

LA FUNCIÓN SOCIAL DE LAS ORQUESTAS SINFÓNICAS EN EL SIGLO XXI. UN MODELO EDUCATIVO INTEGRADOR PARA LAS ORQUESTAS ESPAÑOLAS

Esther Ropón Mesa

Per citar o enllaçar aquest document:

Para citar o enlazar este documento:

Use this url to cite or link to this publication:

<http://hdl.handle.net/10803/676009>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



TESIS DOCTORAL

La función social de las orquestas sinfónicas
en el siglo XXI. Un modelo educativo integrador
para las orquestas españolas.

Autora: Esther Ropón Mesa

Año 2022



Universitat de Girona

TESIS DOCTORAL

La función social de las orquestas sinfónicas
en el siglo XXI. Un modelo educativo integrador
para las orquestas españolas.

Autora: Esther Ropón Mesa

Año 2022

Programa de Doctorado en Educación

Línea de Investigación: Cooperación cultural y desarrollo

Director: Dr. Eliseu Carbonell Camos

Codirectora: Dra. Gemma Carbó Ribugent

Tutor: Dr. Alfons Martinell

Memoria presentada para optar al título de doctora por la
Universidad de Girona

Lista de publicaciones derivadas de la tesis

- Ropón, E. (2018). The transformational dynamics of orchestras in the 21st century
The new socio-educational functions of symphonic orchestras. In Jörissen, B.;
Unterberg, L.; Klepacki, L.; Engel, J.; Flasche, V. & Klepacki, T. (Eds.) *Spectra of
Transformation. Arts Education Research and Cultural Dynamics*. (17) Waxmann-
Verlag
- Ropón, E (2019). *Shostakovich provocando*. [Programa temporada] Orquesta Sinfónica
de Tenerife
- Ropón, E (2019). *Oratorio de Navidad*. [Programa temporada] Orquesta Sinfónica de
Tenerife
- Ropón, E (2019). *Eberle y la Sinfónica*. [Programa temporada] Orquesta Sinfónica de
Tenerife
- Ropón, E (2020). *Sinfonía de gratitud*. [Programa concierto extraordinario] Orquesta
Sinfónica de Tenerife
- Ropón, E (2021). *Programa XV*. [Programa temporada] Orquesta Sinfónica de Tenerife

Listado de abreviaturas

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AEOS	Asociación Española de Orquestas Sinfónicas
BBC	British Broadcasting Corporation
BBVA	Banco Bilbao Vizcaya
CBS	Columbia Broadcasting System
CCMD	Centro Cultural Miguel Delibes
CNDM	Centro Nacional de Difusión Musical
COAEM	Confederación de Asociaciones de Educación Musical
DID	Discapacidad Intelectual o del desarrollo
EACEA	European Education and Culture Executive Agency
EOI	Organización de Estados Iberoamericanos
ESMUC	Escuela Superior de Música de Catalunya
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
ET	Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y formación
EU	Unión Europea
FEAPS	Confederación Española de Organizaciones a favor de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo
INAEM	Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música
JOCAN	Joven Orquesta de Canarias
JONDE	Joven Orquesta Nacional de España
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa
MCUD	Ministerio de cultura y deportes
NBC	National Broadcasting Company
OBC	Orquesta Sinfónica de Barcelona i Nacional de Catalunya
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
OPEP	Organización de Países Exportadores de Petróleo
OSCyL	Orquesta Sinfónica de Castilla y León
OSE	Orquesta Sinfónica de Euskadi
OSG	Orquesta Sinfónica de Galicia

OSV	Orquestra Simfònica del Vallès
PECI	Plan Estratégico de Ciudadanía e Intergración
PIB	Producto Interior Bruto
PNAIS	Planes Nacionales de Acción para la inclusión
R&B	Rhythm and Blues
RESEO	European Network for Opera and Dance Education
RNE	Radio Nacional de España
ROCE	Red de Organizadores de Conciertos Educativos y Sociales
ROSS	Orquesta Sinfónica de Sevilla
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNESCO	United Nations for Education, Science, Communication Organization
UOC	Universitat Oberta de Catalunya
YOLA	Youth Orchestra Los Angeles

Agradecimientos

A Matthias, por su apoyo y amor incondicional en este largo camino.

