS. REPERTORIO. BIBLIOGRAFÍA. DISCOGRAFÍA.

- Recursos de Conciertos Escolares en España y en el mundo: inventario.
- Repertorio de obras originales para todo tipo de formaciones.
- Repertorio de adaptaciones.
- Marionetas, guiñol, mimo, teatro, plástica...
- Bibliografía.
- Discografía.
- Recursos en otros soportes: vídeo, ordenador, láser...

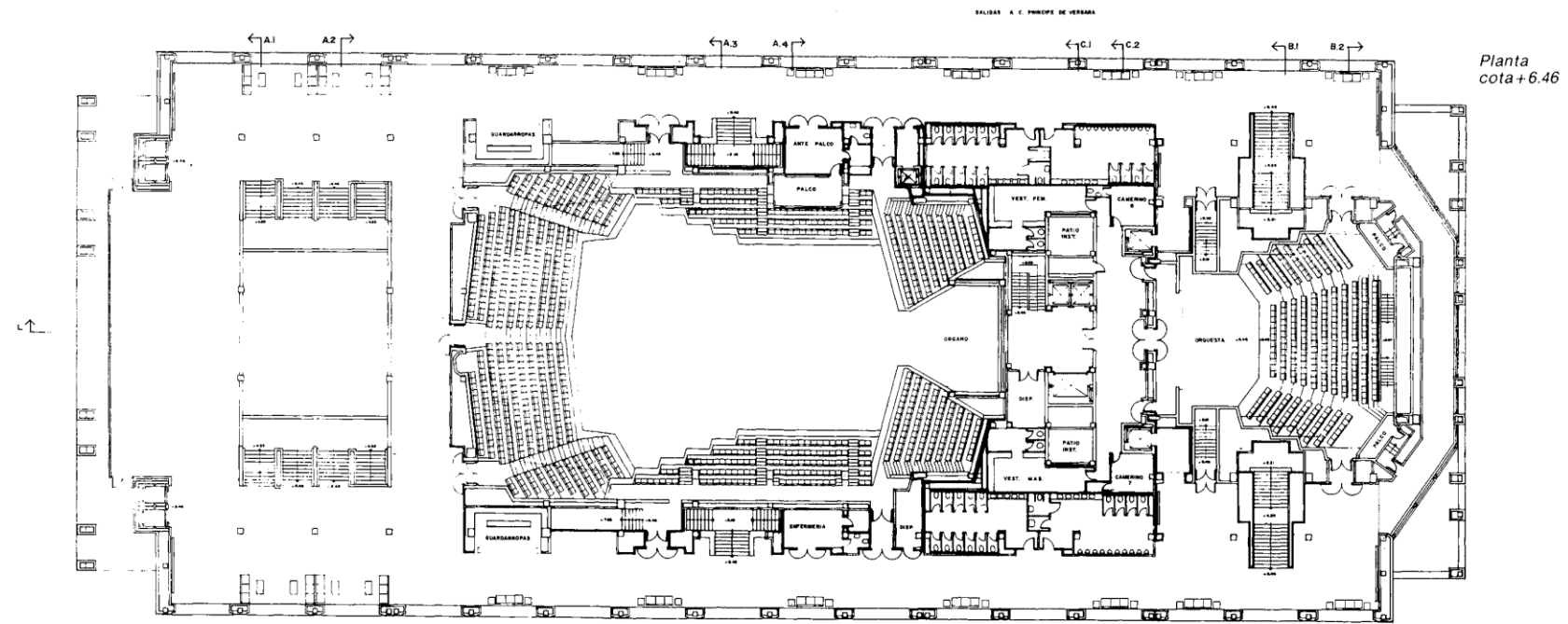
Anexo III: Auditorio Nacional de Música



Sección longitudinal del Auditorio Nacional
 diseñado y realizado por Manuel Blanco
 a partir de planos elaborados por A. García del Peral y L. Fábregas y
 Enrique de Javier Calles



Planta cota -1.02



Planta cota +6.46

Anexo IV: Convocatorias *Adoptar un músico*

ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. CURSO 2013-2014

**ADOPTAR UN MÚSICO
PROYECTO EDUCATIVO EN COLABORACIÓN CON LA OCNE**

UNA TRAVESURA MUSICAL. R. STRAUSS

DEPARTAMENTO:	Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas
MODALIDAD:	Actividad Institucional
DESTINATARIOS:	Maestros Catedráticos y Profesores de Educación Secundaria
Nº DE PLAZAS:	8
REQUISITOS:	Profesores de Música Cada profesor participará con un grupo de 25 a 30 alumnos de Educación Primaria o de Educación Secundaria.
CERTIFICACIÓN FORMACIÓN:	1 crédito
Nº HORAS FORMACIÓN:	25
Nº HORAS PRESENCIALES FORMACIÓN:	10
PONENTE:	RAFAEL LIÑÁN VALLECILLOS Colaborador del Departamento Pedagógico de la OCNE.
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none">- Conseguir una escucha musical más activa y participativa convirtiendo en creadores e intérpretes a los profesores y a los alumnos.- Acercar a los alumnos a estructuras musicales, haciéndoles partícipes en las fases de creación e interpretación.- Estimular la creatividad artística y el espíritu crítico de los participantes.- Promover una relación más cercana entre los miembros de la orquesta nacional y el profesorado y alumnado participante.- Establecer conexiones y vínculos entre la orquesta y los centros escolares.
CONTENIDOS:	"Adoptar un Músico" es un Proyecto Educativo realizado en colaboración con la OCNE en el que trabajan conjuntamente músicos de dicha institución y profesores de música de Educación Primaria y de Educación Secundaria con grupos de 25 a 30 alumnos. Todos los participantes se implicarán en la creación-interpretación conjunta de montajes sonoros basados en la obra <i>Las divertidas travesuras de Till Eulenspiegel (opus 28)</i> de R. Strauss, con la ayuda de una guía didáctica elaborada expresamente como apoyo al proyecto. Los trabajos de creación se mostrarán a la comunidad educativa en Concierto en Familia en el Auditorio Nacional.



Comunidad de Madrid

- Sesión introductoria y de formación en el CRIF "Las Acacias".
- Sesión de formación y taller en el Auditorio Nacional para los profesores de música con participación de los músicos de la OCNE.
- Talleres: Se realizarán dos visitas de los músicos de la OCNE a los centros escolares para trabajar con el grupo de alumnos y sus profesores en la creación de los montajes sonoros.
- Asistencia al Ensayo General de la obra *Las divertidas travesuras de Till Eulenspiegel (opus 28)* de R. Strauss, en la sala sinfónica del Auditorio Nacional. Interpretación a cargo de la OCNE.
- Ensayo general de los grupos de alumnos en la sala de cámara del Auditorio Nacional.
- Concierto en familia en la sala de cámara del Auditorio Nacional: los diferentes grupos representarán para sus familias y la comunidad educativa sus creaciones.
- Sesión de evaluación en el CRIF "Las Acacias" para los profesores.

METODOLOGÍA:

LUGAR: CRIF "Las Acacias", Auditorio Nacional y centros escolares.

SESIONES DE FORMACIÓN EN EL CRIF "LAS ACACIAS":

- 28 de Octubre de 2013 de 17:30 a 20:30 horas.
- 5 de Marzo de 2014 de 17:30 a 20:30 horas.

SESIONES DE FORMACIÓN EN EL AUDITORIO NACIONAL:

- 29 de Octubre de 2013 de 17:30 a 21:30 horas.

FECHAS Y HORARIO:

ACTIVIDADES CON ALUMNOS:

- 13 de Diciembre de 2013. Asistencia al Ensayo General de la OCNE en el Auditorio Nacional.
- 11/12 de Noviembre de 2013. Taller 1.
- 13/14 de Enero de 2014. Taller 2.
- 3 de Febrero de 2014. Ensayo general de profesores y alumnos en el Auditorio Nacional.
- 4 de Febrero de 2014. Concierto en familia en el Auditorio Nacional.

PLAZO DE INSCRIPCIÓN: Desde el 20 de Septiembre de 2013 hasta el 4 de Octubre de 2013

CRITERIOS DE SELECCIÓN: Orden de recepción de las solicitudes. Tendrán prioridad los centros que no hayan participado en convocatorias de cursos anteriores.

RESPONSABLES: Jesús Serrano Higuera y María Ortega Prada

RECONOCIMIENTO Y CERTIFICACIÓN:

La valoración de esta actividad se realiza de acuerdo a la [Orden 2883/2008, de 6 de junio, BOCM Núm. 149](#), por la que se regula la Formación Permanente:

Artículo 5, horas de formación de los profesores.

Artículo 4, horas de desarrollo de la actividad con los alumnos fuera de su jornada lectiva. Su valoración se recogerá en las instrucciones de actividades de especial dedicación para el presente curso escolar.

OBSERVACIONES:

- Al ser un proyecto con participación de alumnos es necesaria la autorización de la actividad por parte de la dirección del centro, y **autorización de los padres o tutores para la grabación de las diferentes fases del proyecto y su difusión.**
- Es obligatoria la asistencia a todas las sesiones y el grupo de alumnos siempre ha de estar acompañado por los profesores participantes.
- El centro escolar se compromete a realizar los cambios organizativos necesarios para el desarrollo de la actividad: coordinación de horarios, gestión del desplazamiento de alumnos y autorizaciones de padres.



ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. CURSO 2013-2014

ADOPTAR UN MÚSICO PROYECTO EDUCATIVO EN COLABORACIÓN CON LA OCNE

LOOP! J. ADAMS

DEPARTAMENTO	Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas
MODALIDAD	Actividad Institucional
DESTINATARIOS	Catedráticos y Profesores de Educación Secundaria
Nº DE PLAZAS	8
REQUISITOS	Profesores de Música. Cada profesor participará con un grupo de 30 alumnos de Educación Secundaria.
CERTIFICACIÓN FORMACIÓN	1 crédito
Nº HORAS FORMACIÓN	25
Nº HORAS PRESENCIALES FORMACIÓN	10
PONENTE	JUANJO GRANDE LÓPEZ. Colaborador del Área Socioeducativa de la OCNE.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Estimular la creatividad artística y el espíritu crítico de los participantes.- Conseguir una escucha musical activa y participativa convirtiendo en creadores e intérpretes a los profesores y a los alumnos.- Acercar a los alumnos a estructuras musicales haciéndoles partícipes en las fases de creación e interpretación.- Promover una relación más cercana entre los miembros de la Orquesta Nacional y el profesorado y alumnado participante.
CONTENIDOS	"Adoptar un Músico" es un proyecto educativo realizado en colaboración con la OCNE en el que trabajan conjuntamente músicos de dicha institución y profesores de música de Educación Secundaria con grupos de 30 alumnos. Todos los participantes se implicarán en la creación-interpretación conjunta de montajes sonoros basados en la obra <i>Harmonielehre</i> y <i>Shaker Loops</i> de J. Adams (Carta Blanca), con la ayuda de una guía didáctica elaborada expresamente como apoyo al proyecto. Los trabajos de creación se mostrarán a la comunidad educativa en un concierto en familia en el Auditorio Nacional.
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none">- Sesión introductoria y de formación en el CRIF "Las Acacias".- Sesión de formación y taller en el Auditorio Nacional para los profesores de música con participación de los músicos de la OCNE.- Talleres: Se realizarán dos visitas de los músicos de la OCNE a los centros escolares para trabajar con el grupo de alumnos y sus profesores en la creación de los montajes sonoros.



- Asistencia al ensayo general de la obra *Harmonielehre* de J. Adams en la sala sinfónica del Auditorio Nacional. Interpretación a cargo de la OCNE.
- Ensayo general de los grupos de alumnos en la sala de cámara del Auditorio Nacional.
- Concierto en familia en la sala de cámara del Auditorio Nacional: los diferentes grupos representarán para sus familias y la comunidad educativa sus creaciones.
- Sesión de evaluación en el CRIF "Las Acacias" para los profesores.

LUGAR CRIF "Las Acacias", Auditorio Nacional y centros escolares.

SESIONES DE FORMACIÓN EN EL CRIF "LAS ACACIAS":

- 4 de Noviembre de 2013 de 17:00 a 20:00 horas.
- 9 de Abril de 2014 de 17:00 a 20:00 horas.

SESIONES DE FORMACIÓN EN EL AUDITORIO NACIONAL:

- 5 de Noviembre de 2013 de 17:00 a 21:00 horas.

FECHAS Y HORARIO ACTIVIDADES CON ALUMNOS:

- 21 de Febrero de 2014. Asistencia al ensayo general de la OCNE en el Auditorio Nacional.
- 9/10 de Diciembre de 2013. Taller 1.
- 3/ 4 de Febrero de 2014. Taller 2.
- 10 de Marzo de 2014. Ensayo general de profesores y alumnos en el Auditorio Nacional.
- 11 de Marzo de 2014. Concierto en familia en el Auditorio Nacional.

PLAZO DE INSCRIPCIÓN Desde el 20 de Septiembre de 2013 hasta el 4 de Octubre de 2013

CRITERIOS DE SELECCIÓN Orden de recepción de las solicitudes. Tendrán prioridad los centros que no hayan participado en convocatorias de cursos anteriores.

RESPONSABLE Natalia Cano Ortega.

RECONOCIMIENTO Y CERTIFICACIÓN

La valoración de esta actividad se realiza de acuerdo a la [Orden 2883/2008, de 6 de junio, BOCM Núm. 149](#), por la que se regula la Formación Permanente:
Artículo 5, horas de formación de los profesores.
Artículo 4, horas de desarrollo de la actividad con los alumnos fuera de su jornada lectiva. Su valoración se recogerá en las instrucciones de actividades de especial dedicación para el presente curso escolar.

OBSERVACIONES

- Al ser un proyecto con participación de alumnos es necesaria la autorización de la actividad por parte de la dirección del centro, y **autorización de los padres o tutores para la grabación de las diferentes fases del proyecto y su difusión.**
- Es obligatoria la asistencia a todas las sesiones y el grupo de alumnos siempre ha de estar acompañado por los profesores participantes.
- El centro escolar se compromete a realizar los cambios organizativos necesarios para el desarrollo de la actividad: coordinación de horarios, gestión del desplazamiento de alumnos y autorizaciones de padres.





ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. CURSO 2013-2014

**ADOPTAR UN MÚSICO
PROYECTO EDUCATIVO EN COLABORACIÓN CON LA OCNE**

SUEÑOS DE ORIENTE. N. RIMSKY-KORSAKOV Y R. SHANKAR

DEPARTAMENTO:	Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas
MODALIDAD:	Actividad Institucional
DESTINATARIOS:	Maestros
Nº DE PLAZAS:	8
REQUISITOS:	Profesores de Música Cada profesor participará con un grupo de 25 a 30 alumnos de Educación Primaria.
CERTIFICACIÓN FORMACIÓN:	1 crédito
Nº HORAS FORMACIÓN:	25
Nº HORAS PRESENCIALES FORMACIÓN:	10
PONENTE:	ANA HERNÁNDEZ SANCHIZ Colaboradora del Departamento Pedagógico de la OCNE.
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none">- Conseguir una escucha musical más activa y participativa convirtiendo en creadores e intérpretes a los profesores y a los alumnos.- Acercar a los alumnos a estructuras musicales, haciéndoles partícipes en las fases de creación e interpretación.- Estimular la creatividad artística y el espíritu crítico de los participantes.- Promover una relación más cercana entre los miembros de la orquesta nacional y el profesorado y alumnado participante.- Establecer conexiones y vínculos entre la orquesta y los centros escolares.
CONTENIDOS:	"Adoptar un Música" es un Proyecto Educativo realizado en colaboración con la OCNE en el que trabajan conjuntamente músicos de dicha institución y profesores de música de Educación Primaria con grupos de 25 a 30 alumnos. Todos los participantes se implicarán en la creación-interpretación conjunta de montajes sonoros basados en las obras: <i>Scheherezade (opus 35)</i> de N. Rimsky-Korsakov y <i>Concierto para sitar y orquesta núm. 2</i> de R. Shankar, con la ayuda de una guía didáctica elaborada expresamente como apoyo al proyecto. Los trabajos de creación se mostrarán a la comunidad educativa en Concierto en Familia en el Auditorio Nacional.



Comunidad de Madrid

- METODOLOGÍA:**
- Sesión introductoria y de formación en el CRIF "Las Acacias".
 - Sesión de formación y taller en el Auditorio Nacional para los profesores de música con participación de los músicos de la OCNE.
 - Talleres: Se realizarán dos visitas de los músicos de la OCNE a los centros escolares para trabajar con el grupo de alumnos y sus profesores en la creación de los montajes sonoros.
 - Asistencia al Ensayo General de las obras: *Scheherezade (opus 35)* de N. Rimsky-Korsakov y *Concierto para sitar y orquesta núm. 2* de R. Shankar, en la sala sinfónica del Auditorio Nacional. Interpretación a cargo de la OCNE.
 - Ensayo general de los grupos de alumnos en la sala de cámara del Auditorio Nacional.
 - Concierto en familia en la sala de cámara del Auditorio Nacional: los diferentes grupos representarán para sus familias y la comunidad educativa sus creaciones.
 - Sesión de evaluación en el CRIF "Las Acacias" para los profesores.

LUGAR: CRIF "Las Acacias", Auditorio Nacional y centros escolares.

- FECHAS Y HORARIO:**
- SESIONES DE FORMACIÓN EN EL CRIF "LAS ACACIAS":
- 25 de Noviembre de 2013 de 17:30 a 20:30 horas.
 - 7 de Mayo de 2014 de 17:30 a 20:30 horas.
- SESIONES DE FORMACIÓN EN EL AUDITORIO NACIONAL:
- 26 de Noviembre de 2013 de 17:30 a 21:30 horas.
- ACTIVIDADES CON ALUMNOS:
- 29 de Noviembre de 2013. Asistencia al Ensayo General de la OCNE en el Auditorio Nacional.
 - 20/21 de Enero de 2014. Taller 1.
 - 3/ 4 de Marzo de 2014. Taller 2.
 - 24 de Marzo de 2014. Ensayo general de profesores y alumnos en el Auditorio Nacional.
 - 25 de Marzo de 2014. Concierto en familia en el Auditorio Nacional.

PLAZO DE INSCRIPCIÓN: Desde el 20 de Septiembre de 2013 hasta el 4 de Octubre de 2013

CRITERIOS DE SELECCIÓN: Orden de recepción de las solicitudes. Tendrán prioridad los centros que no hayan participado en convocatorias de cursos anteriores.

RESPONSABLE: Jesús Serrano Higuera

RECONOCIMIENTO Y CERTIFICACIÓN:

La valoración de esta actividad se realiza de acuerdo a la [Orden 2883/2008, de 6 de junio, BOCM Núm. 149](#), por la que se regula la Formación Permanente:

Artículo 5, horas de formación de los profesores.
Artículo 4, horas de desarrollo de la actividad con los alumnos fuera de su jornada lectiva. Su valoración se recogerá en las instrucciones de actividades de especial dedicación para el presente curso escolar.

OBSERVACIONES:

- Al ser un proyecto con participación de alumnos es necesaria la autorización de la actividad por parte de la dirección del centro, y **autorización de los padres o tutores para la grabación de las diferentes fases del proyecto y su difusión.**
- Es obligatoria la asistencia a todas las sesiones y el grupo de alumnos siempre ha de estar acompañado por los profesores participantes.
- El centro escolar se compromete a realizar los cambios organizativos necesarios para el desarrollo de la actividad: coordinación de horarios, gestión del desplazamiento de alumnos y autorizaciones de padres.





ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. CURSO 2013-2014

**ADOPTAR UN MÚSICO
PROYECTO EDUCATIVO EN COLABORACIÓN CON LA OCNE**

DIDO REMIX. PROYECTO CORAL

DEPARTAMENTO:	Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas
MODALIDAD:	Actividad Institucional
DESTINATARIOS:	Maestros Catedráticos y Profesores de Educación Secundaria
Nº DE PLAZAS:	12
REQUISITOS:	Profesores de Música Cada profesor participará de Educación Primaria o de Educación Secundaria participará con el coro escolar del centro.
CERTIFICACIÓN FORMACIÓN:	1 crédito
Nº HORAS FORMACIÓN:	25
Nº HORAS PRESENCIALES FORMACIÓN:	10
PONENTES:	RAFAEL LIÑÁN VALLECILLOS Y JUANJO GRANDE LÓPEZ Colaboradores del Departamento Pedagógico de la OCNE.
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none">- Conseguir una escucha musical más activa y participativa convirtiendo en creadores e intérpretes a los profesores y a los alumnos.- Acercar a los alumnos a estructuras musicales, haciéndoles partícipes en las fases de creación e interpretación.- Estimular la creatividad artística y el espíritu crítico de los participantes.- Promover una relación más cercana entre los miembros del coro nacional y el profesorado y el alumnado participante.- Establecer conexiones y vínculos entre el coro nacional y los centros escolares.
CONTENIDOS:	"Adoptar un Música" es un Proyecto Educativo realizado en colaboración con la OCNE en el que trabajan conjuntamente músicos de dicha institución y profesores de música de Educación Primaria y de Educación Secundaria con grupos de 25 a 30 alumnos. Todos los participantes se implicarán en la creación-interpretación conjunta de montajes sonoros basados en la obra <i>Dido</i> y <i>Eneas</i> de H. Purcell, con la ayuda de una guía didáctica elaborada expresamente como apoyo al proyecto. Los trabajos de creación se mostrarán a la comunidad educativa en Concierto en Familia en el Auditorio Nacional.





Comunidad de Madrid

METODOLOGÍA:	<ul style="list-style-type: none">- Sesión introductoria y de formación en el CRIF "Las Acacias".- Sesión de formación y taller en el Auditorio Nacional para los profesores de música con participación de los músicos del CNE.- Talleres: Se realizarán cinco visitas de los músicos del CNE a los centros escolares para trabajar con el grupo de alumnos y sus profesores en la creación de los montajes sonoros.- Ensayo general de los coros escolares en la sala sinfónica del Auditorio Nacional.- Concierto en familia en la sala sinfónica del Auditorio Nacional: los coros escolares representarán para sus familias y la comunidad educativa sus creaciones.- Sesión de evaluación en el CRIF "Las Acacias" para los profesores.
LUGAR:	CRIF "Las Acacias", Auditorio Nacional y centros escolares.
FECHAS Y HORARIO:	<p>SESIONES DE FORMACIÓN EN EL CRIF "LAS ACACIAS":</p> <ul style="list-style-type: none">- 9 de Diciembre de 2013 de 17:30 a 20:30 horas.- 5 de Junio de 2014 de 17:30 a 20:30 horas. <p>SESIONES DE FORMACIÓN EN EL AUDITORIO NACIONAL:</p> <ul style="list-style-type: none">- 10 de Diciembre de 2013 de 17:30 a 21:30 horas. <p>ACTIVIDADES CON ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none">- Asistencia a una ensayo general del CNE en el Auditorio Nacional. Fecha a determinar.- 27/28 de Enero de 2014. Taller 1.- 17/18 de Febrero de 2014. Taller 2.- 17/18 de Marzo de 2014. Taller 3.- 7/8 de Abril de 2014. Taller 4.- 5/6 de Mayo de 2014. Taller 5.- 19 de Mayo de 2014. Ensayo general de profesores y alumnos en el Auditorio Nacional.- 20 de Mayo de 2014. Concierto en familia en el Auditorio Nacional.
PLAZO DE INSCRIPCIÓN:	Desde el 20 de Septiembre de 2013 hasta el 4 de Octubre de 2013
CRITERIOS DE SELECCIÓN:	Orden de recepción de las solicitudes. Tendrán prioridad los centros que no hayan participado en convocatorias de cursos anteriores.
RESPONSABLES:	Jaime Sánchez de Miguel y María Ortega Prada
RECONOCIMIENTO Y CERTIFICACIÓN:	<p>La valoración de esta actividad se realiza de acuerdo a la Orden 2883/2008, de 6 de junio, BOCM Núm. 149, por la que se regula la Formación Permanente:</p> <p>Artículo 5, horas de formación de los profesores. Artículo 4, horas de desarrollo de la actividad con los alumnos fuera de su jornada lectiva. Su valoración se recogerá en las instrucciones de actividades de especial dedicación para el presente curso escolar.</p>
OBSERVACIONES:	<ul style="list-style-type: none">- Al ser un proyecto con participación de alumnos es necesaria la autorización de la actividad por parte de la dirección del centro, y autorización de los padres o tutores para la grabación de las diferentes fases del proyecto y su difusión.- Es obligatoria la asistencia a todas las sesiones y el grupo de alumnos siempre ha de estar acompañado por los profesores participantes.- El centro escolar se compromete a realizar los cambios organizativos necesarios para el desarrollo de la actividad: coordinación de horarios, gestión del desplazamiento de alumnos y autorizaciones de padres.



PROYECTOS ADOPTAR UN MÚSICO 2013/2014

Título del proyecto	Solicitantes admitidos	Centro educativo
<i>Una travesura musical. R. Strauss</i>	1. Nuria Hernández Fernández 2. Esther Solís Algibe 3. Guillaume Biette 4. Rafael Castro Tejero	1. CEIP Ramón M ^a del Valle Inclán. MADRID 2. CEIP Jorge Manrique. MADRID 3. Mater Purissima. MADRID 4. IES Severo Ochoa. ALCOBENDAS
<i>Loop! J. Adams</i>	1. Antonio Portillo García 2. M ^a Trinidad Olea Moleón 3. Emilio Fernández Álvarez 4. Luisa Solaguren Begoña	1. Trinity College-Liceo Serrano. BOADILLA 2. IES Joan Miró. SAN SEBASTIAN DE LOS REYES 3. IES Isaac Newton. MADRID 4. IES El Carrascal. ARGANDA DEL REY
<i>Sueños de oriente. N. Rimsky-Korsakov y R. Shankar</i>	1. Paloma Álvarez Villalba 2. Alba Sánchez González 3. Millán Lorenzo Lobo 4. G. Esperanza Lara Gutiérrez	1. Colegio N ^o S ^a del Pilar. MADRID 2. CEIP Pablo Picasso. MEJORADA DEL CAMPO 3. CEIP Pío Baroja. MADRID 4. CEIP Menéndez Pidal. MADRID
<i>Dido Remix. Proyecto Coral. H. Purcell</i>	1. Bárbara Walch Cuesta 2. Claudia Corral Nadal 3. Paulino Carrascosa Jiménez 4. M ^a Luisa de la Calle Maldonado de Guevara 5. Blanca Aller Nalda 6. Roberto J. Vicente González	1. CEIP Antonio Machado. MAJADAHONDA 2. CEIP Alberto Alcocer. MADRID 3. IES Fernando Fernán Gómez. HUMANES 4. IES Jaime Ferrán. COLLADO-VILLALBA 5. IES Valle Inclán. TORREJÓN DE ARDOZ 6. CEIP Vicente Aleixandre. TORREJÓN DE ARDOZ

Anexo V: Calendario *Adoptar un músico*

ADOPTAR UN MÚSICO

2013 - 2014

OCTUBRE					NOVIEMBRE					DICIEMBRE						
	1	2	3	4					1	2	3	4	5	6		
7	8	9	10	11	4 Intro 1	5 Intro 2	6	7	8	9 T1	10 T1	11	12	13 AEG		
	15	16	17	18 CIEM	11 T1	12 T1	13	14	15	16	17	18		20		
21	22	23	24	25	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27		
28 Intro 1	29 Intro 2	30	31		25 Intro 1	26 Intro 2	27	28	29 AEG	30	31					
ENERO					FEBRERO					MARZO						
		1	2	3	3 EG	4 CONC	5	6	7	3 T2	4 T2	5	6	7		
6	7	8	9	10	T2	T2	10	11	12	13	14	10 EG	11 CONC	12	13	14
13 T2	14 T2	15	16	17	17 T2	18 T2	19	20	21 AEG	17 T3	18 T3	19	20	21		
20 T1	21 T1	22	23	24	24	25	26 EVA	27	28	24 EG	25 CONC	26	27	28		
27 T1	28 T1	29	30	31						31						
ABRIL					MAYO					JUNIO						
	1	2	3	4				1	2	2	3	4	5 EVA	6		
7 T4	8 T4	9 EVA	10	11	5 T5	6 T5	7 EVA	8	9	9	10	11	12	13		
14	15	16	17	18	12	13	14	15	16	Adoptar <i>Sueños de Oriente</i> . Korsakov / Shankar. Primaria						
21	22	23	24	25	19 EG	20 CONC	21	22	23	Adoptar <i>Una travesura musical</i> . Strauss. Primaria/Secundaria						
28	29	30			26	27	28	29	30	Adoptar <i>Loop!</i> Adams. Secundaria						
										Adoptar Coral. <i>Dido Remix</i> . Purcell. Primaria/Secundaria						

Actividades sin alumnado

Intro 1: Sesión introductoria - CRIF EVA: Sesión de evaluación - CRIF
Intro 2: Sesión introductoria - Auditorio Nacional

Actividades con alumnado

T: Taller - Centro educativo AEG: Asistencia Ensayo General OCNE - Auditorio Nacional
EG: Ensayo General - Auditorio Nacional CONC: Concierto - Auditorio Nacional

Anexo VI: Conciertos *Adoptar un músico*

«UNA TRAVESURA MUSICAL»

RAFAEL LIÑÁN DIRECCIÓN

RICHARD STRAUSS *Las aventuras de Till Eulenspiegel*

Las *Divertidas travesuras de Till Eulenspiegel*, según el cuento picaresco en forma de *rondó* son el relato vibrante de las andanzas de un personaje singular. Concebido como una sucesión de escenas e imágenes sonoras diversas, el poema sinfónico más famoso de Richard Strauss —con permiso de *Así hablaba Zaratustra*— es un canto a la vida no exento de

moraleja, pues el fin que aguarda a su protagonista, basado en el pícaro campesino de la tradición germana, es el que cabe esperar de un rufián provocador. La obra no tiene desperdicio, desde la rápida presentación de Till, con un tema que servirá de estribillo, pasando por la narración de sus «hazañas», hasta su trágico y apoteósico final.

MA 4 FEB 19.30H

4€
AFORO LIMITADO

+INFO

SALA DE CÁMARA



«MÚSICA DEL SIGLO XX? GENIAL!»

JUANJO GRANDE DIRECCIÓN

JOHN ADAMS *Harmonielehre* y *Shaker Loops*

Acercarse a la música de hoy en día es a menudo una experiencia reveladora. Uno puede dejar toda su prevención de lado cuando las partituras de John Adams están en los atriles de la orquesta, para la que *Harmonielehre* y *Shaker Loops* son dos juguetes de esos con los que uno no puede aburrirse, tal es su riqueza de

invención. Una y otra encierran lecciones magistrales de cómo la música puede engendrarse a sí misma, de cómo un compositor llega a inspirarse en otro para conformar su propia personalidad; en suma, de cómo la música se convierte en un hilo infinito con el que entretejer una trama tan poderosa como la vida misma.

MA 11 MAR 19.30H

4€
AFORO LIMITADO

+INFO

SALA DE CÁMARA



«LICENCIA PARA SOÑAR»

ANA HERNÁNDEZ DIRECCIÓN

NIKOLAI RIMSKY-KORSAKOV *Sheherezade, opus 35* /
RAVI SHANKAR *Concierto para sitar y orquesta núm. 2*

La música puede transportarnos a mundos lejanos y tiempos remotos sin que apenas nos demos cuenta. No es difícil imaginarse a Simbad, el héroe de *Las mil y una noches*, navegando por mares embravecidos, sufriendo el embate de las olas y saliendo triunfante de mil y una aventuras. O imaginar a Sheherezade embesando a su esposo el sultán Shahriar con otros tantos cuentos sobre príncipes,

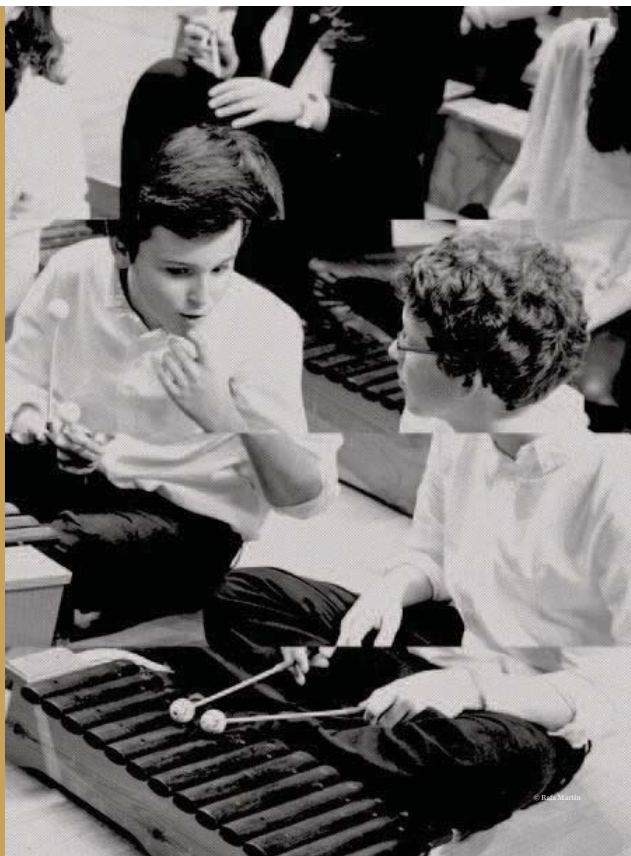
princesas, palacios y fiestas. La música de Rimsky-Korsakov es en verdad evocadora y su embrujo, irresistible: es imposible no dejarse mecer por el rítmico balanceo y las ondulantes melodías que inundan una partitura magistral. El *Concierto para sitar núm. 2* de Ravi Shankar también procura una extraña sensación de irrealidad y evoca por otras vías un Lejano Oriente de fragancias embriagadoras.

MA 25 MAR 19.30H

4€
AFORO LIMITADO

+INFO

SALA DE CÁMARA



«LA MÚSICA, JUGAR ENTRE TODOS»

JUANJO GRANDE DIRECCIÓN

RAFAEL LIÑÁN COMPOSITOR RESIDENTE
CORO NACIONAL DE ESPAÑA

La música es un juego de escucha(s). En ese juego, participan nuestras necesidades individuales y sociales y con ella aprendemos quiénes y qué tipo de jugadores somos, quiénes son los que juegan con nosotros y a qué juega cada uno. Nos dice muchas cosas de quiénes somos en realidad y de quiénes querríamos ser. Jugando a escuchar o hacer música, disfrutamos, nos relacionamos y cultivamos

una identidad plural. Vivimos. Y lo hacemos junto a otros y, muy particularmente, junto a Rafael Liñán, compositor residente para este proyecto educativo de la Orquesta y Coro Nacionales de España, que será el encargado de crear este concierto participativo. Su carisma inspirará a los escolares a disfrutar el carácter lúdico del hecho musical y descubrir su dimensión ética.

MA 20 MAY 19.30H

4€
AFORO LIMITADO

+INFO

SALA SINFÓNICA



RAFAEL LIÑÁN DIRECCIÓN DEL PROYECTO

RICHARD STRAUSS (1864-1949)

Las divertidas travesuras de Till Eulenspiegel

MÚSICOS DE LA ORQUESTA NACIONAL DE ESPAÑA

Rafael Gálvez PERCUSIÓN
Antonio Arias FLAUTA TRAVESERA

Carlos Malonda TROMPA
Jordi Navarro TROMBÓN

CENTROS Y PROFESORES PARTICIPANTES

IES SEVERO OCHOA (Alcobendas)
Rafael Castro
Enrique Lim

CEIP JORGE MANRIQUE (Madrid)
Esther Solís
M^a del Carmen Martín

CEIP RAMÓN VALLE-INCLÁN (Madrid)
Nuria Hernández
M^a Isabel Muñoz

MATER PURISSIMA (Madrid)
Guillaume Biette
Sonia de los Ríos

EQUIPO PEDAGÓGICO

Rogelio Igualada COORDINACIÓN ORQUESTA Y CORO NACIONALES DE ESPAÑA
María Ortega y Jesús Serrano COORDINACIÓN CRIF «LAS ACACIAS»

UNA TRAVESURA MUSICAL (La cultura es travesura)

RAFAEL LIÑÁN Colaborador del Área Socioeducativa de la Orquesta y Coro Nacionales de España

El poema sinfónico *Las divertidas travesuras de Till Eulenspiegel* fue compuesto en 1895 por Richard Strauss (1864-1949), sobre un pícaro medieval emparentado con nuestro Lazarillo de Tormes. Till es atrevido, ingenioso, rebelde e iconoclasta, conocedor de las debilidades humanas de las que se aprovecha y se mofa. Pero, sobre todo, Till es actual: con diferentes nombres lo tenemos, a él y a los personajes de sus andanzas, a diario en las noticias.

Partiendo de esta obra, presentamos un concierto participativo que interpretan músicos de la Orquesta Nacional con alumnos de Educación Primaria y Secundaria. Estos, con la guía de sus docentes, han conocido la deslumbrante música de Strauss y las legendarias aventuras

de Till, inspirándoles para crear sus propios personajes e historias, que han ilustrado con dibujos y animaciones. Simultáneamente, han compuesto motivos musicales originales, que han ido desarrollando y orquestando en los estilos que más les gustan, con una actitud ecléctica y actual. En todo el proceso creativo han compartido pentagramas y atril con músicos de la orquesta, y estos con aquellos, en un trasiego fértil y mutuamente enriquecedor.

Las historias de esta «travesura musical» nos hablan de gentes que defienden su dignidad y humanidad, en mundos imaginarios un tanto surrealistas que parecen reales. El público es parte necesariamente activa en el concierto, así que... ¡atentos!

DEPÓSITO LEGAL N.º 2798-2014 NIPO 035-14-006-X

ÁREA SOCIOEDUCATIVA /
ADOPTAR UN MÚSICO CONCIERTO 1

MA4FEB 19:30 H

DURACIÓN APROXIMADA
45 minutos (sin descanso)

Auditorio Nacional de Música
Sala de Cámara

PRÓXIMOS CONCIERTOS (LOCALIDADES A LA VENTA)

MA11MAR
ADOPTAR UN MÚSICO
«¡LOOP! MÚSICA MINIMAL,
MÁXIMO IMPACTO»
Juanjo Grande. *Proyecto basado
en obras de John Adams*

MA25MAR
ADOPTAR UN MÚSICO
«SUEÑOS DE ORIENTE»
Ana Hernández. *Proyecto basado
en obras de Nikolai Rimsky-Korsakov,
Ravi Shankar*

MA20MAY
ADOPTAR UN MÚSICO
«DIDO REMIX»
Juanjo Grande, Rafael Liñán.
*Proyecto basado en obras de Henry
Purcell*



GOBIERNO DE ESPAÑA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE



INSTITUTO NACIONAL DE ARTES ESCÉNICAS Y MUSICALES



25 años de la República

ORQUESTA NACIONAL DE ESPAÑA Y CORO

+INFO HTTP://OCNE.MCU.ES



MIXTO Papel FSC® C077626

Deposito General de Música de la Comunidad de Madrid
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE
Comunidad de Madrid

SECRETARÍA REGIONAL DE PRODUCTOS Y FORMACIÓN
LAS ACACIAS

JUANJO GRANDE

DIRECCIÓN DEL PROYECTO

LOOP! MÚSICA MINIMAL. MÁXIMO IMPACTO

JOHN ADAMS (1947)

Harmonielehre
Shaker Loops

MÚSICOS DE LA ORQUESTA NACIONAL DE ESPAÑA

Ramón Puchades OBOE
Stefano Postinghel VIOLÍN

Elena Nieva VIOLÍN
Edmundo Vidal TROMBÓN

CENTROS Y PROFESORES PARTICIPANTES

TRINITY COLLEGE (Boadilla del Campo)
Antonio Portillo
Raquel Ramos

IES ISAAC NEWTON (Madrid)
Emilio Fernández
Elena Fernández

IES JOAN MIRÓ (San Sebastián de los Reyes)
M.ª Trinidad Olea
Gloria Ruiz-Escribano

IES EL CARRASCAL (Arganda del Rey)
Luisa Solaguren
María del Pilar Díaz

EQUIPO PEDAGÓGICO

Rogelio Igualada COORDINACIÓN ORQUESTA Y CORO NACIONALES DE ESPAÑA
María Ortega y Natalia Cano COORDINACIÓN CRIF «LAS ACACIAS»

«UN MINIMALISTA ABURRIDO CON EL MINIMALISMO»

JUANJO GRANDE Colaborador del Área Socioeducativa de la Orquesta y Coro Nacionales de España

Compositor, director y pensador, John Adams es una de las figuras más relevantes y creativas de la actualidad. A pesar de que en ocasiones se le denomina minimalista, se trata de un artista de amplio horizonte que supera con creces esta etiqueta. En su música podemos encontrar referencias de los Beatles, música de vanguardia, jazz, Beethoven o «world music». Un abanico de influencias que dotan a su música de frescura y vitalidad que conforman un universo sonoro único.