A mis padres, por su confianza ciega en mí.

A Bea, Juanma, Carmelo y Alejandro por estar siempre ahí.

A Carlos Vílchez, in memoriam

Gracias especialmente a Gemma Carbó y Eliseu Carbonell, por su generosidad y profesionalidad en todo momento, sin ellos este trabajo no habría sido posible; y a todas las personas entrevistadas en esta tesis por su dedicación y cariño. Gracias a las compañeras y compañeros que han estado a mi lado durante estos años, delante y detrás del escenario. Momentos de ensayos, reflexiones, debates, ideas e inquietudes que han enriquecido este trabajo. Esta tesis está dedicada de una manera especial a todas las personas que trabajan día a día con el convencimiento del poder transformador de la música en la sociedad.

Índice

Lista de publicaciones derivadas de la tesis	4
Listado de abreviaturas.....	5
Agradecimientos	8
Índice de Tablas.....	16
Índice de Figuras	17
CAPÍTULO 1 Introducción, justificación y antecedentes.....	18
RESUMEN	18
RESUM	19
ABSTRACT.....	21
1.1. INTRODUCCIÓN	22
1.2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA	25
1.3. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	27
CAPÍTULO 2 Metodología y diseño de la investigación	29
2.1. DEFINICIÓN DE LA HIPÓTESIS	29
Hipótesis general	29
Hipótesis específicas	30
Hipótesis de futuro	30
2.2. DELIMITACIÓN Y OBJETIVOS.....	31
Objetivo general	32
Objetivos Específicos	32
2.3. METODOLOGÍA	33
CAPÍTULO 3 Marco Teórico y Conceptual	36
3.1. LA INCLUSIÓN SOCIAL.....	36
3.1.1.- Aspectos generales.....	36
3.1.2.- Políticas de integración e inclusión social.....	39
3.1.3.- La educación universal como herramienta de inclusión social	44
3.1.4.- Las enseñanzas artísticas como vehículo de transformación e inclusión social	48

CAPÍTULO 4 Las Enseñanzas Artísticas en el Sistema General de Educación Español .	57
4.1 LA LOMCE Y EL RETROCESO DEFINITIVO DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO	62
4.2 LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN OTROS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA....	63
4.2.1.- La música en las Enseñanzas Obligatorias de Francia.....	63
4.2.2.- La música en las Enseñanzas Obligatorias de Alemania	64
4.2.3.- El caso paradigmático suizo. La celebración de un referéndum para introducir en la Constitución el derecho a la educación musical	66
4.3. LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE MÚSICA. UNA INSTITUCIÓN CON CARÁCTER COHESIONADOR Y DEMOCRATIZADOR PARA LOS MUNICIPIOS.....	66
4.4. LAS BANDAS DE MÚSICA EN ESPAÑA	69
4.5. EDUCACIÓN NO FORMAL: LA EDUCACIÓN MUSICAL Y LA ACCIÓN COMUNITARIA.....	77
CAPÍTULO 6 La Orquesta Sinfónica	79
6.1. ORÍGENES Y DESARROLLO	79
6.2. LA ORQUESTA SINFÓNICA EN EL SIGLO XX Y LA LLEGADA DE LA ERA CONTEMPORÁNEA EN LA COMPOSICIÓN MUSICAL	81
6.3. LA LLEGADA DE LA FONOGRAFÍA COMO PROYECTO DE DIFUSIÓN MUSICAL UNIVERSAL	81
6.4. LA MÚSICA CLÁSICA Y LA SOCIEDAD OCCIDENTAL	82
6.5. LA CONTEMPORANEIDAD Y LA RUPTURA SOCIAL.....	87
6.6. RETOS PARA EL SIGLO XXI	92
6.7. EL CONSUMO DE MÚSICA CLÁSICA EN ESPAÑA Y SU COMPARATIVA CON OTROS PAÍSES	94
6.7.1.- La música clásica en la era del streaming	94
6.7.2.- Hábitos de consumo en España.....	97
6.7.3.- La regeneración de públicos en la música clásica. Una preocupación común a un problema global.	98
CAPÍTULO 7 Los programas socioeducativos en las formaciones sinfónicas	101
7.1. LA NECESIDAD DE ACERCARSE A NUEVOS PÚBLICOS: EL ORIGEN DE LOS CONCIERTOS DIDÁCTICOS.....	101

7.1.1.- ¿ Qué significa la música?	101
7.1.2.- Conciertos para Jóvenes. Leonard Bernstein y la New York Philharmonic	103
7.2. El origen de los programas socioeducativos en las orquestas sinfónicas en España.	106
7.2.1.- Fernando Palacios y el primer programa didáctico en España con la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria	109
7.2.2.- Las Orquestas Sinfónicas y sus Proyectos Educativos.....	113
Orquesta Sinfónica de Navarra	117
Bilbao Orkestra Sinfonikoa	117
Orquesta y Coro Nacionales de España.....	118
Orquesta Simfònica de Barcelona i Nacional de Catalunya.....	119
Euskadiko Orkestra Sinfonikoa	120
Orquesta Simfònica del Vallès.....	121
Orquesta Simfònica de Balears	122
Orquesta Ciudad de Granada	123
Orquesta Sinfónica de Galicia	123
Orquesta de Extremadura.....	124
Orquesta Simfònica Julià Carbonell de les Terres de Lleida.....	124
Orquesta Sinfónica de Castilla y León	124
7.2.3.- Mosaicos de sonido.....	126
Orígenes	127
Inicios del proyecto.....	128
Participantes.....	129
Metodología.....	130
7.2.4.- BandArt.....	132
CAPÍTULO 8 Proyectos Socioeducativos de referencia internacional.....	134
8.1. SISTEMA DE ORQUESTAS JUVENILES SINFÓNICAS DE VENEZUELA.....	134
8.1.1- El Sistema	135
8.1.2.- Objetivos	138
8.1.3.- Metodología	139

8.1.4.- La Orquesta Sinfónica Simón Bolívar.....	140
8.2. PROYECTO SOCIOEDUCATIVO DE LOS ANGELES PHILHARMONIC	140
8.2.1.- Área socioeducativa de Los Angeles Philharmonic.....	142
8.2.2.- Conciertos en los Barrios “Neighborhood Concerts”	142
8.2.3.- YOLA Orquesta Juvenil de Los Ángeles.....	143
8.3. KINSHASA SYMPHONY ORQUESTRA.....	144
8.3.1.-Contexto político-social de El Congo	145
8.3.2.- Orígenes del proyecto sinfónico en Kinshasa	146
8.3.4.- Metodología.....	146
8.4. CREATING ORIGINAL OPERA Y WRITE AN OPERA	148
CAPÍTULO 9 Estudio de caso: Barrios Orquestados	150
9.1. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO.....	151
9.2. Orígenes del proyecto educativo	156
9.3. Visión	157
9.4. Misión.....	157
9.5. Objetivos.....	157
9.6. Público objetivo	159
9.7. Metodología.....	159
9.8. Extensión del proyecto. Sedes y estructura.....	161
9.9. Recursos Humanos	162
9.10. Financiación	162
9.11. Resultados.....	163
CAPÍTULO 10 Estudio de Caso: Proyecto Educativo de la Orquesta Berliner Philharmoniker.....	165
10.1. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO	165
10.1.1.- Breve recorrido histórico por la ciudad de Berlín.....	165
10.1.3.- Berlín en cifras	166
10.1.4.- La ciudad de Berlín ante los retos sociales	166
10.2. Orígenes del proyecto	169
10.3. Visión	173

10.4. Misión	173
10.5. Objetivos	173
10.6. Estructura del programa	175
Encuentros con la orquesta.....	176
Jóvenes talentos.....	177
Für alle Altersklassen (Para todas las edades)	178
Proyectos creativos.....	178
10.7. Público Objetivo	179
Digital Concert Hall	179
10.8. Metodología.....	180
Actividades creativas:.....	180
SONG	180
MusicTANZ: Rhythm is it!.....	181
MusicFilm: Rheingold	185
Musiklabor. El laboratorio de música.....	187
Vokalhelden. El proyecto coral de la Berliner Philharmoniker	187
Initiative für Geflüchtete. Iniciativa para refugiados	187
10.9. Resultados	188
CAPÍTULO 11 Estudio de caso In Harmony: Proyecto Educativo de la Royal Liverpool Philharmonic Orchestra	191
11.1. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO.....	191
11.1.1.- Breve recorrido histórico por la ciudad de Liverpool.....	191
11.1.2.- Everton en cifras.....	192
11.2. Orígenes	194
11.3. Visión.....	195
11.4. Misión.....	195
11.5. Objetivos.....	196
11.6. Estructura del programa	197
11.7. Metodología.....	197
11.8. Resultados.....	201