La esencia de la música de Adams es la utilización de ideas simples combinadas de una manera compleja. Ideas sencillas que encuentran caminos no obvios, y nuevos contextos que nos hacen replantear la frontera entre simplicidad y complejidad. Mientras que otros compositores renunciaban a la tonalidad

y a la regularidad rítmica, Adams hace de la idea de pulso, repetición y tonalidad su eje creador.

Este proyecto ha sido una oportunidad única para conocer de primera mano a uno de los creadores más interesantes de la actualidad. A partir de sus ideas musicales, cada grupo de escolares ha creado unas piezas con la colaboración de miembros de la Orquesta Nacional, que hoy van a ser interpretadas por ellos mismos en calidad de intérpretes-compositores. Una gran experiencia, en la que la música de Adams nos ha servido para dar rienda suelta a la creatividad de los jóvenes y llenar el Auditorio de una música llena de fuerza y vitalidad... ¡como la de sus creadores!

Concierto en colaboración:



ÁREA SOCIOEDUCATIVA / ADOPTAR UN MÚSICO CONCIERTO 2

MA11MAR 19:30 H

DURACIÓN APROXIMADA
60 minutos

Auditorio Nacional de Música
Sala de Cámara

PRÓXIMOS CONCIERTOS (LOCALIDADES A LA VENTA)

MA25MAR
ADOPTAR UN MÚSICO
«SUEÑOS DE ORIENTE»
Ana Hernández. Proyecto basado en obras de Nikolai Rimsky-Korsakov, Ravi Shankar

MA20MAY
ADOPTAR UN MÚSICO
«DIDO REMIX»
Juanjo Grande, Rafael Liñán. Proyecto basado en obras de Henry Purcell

SÁ5ABR
JORNADA Y CONCIERTO PARTICIPATIVOS CON EL CORO NACIONAL DE ESPAÑA
C@NTAMOS CONTIGO*
(*sin venta)



INFO HTTP://OCNE.MCU.ES



ANA HERNÁNDEZ DIRECCIÓN DEL PROYECTO

SUEÑOS DE ORIENTE

NIKOLAI RIMSKY-KORSAKOV (1844-1908)

Sheherezade, opus 35

RAVI SHANKAR (1920-2012)

Concierto para sitar y orquesta núm. 2, «Raga-Mala»

MÚSICOS DE LA ORQUESTA NACIONAL DE ESPAÑA

Julia Jiménez VIOLA

Enrique Ferrando TROMBÓN

Ivis Ots VIOLÍN

Javier González TROMPETA

CENTROS Y PROFESORES PARTICIPANTES

COLEGIO NTRA. SRA. DEL PILAR (Madrid)

Paloma Álvarez

Daniel Collado

CEIP PÍO BAROJA (Madrid)

Millán Lorenzo

M^a Julia Tornamira

CEIP PABLO PICASSO (Mejorada del Campo)

Alba Sánchez

Virtudes Ramón

CEIP MENÉNDEZ PIDAL (Madrid)

G. Esperanza Lara

Pilar Doñagueda

EQUIPO PEDAGÓGICO

Rogelio Igualada COORDINACIÓN ORQUESTA Y CORO NACIONALES DE ESPAÑA

María Ortega y Jesús Serrano COORDINACIÓN CRIF «LAS ACACIAS»

SUEÑOS DE ORIENTE

ANA HERNÁNDEZ Colaboradora del Área Socioeducativa de la Orquesta y Coro Nacionales de España

Un programa estimulante y cautivador para los alumnos de Primaria, que surcarán los mares de su imaginación en esta fantasía oriental, a través de la evocadora música de Rimsky-Korsakov y Ravi Shankar.

A modo de introducción, el *Concierto para sitar nº 2* de Shankar nos permitirá explorar nuevos timbres y sonoridades, instrumentos y escalas procedentes de culturas exóticas.

Como núcleo central el Cuento de los cuentos, *Las Mil y una noches*, nos llega a través de la bella hija del visir, Sheherezade,

a quien pone voz Rimsky-Korsakov en esta obra a medio camino entre el poema sinfónico y la sinfonía.

Cuatro centros educativos y cuatro músicos de la Orquesta Nacional de España nos brindarán su visión de los cuatro movimientos de la Suite Sinfónica *Sheherezade*, basados en otros tantos cuentos procedentes de la tradición oral de Oriente Medio. Cuentos para cantar, para tocar... Músicas para contar.

ÁREA SOCIOEDUCATIVA / ADOPTAR UN MÚSICO CONCIERTO 3

MA25MAR 19:30 H

DURACIÓN APROXIMADA
60 minutos

Auditorio Nacional de Música
Sala de Cámara

PRÓXIMOS CONCIERTOS (LOCALIDADES A LA VENTA)

MA20MAY
ADOPTAR UN MÚSICO
«DIDO REMIX»

Juanjo Grande, Rafael Liñán.
Proyecto basado en obras de Henry Purcell

VI28MAR/SÁ29MAR/DO30MAR/
CICLO SINFÓNICO

«NAGANO Y MAHLER, UN
BINOMIO PERFECTO»
Kent Nagano, Yves Savary.
*Obras de Arnaldo de Felice,
Gustav Mahler*

VI4ABR/SÁ5ABR/DO6ABR/
CICLO SINFÓNICO

«LAS ESTACIONES DE GLAZUNOV»
Mikhail Pletnev, Alice Sara Ott.
*Obras de Franz Liszt, Alexander
Glazunov*



+INFO [HTTP://OCNE.MCU.ES](http://ocne.mcu.es)



JUANJO GRANDE DIRECCIÓN DEL PROYECTO
RAFAEL LIÑÁN COMPOSITOR RESIDENTE
JOAN CABERO DIRECTOR DEL CORO NACIONAL DE ESPAÑA

DIDO REMIX

HENRY PURCELL (1659-1695)

Dido y Eneas

MÚSICOS DE LA ORQUESTA Y CORO NACIONALES DE ESPAÑA

Participantes en el proceso creativo:

Elisa Garmendia SOPRANO
 Eliel Carvalho BARITONO
 Marta Clariana SOPRANO
 Santiago Calderón TENOR
 Dolores Bosom CONTRALTO
 Jens Pokora BAJO

Grupo instrumental:

Antonio Cárdenas VIOLÍN
 Bruno Vargas VIOLA
 Josep Trescolí VIOLONCHELO
 Rafael Tamarit OBOE
 Rafael Gálvez PERCUSIÓN
 Rosa Blanco PIANO-ÓRGANO

CENTROS Y PROFESORES PARTICIPANTES

IES FERNANDO FERNÁN GÓMEZ (Humanes de Madrid)
 Paulino Carrascosa
 David Alonso
 CEIP ANTONIO MACHADO (Majadahonda)
 Bárbara Walch
 Nuria Miquel
 IES JAIME FERRÁN (Collado Villalba)
 M^a Luisa de la Calle
 M^a Antonia Díez

IES VALLE INCLÁN (Torrejón de Ardoz)
 Blanca Aller
 Berta Hernández
 CEIP VICENTE ALEIXANDRE (Torrejón de Ardoz)
 Roberto J. Vicente
 Ángel Paísán
 CEIP ALBERTO ALCOCER (Madrid)
 Claudia Corral
 Ana M^a Gil

EQUIPO PEDAGÓGICO

Rogelio Igualada COORDINACIÓN ORQUESTA Y CORO NACIONALES DE ESPAÑA
 María Ortega y Jaime Sánchez COORDINACIÓN CRIF «LAS ACACIAS»

DIDO Y ENEAS: VIGENCIA Y TRANSCENDENCIA

RAFAEL LIÑÁN COMPOSITOR RESIDENTE

Dido y Eneas somos tú y yo. Tal es la vigencia de estos personajes y de su historia. Igual que somos, en mayor o menor medida, Don Quijote, Sancho, Antígona, Ulises, Penélope o Fausto y nos encontramos, antes o después, en situaciones similares. Porque somos complejos, contradictorios, a la vez que más o menos conscientes, sensibles, espontáneos, rebeldes y mil cosas más: actores de una dramaturgia cuyas escenas se repiten a nuestro alrededor, desde tiempo inmemorial, en «el gran teatro del mundo».

Dido, reina de Cartago, es poderosa, inteligente, justa, competente y respetada por su pueblo: casi una «diosa». Para redondear su vida, que había pasado por un periodo terrible tras el asesinato de su esposo, encuentra el amor, la pasión y la felicidad junto al príncipe de Troya, también entregado a ella. Y viven, intensamente, el uno para el otro. Pero Eneas, que ha sido educado en la responsabilidad con su pueblo y en la obediencia a sus dioses, se ve obligado por estos a marchar de Cartago y

abandonar a Dido, para reconstruir su reino. La tragedia, para ambos, está servida.

Desde los tiempos ancestrales de la tragedia griega, todo proyecto creativo y artístico ha tenido un componente educativo, y este lo tiene como prioridad destacada. Los valores sociales que plantea Dido y Eneas, su vigencia presente y su transcendencia, proyectada hacia el futuro, son las semillas de las que ha brotado la inspiración para crear y desarrollar nuestras tareas, desde el principio hasta el final, pasando por el trabajo en talleres, el concierto y la evaluación posterior. En breve: la ética primero y la estética después.

Nuestro *Dido Remix!* es a la ópera de Purcell lo que esta a la obra de Virgilio: un pretexto para reflexionar sobre los temas universales que la historia plantea y un punto de partida para reelaborar, con nuestra perspectiva y creatividad actuales, las formas y técnicas musicales con que el compositor inglés los presentó en su época. Es labor de todos, porque todos somos Dido y Eneas.

ÁREA SOCIOEDUCATIVA / ADOPTAR UN MÚSICO CONCIERTO 4

MA20MAY 19:30 H

DURACIÓN APROXIMADA
 60 minutos

Auditorio Nacional de Música
 Sala Sinfónica

PRÓXIMOS CONCIERTOS (LOCALIDADES A LA VENTA)

VI23MAY/SÁ24MAY/DO25MAY
 CICLO SINFÓNICO

«ANTONINI Y SU INMERSIÓN EN EL CLASICISMO»

Giovanni Antonini, Mojca Erdmann, *Obras de Juan Crisóstomo Arriaga, Wolfgang Amadeus Mozart y Ludwig van Beethoven*

MA27MAY
 CICLO SATÉLITES

«MASONERÍA Y CLASICISMO MUSICAL»

CAMERATA ULTREÍA Fernando Aguilera, Pablo Alonso, Ariel Hernández, Luis Izquierdo, Juan Pedro García Marqués, Pedro Llarena, Francisco Santiago, Luis Antonio Muñoz, Sergio Espejo. *Obras de Wolfgang Amadeus Mozart y Ludwig van Beethoven*

VI30MAY/SÁ31MAY/DO1JUN
 CICLO SINFÓNICO

«DEL GRAN CORO ROMÁNTICO AL RECOGIMIENTO CLÁSICO»

Ton Koopman, Adolfo Gutiérrez, Sybilla Rubens, Stella Doufexis, Jörg Dürmüller. *Obras de Franz Joseph Haydn, Felix Mendelssohn-Bartholdy*



DEPÓSITO LEGAL M-12036-2014 NIP0 035-14-006-X

Anexo VII: Protocolo de investigación

Evaluación y calidad de programas educativos en instituciones musicales

A. Autor y contexto

- El autor e investigador es Manuel Cañas Escudero.
- La investigación se desarrolla en el marco de la Tesis Doctoral que, con denominación "Evaluación y calidad de programas educativos en instituciones musicales", se incluye en el [Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación](#) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, UGR, bajo la dirección del profesor José A. Rodríguez-Quiles y García.

(Ver *Certificado y Currículums*).

B. Investigación

- Investigación evaluativa y participativa de los programas educativos desarrollados desde la Orquesta y Coro Nacionales de España, OCNE, y específicamente del programa *Adaptar un músico*, conforme a los términos establecidos en el Proyecto de Tesis Doctoral: elaboración y aplicación de un diseño evaluativo específico con el objeto de:
 - a. Explorar, descubrir y comprender los procesos presentes en el ámbito de la investigación.
 - b. Obtener evidencia empírica sobre los efectos en el tejido social y educativo.
 - c. Analizar y valorar el impacto global del programa.

C. Implicación

- El equipo del Proyecto Educativo de la OCNE y el equipo del Departamento de Enseñanzas Artísticas del CRIF "Las Acacias", de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- El autor podrá solicitar la colaboración puntual de otras personas o unidades de las citadas instituciones que puedan tener relación con el ámbito de la investigación.

- El autor podrá solicitar la colaboración de profesorado, alumnado, intérpretes, compositor/a, y cualquier otra persona física o jurídica que colabore o intervenga de alguna forma en el ámbito de la investigación.

D. Accesos

- El CRIF "Las Acacias", de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, facilitará al investigador el acceso a los espacios y dependencias que sean precisos, y a los datos y documentación que se consideren relevantes, todo ello a efectos de la investigación y respetando la confidencialidad e integridad de la información de acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, y demás legislación aplicable.
- Si en algún caso no fuera posible lo establecido en el párrafo anterior, el CRIF "Las Acacias" arbitrará los mecanismos necesarios que permitan la viabilidad de la investigación.

E. Actividades

- Observaciones directas de reuniones, cursos, talleres, ensayos, conciertos y otras actividades relacionadas, a desarrollar en la OCNE, centros educativos u otros espacios implicados.
- Entrevistas a responsables del programa, equipo técnico, asesores, intérpretes, compositor/a, escritor/a, alumnado, profesorado, equipos directivos, padres y madres u otro personal implicado.
- Grupos de discusión, con la participación de responsables del programa, asesores intérpretes, compositor/a, profesorado,...
- Cuestionarios a intérpretes, alumnado, profesorado, personal de gestión y organización,...

F. Procedimientos

- En el desarrollo de las actividades recogidas en el apartado E. se podrán hacer estancias y/o asistencias presenciales por parte del autor de la investigación, de acuerdo con las personas responsables de la OCNE y el CRIF "Las Acacias" y, en su caso, de los centros educativos u otras entidades implicadas.

Curriculums

Manuel Cañas Escudero es Maestro de Educación Primaria. Licenciado en Antropología Social y Cultural. Diploma de Estudios Avanzados en Modelos Didácticos, Interculturalidad y Nuevas Tecnologías. Máster Universitario en Animación de Concursos Didácticos. Autor del libro "Los conciertos didácticos en la educación musical". Autor de la web www.conciertosdidacticos.org. Coordinador de la [Red de Organizadores de Conciertos Educativos](#).

José A. Rodríguez-Quiles y García cuenta con estudios de piano, flauta travesera, armonía, contrapunto, fuga, pedagogía musical. Premio Extraordinario Fin de Carrera. Título Superior de Conservatorio, Licenciaturas en Ciencias Matemáticas y en Historia y Ciencias de la Música. Estudios de doctorado en la Universidad de Granada y en la Universität der Künste Berlin. Primer Doctor Europeo en Historia y Ciencias de la Música. Investigador de la prestigiosa Fundación Alexander von Humboldt (Alemania) durante dos años consecutivos (2003-2005). Miembro del Consejo de Dirección de la Europäische Arbeitsgemeinschaft Schulmusik (2001-2005) y coordinador nacional para España desde 2001 hasta la fecha. Miembro Asesor de la Fundación A. von Humboldt.

Catedrático Titular EU de Educación Musical de la Universidad de Granada, colabora regularmente con varias universidades europeas como profesor invitado e investigador, en particular con la Universität Potsdam y con la Universität der Künste Berlin. Trabajos de investigación en Educación Musical Comparada, Curriculum, Educación Musical Intercultural, Performatividad. Participó entre 2007 y 2010 como único representante español en el proyecto multinacional «meNet» (Network for Communication and Knowledge Management in the Field of Music Education), financiado por la Unión Europea. Ha organizado y dirigido hasta la fecha dos congresos internacionales sobre convergencia europea en Educación Musical. El último de ellos, con el título II Congreso hispano-alemán de Música y Educación Musical: Hacia una convergencia europea real, tuvo lugar en la Universidad de Granada en febrero de 2012.

- En las diferentes actividades presenciales relacionadas en el apartado E., se podrá utilizar la grabación en audio y/o vídeo, siempre que sea factible y exista autorización expresa de las personas responsables de cada actividad. La aplicación de los cuestionarios se realizará en la modalidad online.

G. Recursos

- El autor asume los gastos que pudieran derivarse del proceso investigador, sin perjuicio de posibles ayudas, subvenciones o contribuciones que pudieran ofrecerse desde la OCNE, CRIF "Las Acacias" u otras entidades.
- El autor podrá solicitar apoyo de personal administrativo y/o técnico, así como el uso de material y equipo del CRIF "Las Acacias", que determinará en su caso la procedencia de dicha solicitud.

H. Calendario

- Trabajos de campo: las actividades descritas en el apartado E. se deberán desarrollar en el periodo comprendido entre octubre 2013 y junio 2014.
- Informe final: la redacción del Informe deberá estar finalizado antes del 31 de diciembre de 2015.

I. Informe

- El autor pondrá a disposición del EI CRIF "Las Acacias" un Informe en formato digital con los resultados derivados del ámbito de investigación descrito en el apartado B., una vez concluido el calendario de aplicación.
- El CRIF "Las Acacias" podrá hacer el uso y aplicación de dicho Informe que considere oportuno, sin perjuicio de las obligaciones derivadas del Programa de Doctorado en la UGR y del respeto a los derechos de propiedad intelectual del autor.

J. Observaciones

- Como investigación dinámica, el avance en su desarrollo determinará en cada momento la procedencia de realizar las oportunas adaptaciones o reajustes. Cualquier aspecto no recogido en el presente documento deberá contar con el acuerdo del autor, el Coordinador del Proyecto Educativo de la OCNE y la Jefe del Departamento de Enseñanzas Artísticas del CRIF "Las Acacias", en sus respectivos ámbitos.

El Departamento de Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas del CRIF "Las Acacias", institución que convoca los Proyectos Educativos "Adoptar un Músico" en colaboración con la OCNE, le informa que tiene conocimiento del trabajo de investigación que Manuel Cañas Escudero está realizando para su tesis doctoral "Evaluación y calidad de programas educativos en instituciones musicales" y siempre que haya consentimiento o autorización expresa de las partes implicadas o personas responsables, está conforme con las actividades que se propongan para la realización dicha investigación.



Maria del Carmen Ortega Prada
Jefe del Departamento de Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas
CRIF "Las Acacias"
Subdirección General de Formación del Profesorado
Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza
Consejería de Educación, Juventud y Deporte
COMUNIDAD DE MADRID

Anexo VIII: Información al participante

Hoja de Información al participante

Título: **Evaluación y calidad de programas educativos en instituciones musicales**

1. El estudio para el que se requiere su colaboración está inscrito en el Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada como Tesis Doctoral, desarrollada por Manuel Cañas Escudero y dirigida por el profesor José Antonio Rodríguez-Quiles y García, Catedrático Titular EU de Educación Musical en el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
2. El estudio contempla una investigación evaluativa y participativa de los programas educativos desarrollados desde la Orquesta y Coro Nacionales de España, OCNE, y específicamente del programa “Adoptar un músico”, conforme a los términos establecidos en el Proyecto de Tesis Doctoral y con los objetivos de:
 - a. Explorar, descubrir y comprender los procesos presentes en el ámbito de la investigación.
 - b. Obtener evidencia empírica sobre los efectos en el tejido social y educativo.
 - c. Analizar y valorar el impacto global del programa.
3. La OCNE y el CRIF Las Acacias, están informados y colaboran en la citada investigación a través de las personas responsables del programa “Adoptar un músico”
4. La participación del centro educativo en el estudio se centra en el profesorado y alumnado participante en el programa “Adoptar un músico”, pudiendo solicitarse la colaboración del equipo directivo, y se concreta en los siguientes puntos:
 - a. El autor del estudio asistirá como observador a las sesiones contempladas en el programa en los diferentes espacios: CRIF Las Acacias, Auditorio Nacional y Centro Educativo.
 - b. Durante las sesiones podrá realizar grabaciones de audio e imagen, con el conocimiento y autorización de las personas responsables de la actividad.
 - c. El autor podrá solicitar al profesorado y alumnado implicado su participación adicional en el estudio mediante entrevistas, cuestionarios o grupos de debate, a realizar en la misma u otras sesiones, de forma presencial u online. Dicha participación es totalmente voluntaria y en ningún caso podrá suponer alteración en el desarrollo del programa.
 - d. La información que se recoja en el estudio será utilizada exclusivamente para el ámbito de la investigación. En caso de que se hiciese comunicación pública de los resultados del estudio, se mantendrían los nombres en el anonimato, sustituyéndose por genéricos, códigos o números. En todo caso, el autor se compromete a respetar la confidencialidad e integridad de la información de acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, y demás legislación aplicable.
5. Información y contacto: Manuel Cañas Escudero - macaes1@gmail.com - 605397542

Anexo IX: Registro de observación

Registro de observación

Información general

Programa		Lugar		
Observador		Número total de asistentes		
Fecha de la observación	Horario de la observación	Duración de la observación		
Número de sesión/Total de sesiones	Tipos de agrupamiento utilizado:	Grupo completo	Grupos pequeños	Individual
Agentes educativos				
Principales objetivos de la sesión				
Recursos didácticos utilizados				

- Para señalar la calificación adecuada en cada uno de los indicadores se debe elegir dentro de una escala de 1 (no, en absoluto) a 5 (completamente).
- Cuando se considere que no hay suficiente evidencia para señalar una calificación, se debe marcar 6 en la escala.
- Si alguno de los indicadores no fuera aplicable para la sesión observada, se debe marcar 7 en la escala.
- Si se considera necesario, se pueden incluir otros indicadores adicionales.

I. Diseño

A. Indicadores

1. El diseño de la sesión se basa en una precisa planificación y organización
2. La sesión se estructura en base a un conocimiento previo del proceso a seguir por los participantes
3. Los objetivos de la sesión son claros y equilibrados
4. La metodología y actividades previstas son coherentes con los objetivos del programa
5. La metodología y actividades previstas consideran la experiencia, preparación previa y estilos de aprendizaje de los participantes
6. El diseño de la sesión impulsa un enfoque colaborativo para el aprendizaje
7. El diseño de la sesión incluye tareas, roles e interacciones coherentes con el programa
8. El diseño de la sesión permite aportar al profesorado recursos, estrategias y técnicas para el aula
9. El diseño de la sesión contempla un tiempo y un espacio adecuados para la reflexión e intercambio de puntos de vista
10. _____

1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7

B. Valoración de Síntesis

El diseño de la sesión **Si/No** incorpora los elementos adecuados para el desarrollo del programa

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

C. Evidencias a considerar para la valoración de síntesis

II. Implementación

A. Indicadores

1. La metodología y actividades son adecuadas y eficaces para el desarrollo de los objetivos previstos
2. La metodología y actividades son adecuadas y eficaces para la comprensión conceptual y de contenidos
3. El ritmo y la dinámica de desarrollo de la sesión favorecen el desarrollo de los objetivos previstos
4. El animador/mediador se adapta y responde a las necesidades e intereses de los participantes
5. La experiencia y/o conocimientos del animador/mediador (s) favorece la calidad de la sesión
6. El estilo y metodología del animador/mediador (s) estimula y favorece la calidad de la sesión
7. Se evidencia que la mayoría del grupo participa activamente en la sesión
8. La sesión incorpora estrategias de evaluación eficaces
9. _____

1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7

B. Valoración de Síntesis

La implementación de la sesión **Es/No** es un reflejo de buena práctica educativa

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

C. Evidencias a considerar para la valoración de síntesis

III. Contenidos

A. Indicadores

1. Los contenidos son adecuados para los objetivos de la sesión, preparación y perfil de los participantes
2. Los contenidos se presentan y desarrollan de forma clara y consistente
3. El/la animador/mediador demuestra un uso adecuado de los conceptos en su interacción con los participantes
4. Los contenidos se exponen de forma dinámica e interactiva
5. La profundidad y amplitud de los contenidos es la adecuada para los objetivos de la sesión y las necesidades de los participantes
6. El grado de comprensión conceptual es adecuado para los objetivos de la sesión y las necesidades de los participantes
7. La sesión incluye una atención explícita a las cuestiones de aplicación en el aula
8. Se formulan conexiones con otras áreas / disciplinas y/o contextos
9. _____

1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7

B. Valoración de Síntesis

Los contenidos de la sesión **Si/No** incorporan las mejores prácticas para el desarrollo de los objetivos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

C. Evidencias a considerar para la valoración de síntesis

IV. Agentes educativos

En esta sección se identifica a participante como agente educativo activo en la sesión: animador / mediador, músico, docente,... Se debe tener en cuenta toda la información disponible (observaciones de esta sesión, entrevistas relacionadas, conocimiento general del programa,...) para una mejor valoración de cada uno de los aspectos señalados.

A. Indicadores

1. La capacidad de los participantes para implementar eficazmente el programa
2. La capacidad de los participantes para identificar y exponer con claridad las ideas del programa
3. La comprensión de los participantes respecto a las formas y tiempos de aprendizaje de niños/as
4. La capacidad de los participantes para utilizar los materiales y recursos del programa
5. La sensibilidad de los participantes para integrar diferencias dentro del grupo respecto a experiencia previa, preparación, género u origen étnico y/o cultural.
6. La proactividad de los participantes para detectar y resolver necesidades emergentes
7. _____

1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7

B. Valoración de Síntesis

El trabajo y el liderazgo de los agentes educativos en la sesión **Es/No es** adecuado y eficaz.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

C. Evidencias a considerar para la valoración de síntesis

V. Cultura y valores

A. Indicadores

1. Se fomenta y valora la participación activa de todos y todas
2. Hay un clima de respeto que favorece la implicación abierta de los participantes
3. Las interacciones reflejan relaciones de colaboración entre los participantes
4. Las interacciones reflejan relaciones de cooperación entre los participantes
5. Se impulsan condiciones favorables para la creatividad
6. Se aprovechan las oportunidades para reconocer y cambiar posibles estereotipos y prejuicios
7. Se valora y reconoce la iniciativa, la crítica constructiva y las nuevas ideas
8. Se favorece la conexión del programa con otras áreas artísticas y del currículum
9. _____

1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7

B. Valoración de Síntesis

La cultura y valores de la sesión **dificultan/facilitan** el desarrollo del programa y la integración de los participantes como miembros de una comunidad de aprendizaje

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

C. Evidencias a considerar para la valoración de síntesis

VI. Comentarios de la sesión:

Anexo X: Guion de entrevistas

Intérprete

01. ¿Por qué te has implicado en el proyecto?
02. ¿Has disfrutado en el trabajo educativo desarrollado en el proyecto?
03. ¿Cuál de sus habilidades como intérprete sientes más útil en el trabajo educativo?
(creación, improvisación, interpretación, técnica,...)
04. ¿Qué otras habilidades consideras útiles para estos proyectos?
05. ¿Crees que en tu formación musical se te preparó para este trabajo?
06. ¿Qué tipo de formación consideras adecuada para intervenir como intérprete en proyectos educativos?
07. ¿Cuál sientes que ha sido tu aportación a este proyecto educativo?
08. ¿Consideras que ha sido valorada por los profesores? ¿Y por los alumnos?
09. ¿Qué crees que pueden hacer los intérpretes en proyectos educativos que no pueden hacer los profesores por sí mismos?
10. ¿Qué has aprendido de tu trabajo en el proyecto?
11. ¿Y de los profesores? ¿Y de los alumnos?
12. ¿Qué aspecto del proyecto te ha parecido más interesante?
13. ¿Qué aspecto consideras que podría mejorar?
14. ¿Cuál se debería eliminar?
15. ¿Hay algún elemento nuevo que se podría incorporar al proyecto?
16. ¿Qué opinas sobre la incorporación de músicas de otros ámbitos, no clásica, a proyectos educativos?
17. ¿Sientes que tu forma de interpretar ha podido cambiar en modo alguno como consecuencia del proyecto?
18. ¿Consideras que hay trabajo creativo en el proyecto? Descríbelo, por favor
19. ¿Por qué crees que es importante que los niños sean creativos?
20. ¿Se puede evaluar la creatividad?
21. ¿Qué te gustaría que se hiciera en un futuro próximo en proyectos educativos?
22. ¿Qué otras cuestiones te gustaría aportar?

Colaborador/a OCNE

01. Experiencia en proyectos de educación musical
02. Experiencia en este tipo de proyectos
03. Experiencia en este proyecto
04. ¿Por qué te has implicado en el proyecto?
05. ¿Cuáles consideras que son tus funciones en el proyecto?
06. Origen, evolución, actualidad del proyecto
07. Puntos fuertes
08. Puntos débiles
09. Objetivos y prioridades cuando trabajas en el proyecto
10. ¿Qué consideras que aportas al proyecto?
11. ¿Y los intérpretes?
12. ¿Y los docentes?
13. ¿Estimas necesaria la formación de intérpretes en proyectos educativos? Explícalo, por favor
14. ¿Cómo describirías la relación entre quienes intervienen en el proyecto? Intérpretes - docentes - alumnos
15. ¿De qué forma evalúas tu trabajo?
16. Grado de satisfacción
17. Experiencias que recuerdas como relevantes
18. Buenas prácticas: ¿Qué elementos han de estar presentes en proyectos educativos?
19. ¿Consideras que hay trabajo creativo en el proyecto? Descríbelo, por favor
20. ¿Por qué crees que es importante que los niños sean creativos?
21. ¿Se puede evaluar la creatividad?
22. ¿Qué te gustaría que se hiciera en un futuro próximo en proyectos educativos?
23. ¿Qué otras cuestiones te gustaría aportar?

Coordinador OCNE

01. ¿Cuáles son tus funciones en esta institución?
02. ¿Cuándo empezaste a trabajar en proyectos educativos de música? ¿Qué lo motivó?
03. ¿Cómo describirías tu experiencia en proyectos educativos de música?
04. ¿Dónde y cómo se origina este programa?
05. ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Qué se persigue desde la orquesta con este programa?
06. ¿Cómo ha ido evolucionando hasta hoy? ¿Cuál es su futuro inmediato?
07. ¿Por qué crees que hay docentes /intérpretes que se interesan - o no - en participar en él?
08. ¿Cuáles consideras que son sus puntos fuertes, sus valores más interesantes? ¿Y los débiles?
09. ¿La evaluación del programa está integrada como parte del mismo?
10. ¿Qué se hace desde la/el orquesta /auditorio en este programa que los docentes no podrían hacer por sí mismos?
11. ¿Por qué promover la participación activa de chic@s y jóvenes?
12. ¿Las propuestas del programa se dirigen a centros y docentes como institución educativa o como comunidad? ¿Cómo se visualiza esto?
13. ¿Desde la orquesta hay algún tipo de seguimiento posterior a quienes han participado en algún momento en el programa?
14. ¿Crees que, desde la orquesta, el programa se percibe como un complemento al trabajo o como algo sustancial?
15. ¿Qué impactos ha tenido el trabajo de la orquesta en proyectos educativos y, particularmente, en este programa?
16. ¿Cómo valoras la formación específica de intérpretes para participar en estos programas? ¿Es necesaria? ¿Cómo, cuándo,...?
17. ¿Qué recomendarías incluir en un modelo de buenas prácticas en programas educativos con intérpretes y docentes? ¿Hacia dónde se debería caminar en este ámbito?
18. ¿Qué otras cuestiones te gustaría aportar?

Docente

01. ¿Por qué te has implicado en el programa?
02. ¿Has disfrutado en el trabajo educativo desarrollado en el programa?
03. ¿Cuál sientes que ha sido tu aportación a este programa educativo?
04. ¿Ha cumplido tus expectativas previas?
05. ¿Qué has aprendido de tu trabajo en el programa?
06. ¿Qué valores consideras más significativos en el programa?
07. ¿Qué elementos contribuyen a su éxito o fracaso?
08. ¿Qué aspecto del programa te ha parecido más interesante?
09. ¿Qué aspecto consideras que podría mejorar?
10. ¿Hay algún elemento que se debería eliminar u otro nuevo que se podría incorporar?
11. ¿Es imprescindible la contribución al programa de orquesta e intérpretes? ¿Por qué? ¿Se podría hacer desde los mismos docentes u otros agentes?
12. ¿Cómo describirías la relación entre intérpretes y alumnado?
13. ¿Consideras que ha habido un trabajo creativo en el programa? ¿En qué sentido?
14. ¿Cómo se ha insertado el programa en la planificación educativa dentro del centro escolar?
15. ¿Qué dificultades y qué apoyos has encontrado?
16. ¿Qué clase de efectos tiene el programa en quienes han participado en él? Alumnado, profesorado, familias,...
17. ¿Has evaluado tu trabajo? ¿De qué forma? ¿Tienes previsto incorporar los resultados a tu planificación educativa?
18. ¿Qué experiencias concretas recuerdas como más relevantes?
19. ¿Cuál es tu grado de satisfacción general? ¿Tienes interés en repetir? ¿Por qué?
20. ¿Qué te gustaría que se hiciera en un futuro próximo en este tipo de programas? ¿De qué forma podrías contribuir?
21. ¿Qué otras cuestiones te gustaría aportar?

Asesor/a educativo

01. ¿Por qué se apoya el programa desde la administración educativa?
02. ¿Cuáles son los objetivos reales del programa?
03. ¿Considera que están claros desde el principio para quienes participan?
04. Docentes: ¿por qué cree que se interesan, o por qué no, en participar?
05. Con carácter general, ¿Qué grado de implicación en el programa tienen los equipos directivos y el profesorado de los centros?
 06. ¿Cómo se inserta el programa en la planificación educativa dentro de los centros escolares? ¿Hay instrucciones, orientaciones, seguimiento...?
 07. ¿Cómo se organiza, coordina y desarrolla el programa... detrás de la "escena"?
 08. ¿Qué clase de efectos tiene el programa en quienes participan en él?
 09. ¿Es imprescindible la contribución al programa de orquesta e intérpretes? ¿Se podría hacer desde los mismos docentes u otros agentes?
 10. ¿Cuáles son los valores determinantes del programa?
 11. ¿Qué elementos contribuyen a su éxito o fracaso?
 12. ¿Qué clase de evaluación se realiza? ¿Los resultados se incorporan a planes de mejora?
 13. Después de acabado cada programa, ¿se hace algún tipo de seguimiento de los centros que han participado?
 14. ¿Qué dificultades observadas se deberían solucionar?
 14. ¿Qué experiencias concretas más singulares, positivas y negativas, recuerdas?
 15. ¿Cuál es tu percepción, muy personal, del programa?
 16. ¿En qué dirección se debería avanzar?
 17. ¿Cuál sería un modelo de buenas prácticas en el trabajo con intérpretes y orquestas?
 18. ¿Qué te parecería una fórmula convenio o contrato entre orquesta y centros educativos concretos? ¿Y entre docentes e intérpretes?
 19. ¿Qué otras cuestiones te gustaría aportar?

Anexo XI: Cuestionario al profesorado

Cuestionario al Profesorado

El presente cuestionario forma parte de la Tesis Doctoral **Evaluación y calidad de programas educativos en instituciones musicales**, que actualmente desarrollo desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. En esta tesis se incluye una investigación evaluativa del programa educativo *Adoptar un músico*, de la Orquesta y Coro Nacionales de España, OCNE, con los objetivos de:

- Explorar, descubrir y comprender los procesos presentes en el programa.
- Obtener evidencia empírica sobre los efectos en el tejido social y educativo.
- Analizar y valorar el impacto global del programa.

Como usted ha participado en calidad de docente en alguno de los programas *Adoptar un músico*, me permito solicitarle su colaboración en la investigación. Para ello, tiene disponible el presente cuestionario que sólo le ocupará unos minutos y cuya cumplimentación se realiza cómodamente en línea.

Por favor, marque la respuesta de su elección en una escala de **(1)** a **(5)**. Se entiende que el **(1)** indica el grado mínimo, la intensidad más baja o el menor grado de acuerdo respecto al texto de la pregunta, siendo **(5)** el grado máximo, la intensidad más alta o el mayor grado de acuerdo respecto al texto de la pregunta. En las preguntas que solicitan una respuesta textual, responda libremente.

En cada una de las pantallas encontrará la opción de avanzar a una nueva página (**Siguiente**) o retroceder (**Anterior**), pudiendo modificar si así lo desea una determinada respuesta. Una vez terminado de cumplimentar, en la pantalla final encontrará la opción para remitir el cuestionario (**Enviar**).

Sus opiniones y criterios son muy importantes

¡Gracias!