CAPÍTULO 12 Discusión de Resultados	209
12.1. RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS DE CASO: PROYECTO SOCIOEDUCATIVO BERLINER PHILHARMONIKER, IN HARMONY, ROYAL LIVERPOOL PHILHARMONIC ORCHESTRA Y BARRIOS ORQUESTADOS.....	209
Transformación social	213
Espacios.....	214
Labor comunitaria a través de una metodología participativa	214
12.2. RESULTADOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN	215
12.2.1.- Estudio de las necesidades sociales.....	216
12.2.2.- Identidad.....	216
12.2.3.- Revisión de repertorios y formatos.....	217
12.2.4.- Colaboración con centros educativos.....	217
12.2.5.- Participación activa e implicación.....	218
12.2.6.- Planificación y gestión cultural	220
12.2.7.- Inversión y Estructura orgánica	221
12.3. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS.....	221
Jonay Martín	223
Sergio Díaz Roperero Casarrubios	223
David Ballesteros	223
Mikel Cañadas.....	224
Ana Hernández Sanchiz	224
Miquel Ángel Parera	225
Catherine Milliken.....	225
Jonathan Govias.....	226
Andrea Tober	226
David García Waló	227
Fernando Palacios.....	227
José Brito.....	228
Milena Perišić	228
12.3.1.- Tratamiento de los datos, análisis e interpretación de los resultados.....	229
Atención a la demanda social. El arraigo social de una orquesta sinfónica.....	229

Identidad e impacto social.....	231
Revisión de repertorios y formatos.....	232
Binomio educación y cultura.....	233
Participación activa e implicación	235
Planificación y gestión cultural.....	237
Públicos	238
Retos presentes y futuros	239
12.4. RESULTADOS DE LA ENCUESTA REALIZADA A LOS INTEGRANTES DE LA JOCAN.....	241
12.4.1.- Cuestionario de preguntas	241
12.4.1.- Resumen de resultados de la encuesta realizada a los integrantes de la JOCAN	249
CAPÍTULO 13 Conclusiones Finales	251
CAPÍTULO 15 Bibliografía	258
Listado de páginas web.....	280
CAPÍTULO 16 Anexos	284
16.1. Entrevista a Catherine Milliken	284
16.2. Entrevista a la Prof. Andrea Tober	285
16.3. Entrevista David García Waló	286
16.4. Entrevista al Dr. Jonathan Govias	287
16.5. Entrevista a José Brito. Barrios Orquestados.....	288
16.6. Entrevista realizada a Fernando Palacios	289
16.7. Entrevista realizada a Ana Hernández Sanchiz	290
16.8. Carta y modelo de entrevista general	291
16.9. Guión de Grupo Focal.....	293
16.10. DIARIO EL NACIONAL. VENEZUELA	294

Índice de Tablas

Tabla 1. Ejes y dimensiones de la exclusión social	38
Tabla 2. Sesiones semanales de Educación artística en Primaria	58
Tabla 3. Reparto del horario semanal por Comunidades Autónomas	59
Tabla 4. Horas Semanales de Música en la ESO	60
Tabla 5. Listado de Orquestas Sinfónicas Españolas	113
Tabla 6. Economía de Canarias	151
Tabla 7. Datos económicos de Canarias	152
Tabla 8. Incidencia y distribución de los niveles de integración social en los hogares de Canarias por sexo de la persona sustentadora principal del hogar (2018)	155
Tabla 9. Valoración del proyecto Barrios Orquestados	162
Tabla 10. Resultados programa In Harmony	201
Tabla 11. Metodología de evaluación e impactos	207
Tabla 12. Comparativa de resultados entre los estudios de caso.	209
Tabla 13. Resumen de resultados responsabilidad de los músicos y diálogo con los públicos	241
Tabla 14. Resumen evolución y capacidad de adaptación de las orquestas a la realidad actual	244
Tabla 15. Factores relevantes que influyen negativamente en el acercamiento del público a la música clásica	248