A. Datos

1. Programa o programas en que participó

- Scherzo de la 2ª Sinfonía. Beethoven (04-05)
- El Pájaro de fuego / El Bolero (04-05)
- Water Concerto (05-06)
- Sinfonía No.9 (05-06)
- El Amor Brujo (05-06)
- El Cascanueces (06-07)
- La Creación (06-07)
- Historia de un soldado (06-07)
- El mandarín maravilloso / Vers, l'Arc-en-ciel (07-08)
- Cuadros de una exposición (07-08)
- Historia del soldado / Rikadla (07-08)
- West Side Story (08-09)
- Carmina Burana (08-09)
- Sheherezade (08-09)
- Cuatro interludios marinos de Peter Grimes (09-10)
- Cuatro danzas de Estancia / Tangazo (09-10)
- Las Estaciones (09-10)
- El Castillo de Barba Azul (09-10)
- Estaciones Brujas (10-11)
- 2010 Odisea en el Espacio (10-11)
- Músicas de Aquí y de Allá (10-11)
- Alexander Nevsky (10-11)
- El sombrero de tres picos (11-12)
- El Mar (11-12)
- El pájaro de fuego (11-12)
- Dhapnis et Chloé (11-12)
- Juego filarmónico (12-13)
- Pulcinella (12-13)
- Babi Yar (12-13)
- El caballero de la rosa (12-13)
- Una travesura musical (13-14)
- Loop! (13-14)
- Sueños de Oriente (13-14)
- Dido Remix (13-14)

- | | |
|--|--|
| <p>2. Nivel educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación Primaria • Educación Secundaria <p>3. Tipo de centro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Público • Privado concertado • Privado <p>4. Entorno socioeconómico y cultural donde considera que se ubica el centro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bajo • Medio-Bajo • Medio • Medio-Alto • Alto <p>5. Edad</p> <ul style="list-style-type: none"> • hasta 30 • de 31 a 40 • de 41 a 50 • de 51 a 60 • más de 60 | <p>6. Sexo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mujer • Hombre <p>7. Años de experiencia como docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • menos de 5 • de 5 a 10 • de 11 a 15 • de 16 a 20 • de 21 a 25 • de 26 a 30 • más de 30 <p>8. Años de experiencia como docente de música</p> <ul style="list-style-type: none"> • menos de 5 • de 5 a 10 • de 11 a 15 • de 16 a 20 • de 21 a 25 • de 26 a 30 • más de 30 |
|--|--|

B. Organización

1. Recibí información suficiente para el desarrollo del programa
2. El número de sesiones de trabajo fue suficiente para el desarrollo del programa
3. El calendario fue adecuado para el desarrollo del programa
4. En el desarrollo del programa se dispuso de recursos suficientes
5. El material disponible era adecuado para su uso educativo
6. La coordinación general del programa fue eficaz
7. Como docente, pude seguir sin dificultad la secuencia establecida para el desarrollo del programa
8. El alumnado pudo seguir sin dificultad la secuencia establecida para el desarrollo del programa
9. Nivel de implicación y/o apoyo del equipo directivo del centro al programa
10. Nivel de implicación y/o apoyo del profesorado del centro al programa
11. Nivel de implicación y/o apoyo de padres y madres al programa
12. Utilice el siguiente espacio si desea hacer algún comentario

C. Agentes

1. Como docente, mi comunicación e interacción con el asesor del CRIF fue
(1, insuficiente – 5, óptima)
2. Como docente, mi comunicación e interacción con el colaborador OCNE fue
(1, insuficiente – 5, óptima)
3. Como docente, mi comunicación e interacción con el músico fue
(1, insuficiente – 5, óptima)
4. La comunicación e interacción entre el colaborador OCNE y el alumnado fue
(1, insuficiente – 5, óptima)
5. La comunicación e interacción entre músico y alumnado fue
(1, insuficiente – 5, óptima)
6. El alumnado entendió con facilidad las ideas y propuestas del colaborador OCNE
7. El alumnado entendió con facilidad las ideas y propuestas del músico
8. Asesor, colaborador y músico se adaptaron a las necesidades específicas de mi centro educativo
9. El ambiente durante las sesiones de trabajo fue abierto, receptivo y estimulante
10. El nivel de colaboración con los otros centros participantes fue
(1, insuficiente – 5, óptimo)
11. Utilice el siguiente espacio si desea hacer algún comentario

D. Currículo y prácticas

1. El programa propició el desarrollo de los contenidos del currículo de
Ed. Artística/Música
2. El programa facilitó la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos en
Ed. Artística/Música
3. El programa ayudó a desarrollar habilidades y conocimientos en otras áreas del
currículo escolar
4. El programa contribuyó al desarrollo de las competencias básicas en el alumnado
5. La metodología utilizada fue la adecuada para el desarrollo del programa
6. El programa potenció la creatividad como motor de aprendizaje del alumnado
7. El programa generó cambios en la forma de pensar y/o las prácticas del alumnado
8. Mi percepción respecto a la influencia del programa en el alumnado
 - a. Motivación
 - b. Sensibilización musical

- c. Proyección hacia intereses musicales
 - d. Crecimiento y autoestima personal
 - e. Habilidades sociales y comunicativas
 - f. Cooperación e integración social
9. El programa impulsó el desarrollo de mis habilidades creativas
 10. El programa mejoró mi confianza y motivación hacia el trabajo docente
 11. El programa motivó un cambio en mi forma de trabajar: práctica, metodología, organización del aula,...
 12. Utilice el siguiente espacio si desea hacer algún comentario

E. Resultados e impacto

1. Grado de consecución de objetivos del programa
 - a) Conseguir una escucha musical más activa y participativa, convirtiendo en creadores e intérpretes al profesorado y alumnado.
 - b) Acercar al alumnado a los elementos y estructuras de la música, haciéndoles partícipes en las fases de creación e interpretación.
 - c) Estimular la creatividad artística y el espíritu crítico de los participantes.
 - d) Entender y disfrutar la riqueza del patrimonio musical
 - e) Promover relaciones entre la OCNE, profesorado y alumnado, desmitificando la música sinfónico-coral y a sus protagonistas.
2. Nivel de repercusión en el centro educativo
3. Nivel de repercusión en las familias
4. Nivel de repercusión en el proceso educativo
5. Nivel de repercusión en el entorno próximo
6. El programa es innovador y relevante para el desarrollo de la función educativa
7. Considero el programa como ejemplo de buena práctica educativa
8. Valore el impacto comparativo que estima en relación con otras iniciativas y programas en que haya participado (1, mucho menor - 5, mucho mayor)
9. El impacto global del programa es (1, negativo y nada significativo – 5, muy positivo y significativo)
10. Utilice el siguiente espacio si desea hacer algún comentario

F. Valoración

1. Asesor CRIF: metodología, colaboración, aportaciones,...
2. Colaborador OCNE: metodología, colaboración, aportaciones,...
3. Músico: metodología, colaboración, aportaciones,...
4. Valoración de las fases del programa
 - a. Formación
 - b. Talleres en el aula
 - c. Asistencia al ensayo OCNE
 - d. Ensayos generales
 - e. Concierto
5. ¿Cuáles considera que son los aspectos más valiosos del programa?
6. ¿Qué dificultades tuvo para el desarrollo del programa?
7. ¿Qué aspectos del programa considera que se pueden mejorar?
8. ¿Qué nuevos elementos debería incorporar el programa?
9. Valoración general de la experiencia en el programa
10. Utilice el siguiente espacio si desea hacer algún comentario

Anexo XII. Validación de Expertos

Validación de Expertos

A través de esta escala, se valora los conjuntos de ítems que conforman los aspectos que se pretenden explorar con el cuestionario, marcando la opción que se considera más ajustada según el grado de acuerdo con los criterios indicados (1 = inadecuado / 5 = muy adecuado).

Aspectos	Items	Pertinencia	Suficiencia	Claridad	Formato
A. Datos	A.1 – A.8	4,55	4,33	4,44	4,00
B. Organización	B.1 - B.11	4,50	4,50	4,25	4,00
C. Agentes	C.1 – C.10	4,50	4,37	3,62	3,87
D. Currículo y prácticas	D.1 – D.11	4,50	4,25	4,25	3,87
E. Resultados e impacto	E.1 – E.9	4,37	4,62	3,62	3,50
F. Valoración	F.1 – F.9	4,62	4,50	4,00	3,75

Extensión del cuestionario en su conjunto	4,25
Presentación del cuestionario en su conjunto	4,12

Anexo XIII. Cuestionario: Estadísticos

Estadísticos descriptivos: ordenación según cuestionario

Items	Media		Desv. típica	Varianza
	Estadístico	Error típico	Estadístico	Estadístico
B01	4,50	,116	,697	,486
B02	3,69	,163	,963	,928
B03	3,97	,146	,878	,771
B04	3,83	,171	1,028	1,057
B05	3,92	,180	1,079	1,164
B06	4,39	,151	,903	,816
B07	4,39	,121	,728	,530
B08	4,17	,141	,845	,714
B09	4,36	,208	1,246	1,552
B10	3,78	,211	1,267	1,606
B11	4,00	,195	1,171	1,371
C01	4,60	,124	,736	,541
C02	4,33	,132	,793	,629
C03	4,37	,179	1,060	1,123
C04	4,33	,144	,862	,743
C05	4,54	,144	,852	,726
C06	4,26	,138	,817	,667
C07	4,31	,153	,920	,847
C08	4,44	,146	,877	,768
C09	4,75	,101	,604	,364
C10	3,28	,206	1,233	1,521
D01	4,61	,128	,766	,587
D02	4,69	,107	,631	,398
D03	4,08	,161	,967	,936
D04	4,72	,102	,615	,378
D05	4,50	,141	,845	,714
D06	4,78	,081	,485	,235
D07	4,50	,109	,655	,429
D08a	4,72	,110	,659	,435
D08b	4,64	,107	,639	,409
D08c	4,31	,125	,749	,561
D08d	4,69	,096	,577	,333
D08e	4,50	,109	,655	,429
D08f	4,50	,152	,910	,829
D09	4,47	,114	,662	,439
D10	4,36	,179	1,073	1,152
D11	3,78	,196	1,174	1,378
E01a	4,59	,104	,609	,371
E01b	4,61	,121	,728	,530
E01c	4,47	,129	,774	,599
E01d	4,31	,148	,889	,790
E01e	4,43	,144	,850	,723
E02	3,86	,170	1,018	1,037
E03	4,06	,178	1,068	1,140
E04	4,50	,123	,737	,543
E05	3,31	,186	1,117	1,247
E06	4,80	,090	,531	,282
E07	4,71	,105	,622	,387
E08	4,40	,131	,775	,600
E09	4,67	,120	,717	,514
F01	4,46	,150	,886	,785
F02	4,47	,135	,810	,656
F03	4,39	,188	1,128	1,273
F04a	4,09	,155	,919	,845
F04b	4,47	,146	,878	,771
F04c	4,31	,148	,889	,790
F04d	4,54	,111	,657	,432
F04e	4,94	,039	,232	,054

Estadísticos descriptivos: ordenación según media ascendente

	Media		Desv. típ.	Varianza
	Estadístico	Error típico	Estadístico	Estadístico
C10	3,28	,206	1,233	1,521
E05	3,31	,186	1,117	1,247
B02	3,69	,163	,963	,928
D11	3,78	,196	1,174	1,378
B10	3,78	,211	1,267	1,606
B04	3,83	,171	1,028	1,057
E02	3,86	,170	1,018	1,037
B05	3,92	,180	1,079	1,164
B03	3,97	,146	,878	,771
B11	4,00	,195	1,171	1,371
E03	4,06	,178	1,068	1,140
D03	4,08	,161	,967	,936
F04a	4,09	,155	,919	,845
B08	4,17	,141	,845	,714
C06	4,26	,138	,817	,667
F04c	4,31	,148	,889	,790
E01d	4,31	,148	,889	,790
C07	4,31	,153	,920	,847
D08c	4,31	,125	,749	,561
C02	4,33	,132	,793	,629
C04	4,33	,144	,862	,743
B09	4,36	,208	1,246	1,552
D10	4,36	,179	1,073	1,152
C03	4,37	,179	1,060	1,123
B06	4,39	,151	,903	,816
B07	4,39	,121	,728	,530
F03	4,39	,188	1,128	1,273
E08	4,40	,131	,775	,600
E01e	4,43	,144	,850	,723
C08	4,44	,146	,877	,768
F01	4,46	,150	,886	,785
D09	4,47	,114	,662	,439
E01c	4,47	,129	,774	,599
F02	4,47	,135	,810	,656
F04b	4,47	,146	,878	,771
D05	4,50	,141	,845	,714
E04	4,50	,123	,737	,543
B01	4,50	,116	,697	,486
D07	4,50	,109	,655	,429
D08e	4,50	,109	,655	,429
D08f	4,50	,152	,910	,829
C05	4,54	,144	,852	,726
F04d	4,54	,111	,657	,432
E01a	4,59	,104	,609	,371
C01	4,60	,124	,736	,541
D01	4,61	,128	,766	,587
E01b	4,61	,121	,728	,530
D08b	4,64	,107	,639	,409
E09	4,67	,120	,717	,514
D02	4,69	,107	,631	,398
D08d	4,69	,096	,577	,333
E07	4,71	,105	,622	,387
D08a	4,72	,110	,659	,435
D04	4,72	,102	,615	,378
C09	4,75	,101	,604	,364
D06	4,78	,081	,485	,235
E06	4,80	,090	,531	,282
F04e	4,94	,039	,232	,054

Anexo XIV. Cuestionario: Texto

B. Organización

12. Utilice el siguiente espacio si desea hacer algún comentario

1	Fue una actividad muy gratificante y enriquecedora para todos. La solicitaré de nuevo para el próximo curso.
2	El grado de implicación ha ido creciendo conforme se desarrollaba el proyecto.
3	Serían necesarias más sesiones y una mayor duración del programa.
4	En realidad fue un proyecto que tuvo incidencia en la comunidad educativa, pero ligada al grupo implicado, no más allá; por desgracia, desde mi punto de vista.
5	EL entorno del centro no concede importancia a la educación musical.
6	No se contó con ningún material, salvo la explicación genérica de los objetivos. La composición concreta para su aplicación fue exclusivamente personal, a base de robar muchas horas a mí tiempo libre.
7	Para el desarrollo del programa fue necesario ampliar el número de sesiones de música a la semana en momentos puntuales. Esto fue posible gracias a la implicación tanto del equipo directivo como de todos los compañeros.
8	En realidad el material educativo lo creábamos en el aula junto a los alumnos.
9	Ni la CAM ni la ONE facilita ningún medio económico (materiales, transporte de alumnos o de instrumentos, etc.)
10	En ambos proyectos elegí cual sería el prioritario en función del calendario escolar. He procurado que fuese siempre en el 2º trimestre. Los grupos ya tenían suficiente conexión y se evitaba la coincidencia con el final del curso que es tremendo.
11	Muchísimo trabajo para el profesor de música que tiene que gestionar desde los autobuses, entradas de cada familia, traslado de instrumentos y en el último concierto además, dirigir. El recurso es para 25 niños, los colegios de doble línea como es mi caso no podemos llevar sólo un grupo A o B, por tanto las veces que hemos participado lo hemos hecho por duplicado, gracias al músico que hace sesión doble y la profe de música que duplica todo.

C. Agentes

11. Utilice el siguiente espacio si desea hacer algún comentario

1	Ha sido muy interesante contar con esta especie de préstamo entre las tareas de músicos y profesores.
2	Influyen muchos factores; de hecho, con uno de los centros la colaboración fue óptima y persistió más allá de la realización del proyecto, mientras que con los otros dos apenas hubo retroalimentación, aunque por mi parte lo intenté.
3	No hubo colaboración ni comunicación con otros centros.
4	Las sesiones de trabajo en el centro sin el músico fueron difíciles dada la idiosincrasia propia del grupo.

5	La coordinación recaía en la coordinadora del proyecto (colaboradora OCNE), pero es difícil coordinar centros de forma directa.
6	Mi centro no contaba prácticamente con ningún recurso (a diferencia del resto de centros). Todos aceptaron mi propuesta. No había alternativa
7	Los alumnos no estaban acostumbrados a desarrollar este tipo de clases en donde la implicación personal es decisiva ya que exige un trabajo tanto individual como grupalmente muy intenso pero de una forma que no es frecuente en las clases de secundaria, ni siquiera en la asignatura de música. Es preciso insistir en esta forma de trabajo que para los músicos es imprescindible.
8	El número de sesiones destinado a los talleres en el centro son insuficientes.
9	He participado en dos ocasiones y en ambas la relación con el músico fue estupenda pero muchísimo más en una que en otra por cuestión de carácter. En el caso estupendo la relación entre alumno y músico fue absolutamente maravillosa. Literalmente se metió al alumnado en el bolsillo. En el otro caso fue algo más distante pues era una persona más tímida, pero estupenda también.
10	No tuvimos contacto con los otros centros hasta el día del ensayo general. El contacto con los profesores en el CRIF no fue de colaboración entre nosotros. Hace mucho, pero creo recordar que sólo fuimos informados de cómo se iba a desarrollar la actividad.
11	Las ideas se gestan en la clase entre la profesora y los alumnos/as, luego el músico añadió sus ideas y propuestas sobre las piezas ya creadas.

D. Currículo y prácticas

12. Utilice el siguiente espacio si desea hacer algún comentario

1	Al principio el trabajo resultó ser bastante difícil.
2	Aunque no exactamente igual, mi forma de trabajo en el aula ya transcurría por derroteros similares, poniendo mucho énfasis en la creación y la interpretación como eje del área de música.
3	Mi visión de la asignatura es la misma que la que plantea el programa, así que mi forma de trabajar el canto y la creación es muy similar a la planteada en los talleres, aunque con menos conocimientos de acompañamiento pianístico.
4	No siempre es posible cambiar el enfoque metodológico. El currículo a veces es tan inflexible como para limitar el margen de acción.
5	La forma de trabajo del docente se ha beneficiado ya que el programa ha fomentado la participación del alumnado. No obstante, esto no ha sido fácil y el profesor ha buscado elementos que resultaran atractivos a la vez que interesantes para el enriquecimiento global de los alumnos, buscando la unión del proyecto con el currículo.
6	Creo que es importantísimo que el equipo directivo te facilite las cosas. He cambiado de centro educativo y de momento no he visto mucho apoyo para que me decida a intentar de nuevo intervenir en un nuevo <i>Adoptar un músico</i> .
7	El programa permitió que los alumnos se convirtieran en protagonistas y percibieran los conciertos, la música desde otro punto de vista. Lo más importante fue el grado de implicación, cooperación entre todos para conseguir un resultado de calidad.
8	El programa se adaptó perfectamente a mi forma de trabajar, por eso lo escogí.

E. Resultados e impacto

10. Utilice el siguiente espacio si desea hacer algún comentario

1	Para cada uno de los alumnos y profesores es una experiencia muy gratificante e inolvidable
2	Es el primer programa de esta envergadura en el que he participado como docente.
3	Es una oportunidad única de poder asistir como intérprete al Auditorio Nacional. Para los alumnos es algo mágico, después de un gran trabajo en el aula y de tiempo sacado de sus recreos y horas fuera de clase. Tanto esfuerzo recibe una buena recompensa. Todos los alumnos con problemas de conducta y baja autoestima han sufrido una mejora en su comportamiento durante la duración del proyecto.
4	Formó parte de mi tesis doctoral: Escuchar música del siglo XX en las aulas de Secundaria.

F. Valoración

5. ¿Cuáles considera que son los aspectos más valiosos del programa?

1	Trabajo en grupo.
2	La participación en el proceso y en la experiencia de ensayos y concierto.
3	El desarrollo de la responsabilidad y participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje, el aumento de la autoestima de los alumnos y el impacto positivo que produjo en ellos el concierto en el auditorio y la relación con el músico de la OCNE.
4	La motivación de los alumnos y el gran trabajo de asesor, colaborador y músico.
5	El desarrollo de la creación musical en el aula con los alumnos.
6	Todos.
7	Todos, sin duda.
8	Creatividad y la interpretación del concierto.
9	Metodología diferente, sentimiento que se generó en el grupo.
10	Adquisición de mayor confianza y crecimiento personal de los alumnos.
11	El proceso de creación e interpretación sobre el escenario.
12	El intercambio creativo entre los distintos centros educativos y la OCNE. La puesta en común del trabajo creativo.
13	La cooperación, socialización, mejora de la autoestima, fomento de la creatividad.
14	Implicación de los alumnos en la realidad de un verdadero concierto del lado de los profesionales, notable mejora de su autoestima y mayor aprecio de la música por parte de las familias

15	El hecho de que trascienda el aula y su autenticidad. Los alumnos se ven formando parte de un programa en el que participan músicos profesionales y otros alumnos, lo cual hace que aumente su nivel de responsabilidad hacia su propio trabajo. La perspectiva de un concierto final en el Auditorio Nacional también ayuda enormemente. También el hecho de que sean sus propias creaciones las que alimenten el proyecto.
16	La idea en sí.
17	El acercamiento a la música a través de la creación e interpretación.
18	El acercamiento de los alumnos al hecho musical (composición, creación, interpretación). Aprendizaje de la forma de trabajo cooperativa: lo que uno hace o deja de hacer repercute en todo el grupo. El acercamiento de la música clásica a los jóvenes.
19	Favorecer el proceso de creación musical tanto de profesores como alumnos, valorar el trabajo en equipo, la coordinación y las interpretaciones de cada uno de los participantes así como sentirse interprete dentro de una producción musical.
20	La relación con un músico de la OCNE, el trabajo con él.
21	La colaboración con músicos profesionales y la posibilidad de interpretar música en el Auditorio Nacional.
22	La dimensión educativa del Proyecto.
23	El acercamiento de los alumnos a la música clásica como protagonistas.
24	Colaboración entre instituciones. Proceso creativo como generador de proyectos comunes.
25	Hacer partícipes al alumnado de la creación.
26	La experiencia en sí misma.
27	El desarrollo creativo del alumnado.
28	Colaboración del grupo en el desarrollo de un trabajo de calidad. Cercanía de los músicos y la posibilidad de acceder a interpretar en el auditorio. Valoración de la música culta y su entorno. Grado de autosatisfacción alcanzado por los alumnos con su trabajo.
29	La creación en grupo, el concierto conjunto, escuchar otros centros.