Índice de Figuras

Fig. 1. Edades de los consumidores de música clásica	95
Fig. 2. Dispositivos y plataformas por las que los consumidores se decantan	95
Fig. 3. Personas que suelen escuchar música o asistieron a conciertos en el último año	96
Fig. 4. Número de conciertos sinfónicos y número de espectadores por comunidades autónomas	97
Fig. 5. Leonard Bernstein y la New York Philharmonic	105
Fig. 6. Mira Das Proyecto educativo de la Orquesta Sinfónica de Castilla y León.....	125
Fig. 7. Porcentaje de la población de Canarias y España afectada por cada uno de los ejes de exclusión.....	154
Fig. 8. Satisfacción con el proyecto y valores	163
Fig. 9. Coeficiente de riesgo de pobreza de Berlín por regiones	166
Fig. 10. Coeficiente de riesgo de pobreza en Berlín en referencia a los demás Estados Federales	167
Fig. 11. Imagen del estreno de Rhythm is it!	181
Fig. 12. Imagen del estreno de Rhythm is it!	183
Fig. 13. Imagen cortometraje Reingold	185
Fig. 14. Imagen de un concierto educativo de la Berliner Philharmoniker	188
Fig. 15. Mapa de la ciudad de Liverpool	191
Fig. 16. Esperanza de vida de hombres y mujeres 2006-2008.....	192
Fig. 17. Imagen de un concierto del proyecto In Harmony.....	197
Fig. 18. Imagen de un concierto del proyecto In Harmony	199
Fig. 19. Cambios en las escuelas y la comunidad	203
Fig. 20. Colaboradores cercanos del proyecto In Harmony.....	205
Fig. 21. Participación de los integrantes de la JOCAN en conciertos de carácter social	241
Fig. 22. Trabajo conjunto entre las orquestas y los centros de enseñanzas artísticas ..	243
Fig. 23. Conoce la sociedad canaria la actividad de sus orquestas.....	243
Fig. 24. ¿Las orquestas trabajan para la sociedad?	244
Fig. 25. Acciones que acercan la orquesta a la sociedad	245
Fig. 26. Departamento socioeducativo en las orquestas.....	246
Fig. 27. Importancia de las actividades socioeducativas en la temporada	246
Fig. 28. Ruptura entre el público y la música clásica	247
Fig.29. Diario Nacional 1976	293

CAPÍTULO 1

Introducción, justificación y antecedentes

RESUMEN

Las orquestas, en el pasado reflejo del crecimiento económico y del bienestar de las ciudades, se encuentran en evolución hacia un modelo más participativo, precursor de proyectos culturales con una doble vertiente: la educativa y la perdurabilidad y relevo generacional de su público objetivo. La educativa, entendida como formación integral del individuo y su interacción con la sociedad a la que pertenece. Una educación no formal que incide en la educación continua a lo largo de toda la vida. Por otra parte, la perdurabilidad y relevo generacional de su público, entendida desde la perspectiva de lograr establecer un continuo diálogo con la sociedad, atendiendo a sus demandas, a través de una participación activa en el hecho cultural. Las formaciones orquestales encuentran su función en esta sociedad a través de diversos programas formativos, estructurados de diferentes maneras para lograr alcanzar un mayor campo de actuación.

El objetivo de esta investigación se centra en analizar desde una perspectiva social y educativa, la función de las formaciones sinfónicas, a través de diversos programas paradigmáticos de ámbito colectivo. En este estudio, la relación entre las formaciones sinfónicas y la sociedad es entendida desde una perspectiva comunitaria, poniendo el foco de atención en el impacto social y formativo, en su ámbito de actuación y su poder transformador en la sociedad.

Partimos de la hipótesis de que las orquestas sinfónicas, como instituciones culturales de referencia, tienen una vocación de servicio. En este sentido, música, educación y comunidad deben articular un sólido encuentro que dé sentido, coherencia y proyecto de futuro a esta función social, con garantía de calidad y perdurabilidad en el tiempo. Dentro de esta vertiente, en la actualidad resultan pioneros los trabajos que realizan algunas formaciones musicales con proyectos participativos y novedosos en cuanto a los objetivos y metodologías. El Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Venezuela, creado en 1975, ha dado una lección a Europa, cuna de la música clásica por excelencia, a través de una metodología participativa e integral que perdura en el tiempo, cuando se

cumplen más de 40 años de su existencia. Un programa exportado en la actualidad a países como Suecia, Reino Unido, Estados Unidos y España donde ya se aplica con éxito su metodología inclusiva en proyectos educativos liderados por orquestas sinfónicas profesionales de referencia internacional. Este trabajo, además de hacer un recorrido por diversos programas socioeducativos referentes, analiza en profundidad tres programas pioneros con una visión integradora. La Berliner Philharmoniker actúa a través de un programa de integración que atiende a colectivos de estratos sociales y económicos muy diferentes de la ciudad de Berlín, con el fin de normalizar las relaciones entre ellos y la música, mientras que la Royal Liverpool Philharmonic Orchestra actúa principalmente en el norte de Liverpool, con su programa *In Harmony*, con el objetivo de dar un soporte cultural y educativo a una franja social en clara depresión económica. Desde el ámbito internacional, esta investigación aterriza en el ámbito local, para presentar un estudio de caso del proyecto *Barrios Orquestados*. Desarrollado en Canarias, España, este programa trabaja desde la educación musical para favorecer el desarrollo social, con el foco puesto en la infancia y la familia.

Esta tesis constata que la democratización cultural amplía su dimensión en proyectos liderados por instituciones culturales tan grandes y arraigadas en la sociedad como las formaciones sinfónicas y ahonda en este aspecto para, a través del análisis de fuentes documentales, audiovisuales y diferentes entrevistas a agentes culturales involucrados en los procesos, ofrecer respuestas a los retos a los que se enfrentan las formaciones sinfónicas. Los resultados de esta investigación demuestran el papel catalizador que deben ejercer las formaciones sinfónicas en procesos de integración a través de la creatividad, la innovación y el trabajo en comunidad. Sólo así lograrán conservar el protagonismo cultural y romper definitivamente las barreras que en multitud de casos les distancian de su público.

RESUM

Les orquestres, que en el passat reflectien el creixement econòmic i el benestar de les ciutats, es troben en evolució cap a un model més participatiu, precursor de projectes culturals amb una doble vessant: l'educativa i la perdurabilitat i relleu generacional del seu públic objectiu. L'educativa, entesa com a formació integral de l'individu i la seva interacció amb la societat a la qual pertany. Una educació no formal que incideix en l'educació continua al llarg de tota la vida. I d'altra banda la perdurabilitat i relleu generacional del seu públic, entesa des de la perspectiva d'aconseguir establir un continu diàleg amb la societat, atenent les seves demandes, a través d'una participació activa en el fet cultural. Les formacions orquestrals troben la seva funció en aquesta societat a

través de diversos programes formatius, estructurats de diferents maneres per a aconseguir un camp d'actuació més gran.

L'objectiu d'aquesta recerca se centra en analitzar des d'una perspectiva social i educativa la funció social de les formacions simfòniques a través de diversos programes paradigmàtics d'àmbit comunitari. En aquest estudi, la relació entre les formacions simfòniques i la societat és entesa des d'una perspectiva comunitària, posant el focus d'atenció en l'impacte social i formatiu en el seu àmbit d'actuació i el seu poder transformador en la societat.