F. Valoración

6. ¿Qué dificultades tuvo para el desarrollo del programa?

1	Motivación del alumnado frente a la obra concreta.
2	La coordinación con exámenes de otras materias.
3	Poco tiempo para la preparación.
4	El proceso creativo fue lo más difícil.
5	El poco tiempo y las pocas sesiones.
6	Incomprensión de algunos compañeros para llevar a cabo algunas actividades o excluir de la semana del concierto pruebas como exámenes... Por lo demás, absoluta colaboración del equipo directivo y del departamento. Colaboración y apoyo también de las familias, tanto las del grupo-clase, como por parte del AMPA.

7	El nivel inicial del alumnado en cuanto a la práctica del canto.
8	Ninguno.
9	Me hubieran gustado más horas de taller en el centro.
10	Fase inicial. Antes del primer taller.
11	Falta de interés de los padres y poca disciplina del alumnado.
12	Desde el trabajo diario con niños de 6 a 12 años, es difícil motivarlos en una época artística tan lejana para ellos: el barroco.
13	Falta de cooperación y/o valoración por parte de algunos compañeros y en algún caso del entorno.
14	Poco tiempo, escasísimos recursos, insuficiente material por parte de la organización.
15	Quizás en el arranque surgían dudas sobre el trabajo en el aula, pero el colaborador OCNE estuvo arropándonos en todo momento y dándonos confianza. Desaparecieron las dificultades.
16	Falta conocer más a los chicos de estas edades.
17	Los inicios fueron confusos en cuanto a la información.
18	El comportamiento de los alumnos, no acostumbrados a trabajar de esta manera y en este tipo de proyectos. La elaboración de materiales didácticos complementarios para que los alumnos abordasen de forma directa, cercana y competente, el contenido a trabajar.
19	La parte de composición musical y la falta de aportaciones de los alumnos en el proceso de creación musical, a pesar del gran interés y motivación que mostraron desde el principio.
20	Falta de tiempo en el Centro con los alumnos, por lo que había que sacar horas de recreo y tiempo personal.
21	Falta de coordinación del músico responsable y coordinador.
22	El tiempo, no de los talleres sino el que se necesita entre uno y otro para generar el material y tenerlo preparado.
23	El principio fue un poco confuso.
24	Falta de cooperación entre centros. Insuficiente número de sesiones con alumnos.
25	Falta de experiencia.
26	Faltó comunicación con los otros centros participantes.
27	Aspectos materiales que finalmente se solucionaron (traslado de instrumento, costes de los distintos traslados...).
28	Mi centro tenía línea 3 y sólo pude llevar a una clase de 5º.
29	Organizar todo lo que rodea a la actividad en sí, además del trabajo en el aula. Entradas, buses, transporte de instrumentos, autorizaciones, coordinar traslados de alumnado en domingo (pertenece a Galapagar, hay familias que no tienen coche).

F. Valoración

7. ¿Qué aspectos del programa considera que se pueden mejorar?

1	Me gustaría que hubiera algún taller más en aula.
2	En inicio del trabajo podría apoyarse de forma más intensiva.
3	Añadiría algún taller más.
4	Considero que el planteamiento del programa es bueno.
5	Creo que debería ser un programa que durase un curso entero.
6	Aumentar tanto los talleres previos de formación y de interacción entre profesores - músicos - coordinadores del proyecto. Más talleres de los músicos y coordinadores con los alumnos. Más conciertos, puesto que es mucho el trabajo para dejarlo en flor de un día.
7	La comunicación entre los centros y la información a los profesores de los cambios. Decisiones musicales finales por parte de los coordinadores pedagógicos. La partitura final, de la que no disponían los profesores. La comunicación entre los distintos departamentos que colaboran en el programa.
8	En la reunión de evaluación del proyecto al finalizar faltó la coordinadora y hubiera sido interesante saber lo que ella opinaba y poder hablar con ella.
9	Mayor tiempo dedicado al ensayo con todos los grupos participantes.
10	Aumentar el número de talleres en el aula.
11	Mayor número de talleres y de encuentros entre todos los grupos participantes.
12	Aproximación más didáctica a la obra en el ensayo general de la OCNE.
13	El programa es excelente desde todos los aspectos.
14	La implicación del centro, coordinación con otras áreas.
15	Poco tiempo, escasísimos recursos, insuficiente material por parte de la organización.
16	El abrirlo a más y más centros públicos.
17	Más concreción y formación en el campo de la composición.
18	Información.
19	Pautas para el desarrollo de la metodología y de los contenidos propios a partir de la propuesta dada. Valoración de las memorias desarrolladas por los alumnos. En mi caso, les he pedido una memoria en la que redactasen todos los aspectos del proyecto. Aspectos económicos. Los desplazamientos al Auditorio Nacional han supuesto un desembolso importante para los alumnos. En mi caso es especialmente significativo por el perfil económico de las familias, que es muy bajo.
20	Ampliar el número de sesiones de los talleres con los alumnos.
21	Realizar más talleres en el aula.
22	Financiación.
23	Quizá sería interesante aprovecharla al cantante desde el primer taller.
24	Más reuniones entre centros, para mejor coordinación. Aumento de recursos materiales para los centros.

25	Muchísimas más sesiones con el coordinador.
26	Mayor número de ensayos.
27	Habría que solucionar los aspectos económicos y más ahora, tiempo en el que cada vez hay más alumnos que tienen problemas para intervenir en actividades extraescolares debido a que tiene dificultades para costearse el transporte.
28	Talleres en el aula, muy escasos.

F. Valoración

8. ¿Qué nuevos elementos debería incorporar el programa?

1	Recursos digitales recomendados.
2	Que se extendiera e institucionalizara de manera que muchos más alumnos se beneficiaran de esta experiencia e incluso pudieran repetirla.
3	Un taller de creación y composición.
4	Salvo el aumento de sesiones -cuya dificultad puedo entender- y de intensificación del trabajo señalado más arriba, no veo fallas significativas.
5	En un proyecto basado en una ópera, debería tener algo de peso la expresión escénica o de movimiento.
6	Yo creo que está así bien organizado. Es muy complicado organizar a tanta gente y tal y como está diseñado es perfecto.
7	Grabación de un audiovisual con fragmentos de los talleres, concierto.
8	Los relacionados con el post- <i>Adoptar</i> . Una continuidad más allá del aula.
9	Se debería poner el acento en "adoptar" un compositor más que a un músico.
10	El poder hacer otra segunda sesión de concierto, pero para los compañeros de los centros participantes.
11	Elementos escénicos (ya existe una experiencia similar que se ha limitado a centros con bachillerato artístico-musical).
12	El darle continuidad al proyecto para los centros participantes (que ya difícilmente pueden repetir).
13	Más trabajo directo con los alumnos.
14	Propuesta de trabajo con alumnos de música/canto/danza/teatro para que los chicos vieran que las artes escénicas y la música son una profesión asequible y que hay otros jóvenes como ellos que lo están desarrollando.
15	Alguna sesión didáctica del músico adoptado directamente con los alumnos previa a los talleres.
16	Mayor tiempo para los ensayos en el Auditorio y mayor relación con el músico adoptado.
17	Una dirección escénica para poder interactuar con el resto de los grupos. Creo que para el público sería más sencillo entender lo que sucede en escena.

18	Mayor incentivo para los docentes. No hay compensación económica ni apenas formativa. Al final el proyecto recae en un 90% sobre el docente y no recibe ningún tipo de compensación o ayuda.
19	Más apoyo para el proceso de creación en el aula.
20	Becas grupales mínimas para hacer frente a los gastos ocasionados.

F. Valoración

9. Valoración general de la experiencia en el programa

1	¡¡Un 10!!
2	Excelente.
3	Una gran experiencia.
4	Muy positiva.
5	Ha sido maravillosa. Estoy deseando repetir.
6	Altamente positiva. Absolutamente recomendable. Necesaria en el contexto de la educación artística en la actualidad.
7	Muy positiva.
8	Inolvidable, un recuerdo que no olvidarán jamás.
9	Muy positiva.
10	Fantástica.
11	Muy buena.
12	Muy positiva.
13	Muy positiva.
14	Excelente y muy enriquecedora.
15	Excelente.
16	Positiva.
17	Mi experiencia ha sido inmensamente positiva. Me ha enseñado nuevas formas de trabajar en el aula pero, sobre todo, de hacerles llegar la música a los alumnos.
18	Positiva, pero descompensa esfuerzo con resultados.
19	Muy buena.
20	Excelente.
21	Muy positiva tanto a nivel personal como a nivel de centro y compañeros directamente implicados ya que ha sido compartida y disfrutada con ellos. Ha permitido desarrollar no sólo un trabajo musical sino también un trabajo interdisciplinar que ha involucrado a todos los alumnos del centro. Nunca había participado en una experiencia musical con los alumnos de este tipo.

22	Muy positiva y altamente recomendable.
23	Excelente.
24	Extraordinaria. Merece la pena. Repetiría sin dudar. Hemos aprendido, compartido y disfrutado mucho con la experiencia.
25	Muy positiva.
26	Positiva, aunque susceptible de muchas mejoras. El proyecto económico es muy considerable, pero no recae en los centros, que son los artífices finales del programa.
27	Muy buena.
28	Muy buena.
29	Excelente.
30	Muy buena. Le calificaría con 5.
31	Muy buena.

F. Valoración

10. Utilice el siguiente espacio si desea hacer algún comentario

1	Me gustaría participar de forma sistemática en un programa permanente... ¡aunque comprendo la dificultad!
2	Gracias a usted por su trabajo.
3	Los alumnos me transmiten un mensaje: el tiempo de intervención de todos los centros en el concierto, entre las piezas de única interpretación y las que componían una pieza de más envergadura, con diálogos entre centros y con el coro nacional y solistas debería ser más igualado.
4	Ojalá hubiese más instituciones que hicieran este tipo de actividades.
5	Publicación por parte de de la OCNE de todos los proyectos.
6	Agradezco enormemente la posibilidad que se nos da de participar en este tipo de proyectos. Es una pena que todo se termine con un solo concierto, después de tantos meses de trabajo. Tal vez se podría pensar en darle más difusión y mostrarlo en otros escenarios.
7	Solicito participar en esta actividad casi todos los cursos.
8	Muy difícil seguir si no tienes una buena formación musical en relación al apartado composición.
9	Siento no haber realizado la encuesta antes pero el final de curso es agotador y apenas queda tiempo para pararse a contestar seriamente a algo. Disculpe la tardanza, espero que todavía le sea de utilidad.
10	Hace mucho tiempo de ello. Sólo puedo decir que tanto para mí como para los alumnos que intervinieron fue una experiencia inolvidable. Sólo me fue concedida una vez antes de dejar de ser profesora de música.

11	<p>Dirigido a la persona que hace la investigación.</p> <p>Se nos llena el correo de peticiones de entrevistas para tesis doctorales, sin haber ningún vínculo ni conocimiento de lo que verdaderamente se está haciendo en las aulas, con cada vez menos tiempo y menos apoyos. Yo no he vuelto a poder repetir la experiencia por esa razón (somos tutoras y especialistas, coordinadores...)</p> <p>¿No interesan? ¿Sólo interesan los datos estadísticos?</p> <p>¿Tenemos tiempo y ganas de contestar a tediosos cuestionarios después de nuestra labor docente? ¿Para qué valen todos estos datos? ¿Nos van a servir para que se generen más recursos para música?</p> <p>Me gustaría que os cuestionarais en la universidad junto a los profesores, esta manera de hacer tesis doctorales, donde el trabajo de campo cualitativo se sustituye por lo cuantitativo.</p> <p>Aun así he contestado porque de todas las colaboraciones en tesis doctorales que me llegan, ésta al menos trata de valorar algo en lo que he participado con verdadera dedicación.</p>
----	--

Anexo XV. Músicos

Coordinador del Área Socioeducativa OCNE

Rogelio Igualada

El proyecto

Mi papel es la coordinación del Área Socioeducativa. *Adoptar un músico* es el hecho diferenciador para nuestro modelo por lo que supone de creación en sí. El colaborador es primordial. Ellos pilotan todo esto, con el apoyo de un equipo muy competente que ha sido siempre ese equipo de profesionales del CRIF. La orquesta hace este proyecto y no hace otros porque en 2004, cuando llegó Josep Pons, tenía muy claro qué tipo de labor educativa podía desempeñar la orquesta, con la persona que él creyó adecuada, que fue Mark Whitters, un líder en la materia en el Reino Unido. La idea de Pons era muy clara.

La visita a un museo me puso sobre la idea. Hay mucho por aprender de la gestión moderna de los museos, que han pasado en pocos años de ser meros contenedores de obras, imagen de lo estático e inamovible, a ser centros vivos de exposiciones, con propuestas de experiencias estéticas más allá de lo meramente pictórico. Mientras visitaba una exposición vi a un grupito de niñas y niños muy pequeños, que obviamente venían con su escuela para ver la muestra. (...) De repente percibí que en realidad lo que estaban haciendo los niños era ponerse en la misma perspectiva del ojo del pintor, en la esencia misma de la pintura, e iban sin rodeos directamente al disco duro del cuadro. Eso me llevó a pensar: ¿Cómo podemos trasladar esa misma experiencia a la música? (AA.VV., 59)

La esencia, para mí, reside en la relación que se genera en ese periodo de tiempo, y el acercamiento y la proximidad que hay con la figura del músico, que en definitiva está representando una institución orquestal, sinfónica coral, importante del país. Tal vez, esa sería la esencia. Que estamos haciendo un esfuerzo, en el mejor sentido de la palabra, por llegar al aula y, en consecuencia, a las familias y a la comunidad. Tiene una repercusión en las familias, en el entorno social, en el barrio, en los abuelos... a través de un mensajero, importante, que tiene cierta repercusión como individuo en la sociedad, que es un artista, un músico.

Los músicos

La orquesta aún no tiene esa implicación plena o esa conciencia plena de lo que es la labor socioeducativa, aunque, a lo largo de los años, un porcentaje importante, ya ha formado parte de esas acciones. Gente que tenía un perfil y una predisposición y unas habilidades, que con el tiempo han perfeccionado y han desarrollado mucho. Y así es como se ha empezado a trabajar. Yo creo que para todo el mundo que interviene, que participa como músico, este tipo de proyectos tiene una repercusión y un calado. En positivo, sin ninguna duda. Despierta en ellos un interés y una visión que nunca habían tenido. Esto les da esa oportunidad.

Formación de músicos: sin ninguna duda. Qué tipo de habilidades pedimos al músico para que pueda tutelar, guiar, incentivar, animar a que se hagan este tipo de trabajos. En el Reino Unido, hay gente capacitada para formar a los músicos en esas habilidades. Hay que ofrecerles la posibilidad de que amplíen esas habilidades en unas jornadas de formación con estos líderes en la materia. Otra cuestión es que no hay evaluaciones de los músicos. Eso es fundamental.

La relación que se ha generado entre músicos y profesores después de una experiencia de estas, aunque no se consigue lo que idealmente nos planteamos, sí hay casos concretos que se ha generado un vínculo muy directo. Entre la comunidad educativa y la institución OCNE, sí hay un acercamiento. Nuestra pretensión no es sustituir a la función del profesor de música en el aula. Nosotros les damos un impulso, les damos una oportunidad única.

Valoración

La valoración que hago es objetiva y real: no se puede llegar a más centros con menos recursos. Es imposible llegar a más gente de la que se ha llegado con los recursos que hay. Lo que queremos es que no se pierdan en el camino estos centros, que haya un seguimiento y que les podamos llevar de la mano, no sólo en un proyecto de estos sino durante años. Como tareas pendientes, ampliar la repercusión, el ámbito de actuación y trasladar el interés a las áreas socioeducativas de las orquestas, comunicar.

Director Creativo del Área Socioeducativa OCNE

Juanjo Grande

Me defino como director. Siempre me ha interesado mucho la parte educativa, este tipo de programas, creativos y participativos. Supongo que porque tuve la oportunidad de conocerlos de primera mano, con Mark Withers, uno de los referentes en este tipo de proyectos.

Cómo

Hay un primer rol que es pensar la idea, qué es lo que quieres hacer. Definir la idea y llegar a la esencia. La naturaleza del proyecto: la flexibilidad es clave. Siempre comenzamos en una hoja en blanco. La segunda fase es, sencillamente, conducir la energía del grupo. Sobre todo, si no hay energía, generarla. También la autoestima del grupo, la confianza, y establecer un trabajo muy horizontal. Yo no decido, yo no enseño, yo no hago,... si no, yo transmito, yo comparto, yo sugiero, yo estoy trabajando codo a codo. Siempre intento ponerme en el nivel de los participantes. Ellos ya captan de alguna manera que mi jerarquía es otra, pero, cuando estoy trabajando, intento estar lo más cercano a ellos. Desde ahí, provocamos el paso de la pasividad a la actividad. Ese paso de la pasividad a la actividad provoca que, una vez lo has hecho, ya nunca se te olvida.

Es muy importante crear un marco, un espacio, donde la gente no se sienta juzgada, no se sienta evaluada, sino se sienta ayudada y respaldada. Que los chavales estén libres, que no tengan presión, no tengan miedo al error. Por desgracia, en nuestras aulas hay mucho miedo al error, a equivocarse. A veces, como los propios profesores tienen pavor al error, ya no permiten ni que exista la posibilidad de que un alumno se equivoque.

Nosotros entramos en un marco en el que están acostumbrados a ser evaluados y ser juzgados, y a decirles lo que está mal y lo que está bien. Claro, cuando tú, en el mismo sitio, resulta que a mí no me dicen lo que está bien o está mal, sino que éste me da ánimos, éste me está fomentando... en el mismo escenario... Eso es complicado

(Si puedo escoger, prefiero obras que no tengan programa; no quiero obras programáticas.)

Músicos

La actitud de colaboración de quienes lo han hecho ha sido siempre muy loable. No todos los músicos han de hacerlo. Yo pienso que los que estén cómodos en este tipo de formato. Cada músico tiene su personalidad y su manera de relacionarse con el grupo. Algunos tienen una intuición natural que les permite suplir la formación con sus recursos. Al final, estamos hablando de comunicarse.

Otro eje es la confianza. Vamos a entrar en un ecosistema diferente. Eso, tiene unas reglas diferentes. Una vez que lo entienden... dicen: ¡esto es fantástico! Para el músico, tiene que existir esa confianza y esa capacidad de comunicación.

Mal endémico de los músicos: tenemos miedo a equivocarnos. Ya no es en este tipo de proyectos, es en todos. No existe el miedo, el temor a equivocarse, no nos podemos equivocar si no hay partitura. Es revertir ese proceso de la vida del músico que está acostumbrado a la partitura. No hay mejor taller que el ir a la clase; eso está claro. Yo, como dinamizador... Mira y aprende. Tú, no te preocupes. ¿Sabes tocar? Pues ya está, estate tranquilo... (...). Es un cambio de chip

Ellos son los músicos de la orquesta y la veneración es absoluta. Tratas de romper con esa imagen, reverencial; es un tío normal y corriente.... ¿Adoptar? Algo de eso hay, pero, yo cambiaría la palabra... El hecho de adoptar tiene una jerarquía, que el proyecto no tiene la voluntad de transmitir. Es más horizontal: conectar.

El músico que sólo sabe tocar lo que haya escrito en la partitura, hoy en día, lo tiene muy negro. Lo tengo clarísimo. O desarrolla habilidades de comunicación, de liderazgo, de creatividad, de improvisar... y después lo utilizas como quieras. La sociedad ha cambiado y los músicos, si quieren estar con la sociedad...