Partim de la hipòtesi que les formacions orquestrals han de trobar la seva funció en aquesta societat a través de diversos programes d'àmbit comunitari. Les Orquestres Simfòniques, com a institucions culturals de referència, tenen una vocació de servei. En aquest sentit, música, educació i comunitat han d'articular una sòlida unió que doni sentit, coherència i projecte de futur a aquesta funció social, amb garantia de qualitat i perdurabilitat en el temps. Dins d'aquest vessant, en l'actualitat resulten pioners els treballs que realitzen algunes formacions musicals amb projectes participatius, nous en quant als objectius i metodologies. El Sistema d'Orquestres Infantils i Juvenils de Veneçuela, creat en 1975, dóna una lliçó a Europa, bressol de la música clàssica per excel·lència, a través d'una metodologia participativa i integral que perdura en el temps, quan es compleixen més de 40 anys d'existència. Un programa exportat en l'actualitat a països com Suècia, el Regne Unit, els Estats Units i Espanya on ja s'aplica amb èxit la seva metodologia inclusiva en projectes educatius liderats per orquestres simfòniques professionals de referència internacional. Aquest treball, a més de fer un recorregut per diferents programes socioeducatius referents, analitza en profunditat tres programes pioners en el treball integrador des de diferents vessants. L'Orquestra Filharmònica de Berlín actua a través d'un programa d'integració de col·lectius de diferents nivells socials i econòmics de la ciutat, amb la finalitat de normalitzar les relacions entre ells mentre que la Real Orquestra Filharmònica de Liverpool actua principalment en la localitat d'Everton, amb l'objectiu de donar un suport cultural i educatiu a una franja social en clara depressió econòmica. Partint de l'àmbit internacional, aquesta recerca aterra a l'àmbit local, per a presentar un estudi de cas del projecte Barris Orquestrats. Aquest programa desenvolupat a Canàries, Espanya, treballa des de l'educació musical per a afavorir el desenvolupament social amb el focus posat en la infància i la família.

Aquesta recerca constata que la democratització cultural amplia la seva dimensió en projectes liderats per institucions culturals tan grans i arrelades en la societat com les formacions simfòniques i aprofundir en aquest aspecte per a, a través de l'anàlisi de fonts documentals i audiovisuals en general, a més de diferents entrevistes a agents culturals involucrats en els processos, oferir respostes als reptes als quals s'enfronten les

formacions simfòniques. Els resultats d'aquesta recerca demostren el paper catalitzador que han d'exercir les formacions simfòniques en processos d'integració a través de la creativitat, la innovació i el treball en comunitat. Només així aconseguiran conservar el protagonisme cultural i trencar definitivament les barreres que en multitud de casos els distancien del seu públic.

ABSTRACT

The Orchestras, that in the past times reflected the economic growth and welfare of cities, are nowadays evolving towards a more participatory model, a precursor of cultural projects with a twofold aspect. The first one is educational and the second has to do with reaching the audience of different ages that would guarantee the generational relay, as well as survival of the orchestra in future. The educational aspect is understood here as the integral training of the individuals and their interaction with the society to which they belong. It is a non-formal training that has a bearing on a life time educational process.

On the other hand, durability and generational relay of its audience is understood from the perspective of establishing a continuous dialogue with society, while meeting their demands through active participation in the cultural event. Orchestral ensembles find their role in this society through specific training programs, structured in different ways in order to achieve a wider and more complete field of action.

The mayor purpose of this research focuses on analyzing the social function of symphonic ensembles, through various paradigmatic programs at the community level from a social and educational perspective. In this study, the relationship between symphonic ensembles and society is understood from a community perspective, focusing on the social and educational impact in its scope of action and the power it has as a tool of transforming society.

Our starting point is the hypothesis that orchestral ensembles must find their role in this society through various community programs. Symphony Orchestras, as cultural institutions of great importance and reference, have a basic vocation of service. So, music, education and community must articulate a solid encounter that would give a meaning, coherence and help build together a future project through this wide social function, with a guarantee of quality and durability over time. Within this aspect, the work carried out by some musical groups with participatory projects is novel in terms of objectives and methodologies, and is currently pioneering. The Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Venezuela, created in 1975, should be a great teacher to Europe, the cradle of classical music par excellence, through a participative and integral

methodology that lasts in time. This system of Venezuela has been going on successfully for more than 40 years with great results. The mentioned program is currently exported to countries such as Sweden, the United Kingdom, the United States and Spain, where its inclusive methodology is already being applied in educational projects led by professional symphony orchestras of international reference with great acceptance and success. The work I'm presenting, in addition to reviewing different socio-educational programs of reference, analyzes in depth three pioneering programs on inclusive work from different perspectives. The Berlin Philharmonic Orchestra works through a program of integration of groups from different social and economic strata of the city, in order to improve their relationships, while the Royal Liverpool Philharmonic Orchestra works mainly in the town of Everton, with the basic goal of providing cultural and educational support to a social stratum in clear economic depression. And starting from the international sphere, this research gets to the local sphere, in order to present a study case of Barrios Orquestados (Orchestrated Neighborhoods) project. Developed in the Canary Islands, Spain, this program works through music education to promote social development with a focus on children and families.