Agentes educativos

Muchas personas que están dedicadas y que tienen cargos de responsabilidad en este tipo de trabajo, a veces no son músicos, tiene una formación musical básica. Es una reflexión a hacer. Hay muchos perfiles. Fuera de aquí, si miras los perfiles en EE.UU., Centro de Europa, y... son perfiles de compositores, intérpretes, directores,... Aquí, el perfil es mucho más variado. Como es un campo muy incipiente que aún está por definir, los perfiles son muy variados, pero es algo sobre lo que hemos de trabajar, y que el tiempo también nos va a desarrollar. En la definición del perfil y en qué tipo de producto queremos hacer. Yo diría que la consistencia de los proyectos es acorde a la consistencia de la formación y a la consistencia de... la construcción cerebral de cada uno.

Que los profesores tengan este tipo de formación; y que entendieran que es más interesante hacer un concierto de Vivaldi que aprenderse un concierto de Vivaldi... Que los responsables educativos entendieran que no sirve de ninguna manera... esas cosas que hacen de aprenderse la historia de la música, que es mucho más práctico tocar la historia de la música; aunque sea con yembe, pero tócala. Que aprender historia de la música sin tocar nada. Ese es el origen... Cuando hicieron el National Curriculum en Inglaterra, de los cuatro, uno era componer. Y de ahí viene todo eso en los años 70. Escuchar y crear.

Valoración

En tiempos de crisis, sólo la imaginación es más importante que el conocimiento. Es decir, la creatividad es la herramienta que nos permite poder ver cosas que están ahí pero que no somos capaces de ver. El hecho de tocar, de imaginar,... encauzar esta imaginación, supone que estás organizando tu cerebro, que has de tomar decisiones...; yo pienso que, el proceso en ese sentido, el hecho de crear, es la parte fuerte del programa *Adoptar un músico*.

Al final, esto son procesos de energía.

Colaboradora Área Socioeducativa OCNE

Ana Hernández

Soy pedagoga musical. Lo que más me diferencia y motiva son los trabajos de carácter activo, de trabajo directo en el aula, con los músicos, basados sobre todo en la creación y en la interpretación. También la interdisciplinariedad, que es, sobre todo, en lo que se basan muchas veces mis proyectos siempre intentar ver más allá. Creo que, en cualquier ámbito educativo, funciona y es extrapolable a otro tipo de poblaciones.

Cómo

Se empieza por el diseño del proyecto en sí, de qué manera se va a trabajar sobre las obras: por movimientos, a nivel melódico, a nivel rítmico, sobre el argumento, sobre los temas que sirvieron de inspiración al compositor... Se elabora un material didáctico para los profesores y, luego, en todo momento, la orientación de los profesores y de los músicos: estar ahí de apoyo; que no haya un momento de vacío; cuando no se sabe por dónde tirar, estar encauzando, ...

Lo primero que hago muchas veces, es tirar del hilo, porque hay veces que llegas y tienen algunas ideas, pero hay que reencauzarlas, o hay veces que llegas al aula y no hay nada; entonces tienes que ir planteando ideas y caminos. Hacer un seguimiento, también, de relación entre los profesores y los músicos, orientar en qué momento y de qué manera puede intervenir el músico. Y una vez que están las obras preparadas, estructurar lo que va a ser el concierto,

Luego, dar voz a los alumnos, escuchar sus ideas... y, siempre, preguntarles en las sesiones: ¿os parece bien, creéis que haya algo que haya que cambiar? Normalmente, nunca te dicen nada, pero me parece importante decírselo... que se sientan partícipes. Les hago ver que es un proyecto global y que, en la medida que todo esté bien, el concierto estará bien, y que todos estamos formando parte.

Estos proyectos, una de las cosas importantes es que trabajan la creación artística. No que sean sujetos pasivos de la música, sino que sean activos, como creadores o como intérpretes. Obviamente, no todos van a ser creadores; unos crearán, tendrán ideas y otros tocarán; pero el grupo se siente creador...

Hay profesoras (la mayoría, son mujeres) que me han dicho que, realmente los chavales sienten, con hacer la obra, más que con cualquier otro tipo de audición activa, de audición en un concierto,... Hay profesores que mantienen luego este modelo como forma de trabajo en el aula, que siguen trabajando así.

Es curiosos también que hacen tan suyas las versiones que, me ha pasado en grupo que, después de un ensayo general, "¿Os ha gustado la obra? Sí, pero es que la han cambiado mucho; nos gusta más la nuestra". Ya consideran que el original no es la del compositor. Pero lo reconocen: saben que es eso, pero está cambiado; y lo han escuchado con el interés suficiente para darse cuenta de que está cambiado. La audición cambia por completo, no tiene nada que ver.

Los docentes aportan su energía. Su forma de ver el mundo, la música y la educación... Y la filosofía del centro. Si lo hacen, entonces los chavales crean, son creativos. Porque hay otros casos que el profesor aporta una partitura y, desde luego, ellos no se involucran para nada porque no es suya. Es más interesante que el profesor aporte ganas de crear, creatividad, que aporte... composición.

Músicos

¿El punto más fuerte?: el trabajo directo con músicos de la OCNE. Yo podría hacer este trabajo, con los chavales, pero me parece que... primero, la experiencia de los chavales de saber que están trabajando con un músico profesional, y luego, por otra parte, el resultado... Pienso que lo importante es el proceso pero, obviamente, hay un resultado. Y si es un proyecto artístico, el arte necesita de un público y necesita mostrarse. El momento de recibir, me parece muy gratificante. Un niño que va con un músico, ya va a ser de la OCNE para siempre. ¿Mejorable? Podría ser un mayor seguimiento en el aula, entre sesión y sesión.

¿La formación de los músicos para estos proyectos? Sí que se podría dar una mayor formación a los músicos. En el primer programa en que intervienen, están muy perdidos porque desconocen. Y también hay muy poca información. Lo conocen de oídas a través de otros compañeros; el boca a boca.... También hay algunos que ya la tienen porque son personas excepcionalmente creativas, capaces de improvisar. Módulos de creación, a través de obras artísticas, de literatura,... pequeños talleres. Me parece muy interesante y vendría bien. Pero la formación a través de la práctica no está mal. Y el hecho es que la mayoría repite, lo cual es una buena señal.

Valoración

Son proyectos muy emocionantes, muy emotivos... Compartir eso es muy fuerte. Me parece que se crea mucho vínculo. ¿Los pros y los contras? Es un aprendizaje mucho más significativo y más a largo plazo, se te queda esta experiencia ahí, pero... llega a muchísima menos gente. Entonces hay que ver, si quieres llegar a más gente, de una manera más superficial, que está bien, o llegar a menos gente de una manera más profunda. Pero bueno, yo creo que todo tiene cabida.

Compositor Residente OCNE

Rafael Liñán

Hay tres cosas que para mí son fundamentales: conciencia, sensibilidad y responsabilidad. En el ámbito de lo musical, más concretamente, el verbo clave es escuchar. A mí me gusta escuchar a músicos que escuchan y tocar con músicos que escuchan. Mi metodología es a través del juego. Junto con esto, cabría el respeto, flotando como el líquido amniótico, y la escucha como centro de la parte musical, muy superior, muy anterior y muy por encima del tocar.

El programa

Adoptar un músico es un proyecto de convivencia con objetivos de creación colectiva y de interpretación colectiva, basándose en una pieza de referencia del repertorio clásico. En este caso,

de convivencia sin límites. Es decir, aportar todas las ideas y todas las inspiraciones que uno pueda provocar, en todos los ámbitos que se te ocurran. Principalmente musicales, por supuesto, pero también plásticos, de creación de imágenes, literarios, de creación de personajes... En todo lo que pueda ser estimular la creatividad, siempre con un ánimo de juego. En todas mis actividades, el criterio fundamental de selección y de participación en cualquier tipo de propuesta, lo que a mí me lleva a aceptar las invitaciones en las que me involucre es el potencial transformador que pueda tener ese trabajo en el ámbito en el que se desarrolle. Que pueda transformar, de una forma crítica, constructiva, la conciencia y la sensibilidad de la gente que participa en estos proyectos. Hoy, está todo jerarquizado. Sin ir más lejos, la propia presentación en público de una obra. En este sentido, intento que mis aportaciones modifiquen o al menos planteen relaciones diferentes, interacciones diferentes.

En el caso de *Adoptar un músico*, el elemento inicial transformador está ya dado por el propio programa. Una convivencia en igualdad de condiciones... aunque claro, partiendo de roles preestablecidos. Viene el músico profesional, pagado como tal; allí está el escolar adolescente, que está asistiendo (en tiempo lectivo, que puede ser importante) a una experiencia; el docente, profesional, pagado por su trabajo... Pero, en el momento de la convivencia, yo creo que somos un hervidero de personas, en el que creo que se difuminan, o incluso en algún caso, aunque sea puntualmente, se pueden hasta borrar las categorías con las que hemos asistido inicialmente, y se crea un hervidero de ideas, de aportaciones, de desarrollos... Creo que eso se ha conseguido.

En el caso de los docentes, que también están dentro de un compartimento, son docentes de música, pero no son ni músicos profesionales de orquesta ni cantantes profesionales,... pero, luego te das cuenta que sus aportaciones han estado al mismo nivel; y son irreconocibles e indiferenciadas las aportaciones de un docente que está dando clase de primaria, de las que ha hecho el compositor residente, o la improvisación que ha hecho el músico de la orquesta. En algún caso, ha habido músicos que se han comportado como si estuvieran en cursos para cantantes o instrumentistas jóvenes. Pero en la medida que su sensibilidad les ha hecho modificar el plan que podían tener, han terminado entrando en la dinámica más apropiada. Creo que al final, ese poner en común, primero, la experiencia de convivencia, y luego, los frutos ya concretos a que ha dado lugar, crea una sensación de colectividad creativa, interpretativa,... donde ya las aportaciones individuales han quedado integradas dentro de un conjunto, que es el interesante.

Dependiendo del momento del proceso, el tipo de aportación y su "valor" es diferente. Realmente nos desnudamos de los roles, las categorías, las experiencias, los dominios de la técnica y, al final, todas las aportaciones... no tienen el mismo valor convencional, pero tienen un valor que sería difícil de categorizar o de crear un ranking porque el proyecto y el producto, yo creo que sí es el fruto de todos. No importa de dónde viene la propuesta mientras que al final se alcance un consenso y eso se movilice de forma orgánica.

Primero, se ha creado, y creo de forma satisfactoria, una conciencia de grupos, por centros, y luego de macro grupo que reúne a los centros. Al final hubo una conciencia de grupo unificado, teniendo ciudadanos y partícipes tan dispares. También, los docentes, cada uno tenía sus propios proyectos y actitudes... Yo creo que, al final, se ha conseguido que en los ensayos y en el concierto, e incluso, anticipadamente, hubiera una conciencia de que íbamos a compartir un espacio y unos días con grupos... cantantes profesionales del coro y los otros centros, y se ha creado una sociedad articulada, respetuosa, equilibrada, participativa,... Creo que, en eso, ha sido exitoso. Una especie de Camino de Santiago. Un *Adoptar* es como la convivencia en el Camino, una experiencia transformadora.

La mitad de las obras que se interpretaron en el concierto eran de cosecha propia de los chavales. Había distintos armazones preestablecidos, como pueden ser las piezas basadas en grounds, pero las letras, las músicas eran propias, incluso en ese caso. En el caso de las arias, eran totalmente originales. Quizá, el único remanente que había sobre el original era la tonalidad y la búsqueda del compás, pero luego evolucionaron hacia otros derroteros. Las arias, que hubo una por centro, seis en total, fueron totalmente originales.

¿Qué se ha conseguido? Se ha llevado a cabo un proyecto en el tiempo, que ya de por sí ha tenido un valor educativo de convivencia, de disciplina, de creatividad,... con resultados muy satisfactorios porque se han realizado todas las tareas que se habían previsto. Eso tiene su mérito. Luego, se ha mostrado públicamente, para muchos ciudadanos contribuyentes que estaban en el patio de butacas, de una forma bastante satisfactoria por la respuesta del público. Todos los participantes, en todos los momentos del proceso, con altibajos que son normales en cualquier trabajo, han mostrado su responsabilidad, su implicación,... No ha habido ningún conflicto entre partes, no ha habido ninguna deserción y... todo lo contrario. Ha habido entrega, entusiasmo.

He percibido una compartimentación bastante marcada: después de unos ciertos periodos, no sé si experimentales, en los que se trabajaba de forma más colectiva, al menos en estas instituciones que estamos hablando ahora, se vuelve a la jerarquización. Es mejorable la forma de asumir roles, de interactuar, de diseñar. Se podía mejorar mucho las vías de comunicación entre docentes, pedagogos de la orquesta, músicos,...

Hay una serie de elementos que yo creo imprescindible. Uno sería una guía, un pequeño texto, y si es posible acompañado de otros recursos audiovisuales,... de referencia. Propuesta por el grupo inicial y que fuera más bien inspiradora antes que exhaustiva y cerrada. Luego, una segunda guía que ya es la revisión más colectiva, ampliando el grupo, que es la que se utiliza de partida.

Hace falta un mínimo de sesiones, un mínimo de tres para cualquier proyecto. Y luego, creo que es muy importante y aquí ha sido deficitario: los ensayos in situ. Debieran ser un nuevo entorno, la fase final de recreación, no solamente de organización y de puesta en escena. Una fase nueva, que sería de creación in situ. Es decir, veo tres fases. La fase de diseño A, que es un poco de

escritorio; la fase de diseño B, que es ampliando el grupo y dando lugar a una nueva guía de referencia más colectiva. La fase segunda sería las sesiones de talleres, y la fase tercera, in situ, en el espacio final, un nuevo proceso de creación.

Instituciones musicales y músicos

Este tipo de actividades resulta novedoso para los profesionales del instrumento y de la voz. Es decir, no han crecido desde sus primeros años de trabajo en la naturalidad de este tipo de proyectos. No hay una experiencia continuada y antigua de interacción con niños, en clases,... Sí que habría mucho que hacer en el ámbito de la preparación de los músicos, con experiencias más continuadas. Sería necesario involucra a los músicos que van a participar en unos esquemas pedagógicos colectivos. Desde que un estudiante de instrumento, como mínimo, entra en el nivel superior, debería estar compartiendo sus experiencias personales y educativas y su proficiencia instrumental. Eso es lo que acercaría a estos proto profesionales a las audiencias. Ha faltado claramente en la formación y en la experiencia de estos profesionales un contacto con audiencias que no son las típicas de tu gremio,

Creo que ya se ha iniciado, aunque de forma muy incipiente, un proceso de apertura de las orquestas a la sociedad. Se está produciendo de una forma casi natural porque se están dando cuenta que están muy cerrados, que algo tendrán que hacer. Pienso que, a día de hoy, casi lo mejor es favorecer el voluntariado. Como ocurre con el voluntariado en cualquier ámbito, aparte de los conocimientos específicos de tu profesión, te tienen que dar unos cursos de contextualización, de orientaciones,... a través de las propias instituciones.

Creo que ha habido diversidad grande de percepciones y de motivaciones. Ha habido personas realmente conscientes de la importancia de su aportación y de la necesidad de que las orquestas y coros tengan estas vías de interacción y comunicación con la ciudadanía en general, y otras personas que a lo mejor lo han visto casi como una obligación forzada. Tenemos que estar en constante interacción con todos los estamentos de la sociedad. También, la necesidad de compartir estas actividades y el valor que le damos.

El reconocimiento en honorarios y en medios de comunicación a estas actividades es nulo. Las estructuras políticas, educativas y de medios de comunicación, convencionales y establecidas, respecto a cómo valoran estas labores que están desarrollando muchos profesionales es nula. Realmente se valora muy poco la labor educativa y social de los músicos.

Valoración

Todos los procesos de enseñanza implican un proceso de aprendizaje. Quiero dejar constancia del tremendo aprendizaje humano que yo he experimentado trabajando con las personas del CRIF, con los músicos de la orquesta, los docentes,... Es una cuestión a valorar las experiencias que se

tienen participando en estos proyectos. Todo ese mundo de emociones, de complicidades, de descubrimientos,... es muy remarkable. Dentro de todo este proceso de aprendizaje, para que luego podamos sacar conclusiones y enseñanzas, se debería hacer una evaluación que fuera colectiva, interactiva, abierta, desinhibida. Y, si realmente se quiere que esta actividad se equipare al currículum que está establecido y que se utiliza durante varios años, pues simplemente utilizarla como columna vertebral.

El trabajo creativo de los *Adoptar un músico* tiene tres palabras inspiradoras, que lo reflejan. Una es palimpsesto, es decir rescribimos sobre una obra ya editada, conocida y reconocida en el repertorio clásico. Tiene elementos de paráfrasis... cogemos células, reconocibles como pertenecientes a la obra original, pero se parafrasean, se amplían, se desvirtúan,... Y parodia, porque a veces, puesto que trabajamos con jovencitos, con niños, que tienen esa vena lúdica y un poco iconoclasta, al final puede sonar... Si hablo de palimpsesto, paráfrasis y parodia, no es una actitud de laboratorio sino mucho más creativa.

Lo más importante de un proyecto *Adoptar* no es, desde luego, el concierto. Eso es un clímax, pero en un proceso mucho más amplio. Tampoco lo más importante es lo que ha ocurrido en los meses de desarrollo del proyecto. Yo creo que lo más importante está en el futuro, en la capacidad seminal. Su auténtico valor es el desarrollo a lo largo del tiempo. Creo que tiene un potencial muy a largo plazo y puede marcar la vida de muchas personas.

Músico 1

Me parecía una cosa interesante, completamente distinta al trabajo que hacemos habitualmente, de capacidad de creación y de improvisación más que la técnica del instrumento.

He disfrutado Mucho, mucho, más de lo que pensaba. Venía yo con un poco de “a ver, dios mío, esto que será...”. Y la experiencia ha sido muy gratificante. No estás habituado, estamos más ceñidos a leer una partitura. Hay mucha gente que, ya de entrada lo rechaza, por el tema ese de... uy, ahí con los niños, no es el gran concierto que haces tú. Pero, realmente es muy gratificante y te enseñan los niños, te enseñan las profesoras y te enseña mucho Ana. Es fundamental.... Ella me ha parecido extraordinaria.

He aprendido a potenciar un poco esa capacidad un poco oculta de poder crear algo, poder improvisar, a la relación con unos niños, que ya realmente la tienes un poco también abandonada, y con otras personas; el trato humano que tienes con ellos, también, es estupendo... Me ha despertado un poquito algo que llevaba mucho tiempo dormido. Mi experiencia ha sido fantástica.

La creatividad es de todos. De los niños no tanto, más del profesor del colegio. Ellos no aportan tanto en ese sentido, son los profesores los que le dicen lo que tienen que hacer, ellos no... Al estar un profesional ahí parece como que se vuelcan más, ponen más atención, piensan... ya no es la profesora que te dice, ay, otra vez la profesora de todos los días, que...

Yo desconocía que esto se hacía en los centros escolares, porque siempre lo que has visto que se hace es lo típico, que los niños les horroriza, les aburre y les espanta, el tema de la música... el problema de la música es que no es para estudiarla tú, o para tocarla tú, es para tocar hacia los demás. En cuanto a los conciertos, no les gusta a los jóvenes y no les va a gustar nunca. Es una cosa generacional.

Esto está mejor para que los chavales que estudian música la aprendan de otra manera y que les abra otro mundo. Porque realmente, es verdad, ellos participan.

Músico 2

Participo en el programa *Adoptar un músico* por casualidad... Es la primera vez y estoy como una niña en este proyecto. La verdad es que no sé cómo se elige a la gente que participa. Yo tengo una formación inicial de cómo enseñar, pero desde una óptica profesional.

Sí, disfruto con algo nuevo. Algo que no he hecho antes, improvisar directamente. Y más, con niños que no son músicos. Es interesante, porque te hace descubrir cosas sobre ti misma, mis propias reacciones... Nunca me he acercado a unas obras de esta manera. Quiero participar porque me hace evolucionar.

Creo que algunos músicos desearían que esto no fuera parte de su trabajo pero también se aprende a apreciarlo y... pronto podríamos quedarnos sin trabajo, sencillamente. No es un programa para todos. Hay personalidades a quienes no le va bien y también tendría que haber un poco más de formación.

Claro que es creativo. Ahora, es un proceso y hay muy pocos ensayos. Igual está bien si vamos más a la situación creativa y no a querer que todo esté muy fijado porque eso no va a ocurrir cuando se haga la performance por primera vez... Es muy poco probable. Me ha parecido que el profesor estaba estresando a los niños intentando que salga la melodía exactamente, de la misma manera todo el tiempo. Pero... incluso, nosotros, si tocamos por primera vez una obra, siempre cambia.

Los profesores pueden decir ¡qué difícil!, por qué no. Pero ellos mismos tampoco intentan coger demasiadas ideas de los demás. Es normal que un niño, si no tiene costumbre de hacerlo, no va a lanzarse. Pero tampoco nadie le pregunta ¿qué piensas?

Me he sentido un poquito como... un animal, y sin demasiada flexibilidad para cambiar algo. La próxima vez, intentaré tener más contacto directo con los niños. Aunque no sé si antes debería preguntar al profesor... Este es un aspecto que no he entendido demasiado bien.

Músico 3

Es mi primera vez... Tampoco hay mucha difusión. Yo creo que en este tipo de cosas habría que insistir más. He aportado muy poco. Me he ceñido demasiado, quizá, a la idea preconcebida que tenía y me hubiese gustado aportar más. Yo creo que, si hago otro después,... El aspecto que considero más importante es el concepto de colaboración.

No lo había entendido muy bien al principio. Creía que, cada vez que se ensayaba, había que improvisar. Menos mal que se me ocurrió, bueno, por si acaso me voy a apuntar los motivos que he ido aportando a cada ensayo. Menos mal porque ayer, en el ensayo, me decía J.: pues toca lo que hemos ensayado, que para eso hemos ensayado...

Depende mucho del profesor que te toque; si lo tiene muy claro, si es músico, si ha tenido algo de formación en música,... Pero si no la tiene, si se puede participar mucho más. (...) Una de las cosas que hubiese dicho desde un principio es que, primero, hay que mantener el tempo. Su labor es inculcar el tempo, no dejarles a ellos. Claro, la manera de aprender música en los institutos no es ideal. Hay una cosa que ha dicho R. al principio que ha estado muy acertada: los chavales tocaban, dos grupos, los más alejados y... pues iban como cada uno a su bola, el ritmo no tenía nada que ver uno con otro, y aquí (en el ensayo general) precisamente de lo que se trataba, al conjuntar los cuatro grupos, es que se escuchasen unos a otros para poder ir a tempo, todos juntitos... Me ha parecido muy pertinente y creo que los niños han hecho acuse de recibo. Sí, porque a partir de ahí, ha habido un cambio radical.

¿Qué se puede hacer de música con alguien que no sabe leer música? Pues el ritmo. El ritmo y la afinación. Pero, la afinación, los de mi grupo, la flauta de pico, afinar los chicos, es como imposible; lo otro, es percusión, que está la afinación hecha.... ¡Y el sonido!

Yo encargaría a los profesores que les enseñase algo de música a los niños. No sé qué trabajo han hecho... Que no se queden pensando que la música es esto. La música es mucho más amplia. El romántico, incluso el barroco suele gustar... Que trabajasen un poco, antes de hacer esto, con música clásica.

Músico 4

Este es el segundo proyecto de *Adoptar un músico* en el que he participado. Para mí, es que es una pasión. Soy una enamorada de este tipo de proyectos. Yo animo a todos a que lo hagan porque el oficio se aprende haciendo oficio.

El trabajo de base lo hacen los educadores. Todas las sesiones son muy conmovedoras porque cada niño, ya no cada grupo de niños, es totalmente diferente lo importante es que tu voluntad y tu humanidad te acompañen. Lo más importante para un músico dejarse adoptar es que le gusten los niños.

La primera sesión... bueno, no estaba acostumbrada a esta identidad de grupo. Me fui a casa, y estuve ahí pensando... Y la siguiente sesión fue muy gratificante el ver que ya me hacía con ellos, y que podía recibir y podía dar. Luego... ¡ya les quiero! Es lo más bonito, lo que te llevas... Para ellos es muy importante verte cercano, verte... eso, que les quieres. Yo soy muy de tocarles... Luego, salgo y ya me dan besos por la calle y, si me ven, seguro, dentro de cinco años, me van a decir algo.

A mí me parece importantísimo porque puedes dar mucho, recibes mucho y ese cambio es enriquecedor, por ambas partes y para ambas partes. Sí, es un intercambio de experiencias.

Músico 5

Para mí, era novedoso. Nunca había escuchado hablar de este proyecto, de cómo había que dar clase, cosas relacionadas con la educación. Yo no he visto nada parecido. Ahora me implico en casi todos los proyectos que puedo de *Adoptar un músico*. Por supuesto que me encanta. Sí, sí, disfruto. Es un proyecto fantástico, que no me canso de hacer todos los años.

La primera vez que lo hice fue... bueno, asustado. Sí, te metes en proyectos que no sabes muy bien en qué van a consistir. ¿Qué tengo que tocar?, te preguntas. Fue con Mark Whitters pero yo, aquello, no lo acababa de entender. Luego, lo vas pillando y, al final, no es tan difícil, es súper fácil y súper agradable. Claro, no hace falta la partitura, pero, para un músico como yo, que empezamos a prepararnos en el 89... Nada de improvisación, todo con la partitura.

Las dos visitas que hacemos, aunque estás más cercano a ellos, a mí me resulta un poco más impersonal, porque es un poco la toma de contacto, no te conocen, tú no les conoces... y cuesta un poquito romper el hielo. Lo que pasa es que luego, cuando vienes al Auditorio, al ensayo, siempre es un poquito más personal todo. Luego, en el concierto, cuando sueltan toda la adrenalina,...

Se improvisa bastante. Aunque no solemos llevar partitura, pero sí alguna guía para, un poco, ordenar nuestras ideas... Sí que surgen muchas, muchas ideas en los talleres. Puede ser que sea la improvisación el aspecto que más... Nuestra aportación..., muchas pequeñas cosas que al final hacen un todo. Normalmente sí propongo cosas, depende del estado de ánimo de cada día.

El respeto con el que te tratan, los ojos con los que te miran. No te ven como una persona normal. Para romper el hielo, siempre les toco algún tema, de Star Wars o cosas así, y a los chavales les encanta. Que conozcan un instrumento que no es el habitual,... En general, sí, yo creo que sí me valoran. Sin el músico, quizás se perdería la motivación. La figura del músico profesional, que los niños puedan ver como algo importante para ellos.

En todos los proyectos aprendo algo. El hecho de tocar en la sala de cámara, con alumnos, y con una posición un poquito más protagonista que dentro de la orquesta, pues, por ejemplo, para... perder un poquito de miedo escénico, que siempre tenemos, ¡eh! Cada cosa que se hace en la vida, suma.

Son los propios niños los que hacen música y la interpretan. Para mí, es la clave. Para ellos, es un bombazo. Creo que les cambia el nivel de concepción de la asignatura de música. Siempre hemos pensado que la música, la típica "maría", esto no vale para nada... Y, de repente, es como que... voy a tocar en el Auditorio Nacional una cosa que, la he hecho yo y encima la voy a tocar yo. Es como realmente hacen suyo el concepto "música". Para mí, es lo que cambia totalmente este proyecto.

Me gustaría que se hicieran más y que hubiera un poquito más de colaboración por parte de los músicos. Hay mucha gente que no lo hace por desconocimiento. Normalmente, la gente que lo hace, repite. Espero que nunca deje de hacerse.

Músico 6

He participado en varios *Adoptar un músico*, una actividad que me parece necesaria para una orquesta, que busca público diferente, porque el que hay ya se va haciendo mayor (...) Es una manera de que la orquesta se acerque también a una labor social. Puede crear una conexión para que alguien se enganche. Personalmente, también me gusta: estar con críos, compartir con ellos estas cosas, que vengan al Auditorio, que te vean por allí. Profesionalmente, es una actividad diferente. Participo de algo que va en beneficio de mi propia empresa. El trabajo, es trabajo, pero compensa, sí, sí,... Yo, la disfruto.

Es gente que no tiene ocasión nunca de estar con un músico profesional, de ir a un auditorio, ni mucho menos de sentirse intérprete. El objetivo es ese: una colaboración que tiene un sentido. El

trabajo en la orquesta es muy disciplinado, muy en función de lo que el director sugiere, indica... y la partitura, que está escrito todo. Aquí, no tenemos nada escrito. Hay que tener reflejos, hay que tener imaginación, sí... improvisar...

No tuve formación en este tipo de actividades. Esto lo he conocido aquí, en OCNE. No tenía hábito. Sí, alguna pequeña formación no estaría mal... pero bueno, también se puede aprender en la práctica. Hay gente en la orquesta que sí que tiene experiencia en improvisación y, claro, se adaptan muy fácilmente.

A los chavales, normalidad, en el sentido de que vean a una persona que es un músico profesional, que puedes estar con ellos, puedes hacer cosas, cercano,... Sí, aprenden, aprenden contextos de la profesión... les hace a ellos ponerse en situación. Lo que puedo sentir yo, cuando soy músico. Experimentan la sensación. A los profesores, sobre todo, colaboración. Reconocen el esfuerzo, tu tiempo y en fin, lo agradecen mucho. Eso cuenta también.

Contribuyes a la sociedad de una manera diferente. Y, para mí, eso es lo importante. Más que satisfacción profesional, más que satisfacción personal, propia, egoísta... Conecta muy bien lo que es la profesión de músico en dos vertientes: la didáctica y de un entorno profesional, de una orquesta sinfónica. Entonces, las pone en contacto. Para mí, es una de las cosas que más valoro de esta actividad. Que se acercan una a otra, se ven, se conectan.

Lo que tiene de creativo es conseguir montar una composición con una estructura y empleando elementos que tú los tienes que crear; eso es lo que está... en la imaginación. Con instrumentos del aula, los que puedan aportar los alumnos, con la propia voz,... con efectos creados con diferentes artilugios o elementos, pues ahí está. La materia con la que está hecha la composición, ahí es donde veo yo la creatividad. Y a la hora de darle una conexión y enlazar todo eso. Lo creativo de esta actividad es eso, la conexión que le das a todas las cosas que tú generas con instrumentos diversos.

No creo que tenga que ser de otra manera. Creo que está bien como está.

Músico 7

Llevo 34 años de intérprete. En el programa *Adoptar*, yo creo que he estado desde el principio... he hecho muchos. Disfruto muchísimo. Me lo paso bien y, por supuesto, siempre intentas ser amable... enrollado con los chavales, ser muy cercano, que ellos cojan confianza y... distender. Siempre están fascinados, y en el momento que tú les ofreces ese acercamiento, lo reciben con un cariño... Y es fácil.

Es muy creativo... La capacidad de improvisación y la adaptación. Todo se improvisa a partir del primer taller, con dos ideas. El trabajo de los profesores es importantísimo. Tú, lo que haces es adornar algunas secuencias o, quizás, puede ser el hilo conductor de algo que...

Para mí es... una seguridad, que ellos saquen ideas... Para mí, los coordinadores, Ana y Juanjo, son muy creativos y es muy fácil trabajar con ellos. Disponen, hacen estrategias y tú te adaptas. Si yo ahora me tengo que poner en un grupo, ¡ostias!, me da miedo, Para mí es mucho más fácil, es una garantía si están ellos.

Para esto no he tenido otra formación, ni pedagógica, ni... Era tirarte a la arena y hacer lo que podías. La formación que he tenido, que ha sido un poco por mi cuenta,... ha sido un poco también con la madurez y la curiosidad. Necesitas ser comunicador. En la orquesta, estar tocando un primer papel es algo muy exigente, técnicamente. Pero, por encima de eso, está la comunicación., con amabilidad, con honestidad, pero sin complejos. Eso es mucho más práctico en los proyectos educativos. Estás al lado, tienes que seducir con todas las armas que puedas.

La experiencia es muy agradable. Me gustaría que hubiera más oferta de esto para que trabajaran muchos más coles,... La carita que tienen los niños, la satisfacción. Se lo pasan muy bien, es una experiencia brutal: se meten en vena la concentración. Es muy difícil, se ponen en plan profesionales y tienen un acercamiento a la música que yo creo que les impulsa a tener más interés..... Autoestima... finalmente, todo es satisfactorio y todos, en el grado de su capacidad, aprovechan...

Sí, he aprendido, por supuesto, porque, al final, improvisar es... comunicar rápidamente... Tienes que lanzarte y atreverte, con toda la humildad, pero tienes que expresarte y ganar confianza. Tienes que comunicar todo lo que puedas, con amor, con honestidad y sinceridad. Esto es otro mundo. Los intérpretes estamos muy cerrados en nuestra actividad. Yo estoy contento de haber podido tener la ocasión de haberme atrevido, Atreverte, probar, que es del único modo que se puede ir aprendiendo.

Músico 8

El primer *Adoptar un músico* que hice fue con Mark Whitters, Water Concert. Luego, Historia del Soldado, West Side Story,... Me encantan los niños y, compartir la cultura musical, me parece primordial. Me parece fundamental que todo sea desde abajo, desde la base, porque si tú le das a un niño, cuanto antes, lo absorben todo, todo,...

Compartir la música, compartir con los niños, esto se da gratis. Incluso ellos hacen de profesores muchas veces, es decir, ellos te guían. Aunque tú quieras ir por un sitio, si ellos quieren, van a ir

por otro. Totalmente. Lo percibo. ¿Por qué los tienes que obligar? Eso sí, los tienes que guiar. Luego, hay profesores que están más preparados que otros. Si tú vas y está todo cuadrulado, no hay lugar para la improvisación. Yo, sin hablarlo, me he quedado en un segundo plano, porque ellos son el primer plano, lo tienen preparado, tú no puedes llegar y destrozarlo todo. Tengo que ser flexible, me tengo un poco que acoplar.

En la OCNE, hay otros profesores que son un poco menos camaleónicos, que no pueden salir de tocar la partitura porque no están preparados. A los músicos, en España, nos han hecho intérpretes y punto. Si tú haces la carrera de intérprete no tienes nada de formación para programas educativos. O te interesas por ello o... Yo me he sacado el título, al igual que todos mis compañeros, gracias a nuestra cabezonería, no gracias a la pedagogía que había en España. Totalmente autodidacta.

Hay veces que la gente desconoce el programa. Y además, tienes otra vida... Y bueno, si nunca lo has probado... por comodidad. No sabía yo que éramos siempre los mismos. Los veía, pero yo me imaginaba que... hay muchos *Adoptar*. Lo desconozco, pero creo que no está definido desde arriba. Me dicen: tú, ve allí, y haces este *Adoptar*... me dan unas directrices muy básicas. Esa gente que ha hecho una vez y no lo ha repetido, no sé por qué no lo repite...

Una de las ventajas de *Adoptar un músico* es que tú vas allí y es una novedad para ellos. Llegas a un centro y te tienen respeto de repente. Claro, es una novedad, es algo nuevo...

Cuando tienen ya conciencia de valoración, te ponen en un pedestal y te valoran muchísimo. Me he sentido adoptado en muchos sitios; y en otros, un poco menos. Depende de cómo lo tenga preparado el profesor. Hay profesores de Secundaria que están agobiados porque no saben lo que hacer... Y me adoptan en seguida, te piden ayuda. Entonces, hay una unión muy fuerte. En el otro extremo, vas a un colegio y dices: ahí va, pero si está ya todo. Ahí, no te piden tanta ayuda. Lo que a veces hago es... desorganizarlo. Estoy para remover las cabezas, desmontarlo todo, porque después se monta todo de nuevo. A veces lo derrumbo para volver a construir. Y surgen cosas nuevas, cosas que ellos no se imaginaban.

Lo que uno aprende, desde el punto de vista del músico que ya tiene carrera, es experiencia. La experiencia me parece un aprendizaje enorme, me parece de los mejores aprendizajes en la vida. Yo estoy aprendiendo muchísimo de ellos. ¡No nos relacionamos! Estamos a solas, estudiando. No nos sabemos expresar. He aprendido a expresarme un poco mejor. Estoy aprendiendo a que ellos me entiendan. A veces te tienes que enfrentar a niños pequeños o a tiarones que... los lenguajes son totalmente diferentes. Te tienes que adaptar a ello, también.

Coordinadores... Cada uno de ellos tiene su metodología y cada uno es muy diferente a otro. Quiero recordar que Mark era muy dado a la libertad, el extremo de la libertad. Por medio, van Ana y Juanjo y, hasta ahora, yo sólo he hecho dos con Rafa. Lo tiene todo más claro en su cabeza, o escribe más cosas a los músicos... No da tanto a la improvisación. Claro, el último tampoco es un ejemplo porque el Dido Remix, eso era grandísimo, es un trabajo que ha hecho él, impresionante.

Mark era... surgían las cosas, los niños trabajaban mucho, ellos. (...) Cada uno tiene un estilo.... Si no estuvieran, yo lo podría hacer, claro que sí. (...) Yo disfruto más cuando hay libertad. Cuando no tienes partitura de por medio, lo pasas peor... pero lo disfrutas más.

Al concierto, llegan con pinzas,... porque no se puede más. Nosotros, los coordinadores, los profesores, damos el 100%... y el 200%; y salen muy bien. Los profesores, están trabajando muchísimo, semana tras semana, sobre los horarios que tengan en el colegio; los coordinadores también tienen sus visitas, pero nosotros, creo que podíamos ir más. El tiempo dedicado a los talleres, escaso, muy escaso. Ellos te ven, te hacen un flash... se quedan flipando, pero después se desvanece, pronto, y yo creo que nosotros podíamos aportar mucho más. Más veces, está claro. Yo sé que antes iba más, y ahora se me hace corto.

Dido Remix me ha parecido increíble. Profesores que no tenían casi idea de música, que les han hecho volar. Había muchísimos niños allí, para coordinarlos, con poquísimos ensayos generales... Casi como escuchante... me pareció fantástico.

La colaboración, antes que la música. Pasará el tiempo y se olvidarán de la música. Pero no se olvidarán, creo, de que hicieron una vez un proyecto, junto con veinte niños más. La experiencia de haber hecho una cosa con tus compañeros. De los primeros valores, el respeto al trabajo. Respeto, colaboración y ayuda.

El proyecto podría ser más creativo. Sí, tiene muchos elementos creativos, pero en cuanto... a quien coordina o quien va a las escuelas acota, no haces creatividad. Hay algunos profesores que son muy creativos, pero los alumnos no lo son, porque no les han dejado ser. Salga lo que salga, tienes que apostar. Y eso es lo que hacía Mark Whithers. Les hacen trabajar, pero no les hacen ser creativos, porque la creatividad la están aportando los profesores. Hay otros profesores que están hiper preparadísimos, y sí les haces ser creativos a los alumnos. Y yo sé que los profesores podrían hacer una audición con ellos impresionante, pero no les dicen nada; les hacen currar a ellos. Y hay profesores que hacen un guion impresionante, que no han creado los alumnos, que han creado ellos.

Un solo concierto me parece tirar el dinero. El dinero, la creatividad y el trabajo. Me parece tirar el esfuerzo. Por favor, ellos son niños y hay que darles algo más. Para que les impacte más. Y para que ellos mismos se construyan más como personas. No puedes utilizar el esfuerzo de unas personas para tirarlo por un día. En España, toda la pólvora se quema en un día... No es pólvora, esto es sangre de gente. ¿Eso es el valor que les ponemos a ellos? ¿Eso es lo que estamos enseñando?

Anexo XVI. Dido Remix

(En CD)

Guía Didáctica

Juanjo Grande y Rafael Liñán

Partituras

Rafael Liñán

Concierto

Auditorio Nacional de Música

20 de mayo de 2014