This research shows that cultural democratization expands its dimension in society thanks to the projects led by cultural institutions. symphonic ensembles are of a great importance here because they are deeply rooted into society and have tremendous prestige. The idea is to delve into this aspect in order to offer answers to the challenges faced by symphonic ensembles in this process through the analysis of documentary and audiovisual sources in general, as well as different interviews with cultural agents involved in the processes. The results of this research show us clearly the catalytic role that symphonic ensembles must play in the integration processes through creativity, innovation and community work. This is the only way for the orchestras to maintain their cultural prominence and definitively break down the barriers that in many cases distance them from their audiences.

1.1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación responde principalmente a una inquietud personal motivada por la necesidad de acercar la música clásica a toda la sociedad, romper barreras y viejas creencias que la sitúan en una industria elitista y demostrar que, con unas políticas culturales y educativas integradoras que garanticen el acceso universal a la cultura y la formación continua a lo largo de toda la vida, la música clásica dejará de estar al servicio de unos pocos para convertirse en una herramienta cultural transformadora en nuestras sociedades.

Mi formación como pianista, ya desde niña, me acercó al lenguaje musical clásico y me ofreció una visión de la música desde una perspectiva global. La música me acompaña desde los siete años, primero como actividad complementaria a mi formación de juventud y posteriormente como profesión y forma de vida. A lo largo de todos estos años he ofrecido conciertos y he compartido docencia con prácticamente todos los instrumentos de la orquesta. Entender desde dentro este gremio al que pertenezco, con sus riquezas y sus carencias, ha sido clave para motivar esta investigación académica. Además de mi profesión como profesora en el Conservatorio Profesional de Música de Tenerife donde ejerzo la docencia desde el año 2006 y mi trabajo como divulgadora en Rne y en diversos proyectos culturales, mi inquietud por conocer el hecho musical desde una óptica diferente, también al otro lado del escenario, me motivó a estudiar el Máster en Gestión Cultural en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y ya en ese entonces dedicar mi trabajo fin de máster a investigar la función social de las orquestas sinfónicas desde un estudio comparativo. Ese trabajo sirvió de germen de esta tesis doctoral que ahonda en profundidad en lo que entonces fue un primer encuentro con el estado de la cuestión de esta investigación y cuyos resultados ya evidenciaron entonces la necesidad de abordar la actividad de las formaciones sinfónicas hacia el binomio educación y cultura, ampliando la vocación de servicio a través de la acción comunitaria. La orquesta sinfónica como formación, es quizá la más completa equilibrada y representativa de todo el sector. En ella se encuentran todos los timbres y registros; formas y tamaños, y haciendo un paralelismo con la sociedad actual, representa un amplio abanico de voces donde todas son importantes, siempre en equilibrio y escucha activa para construir algo propio desde un trabajo en equipo. En palabras del director Gustavo Dudamel, “conectar y asumir un reto en colectivo es un proceso transformador” y las formaciones sinfónicas tienen y deben ejercer ese poder como herramienta catalizadora en una sociedad en continua transformación. Asistimos además a una doble ruptura ya que continuamos con la tendencia heredada del siglo XX, donde el público siente rechazo a la música compuesta en su época. Esto no sucede en ninguna otra manifestación artística del momento. En palabras del que fuera director del Teatro Real de Madrid y una de las grandes figuras del mundo de la ópera, Gerard Mortier, “la música contemporánea vive en un gueto y los programadores continúan con la política del siglo pasado. En cada concierto debería ser obligatorio incluir una obra del siglo XX, porque si continuamos así, la música va a desaparecer”.¹ Las orquestas persisten en la búsqueda de un relevo generacional del público asistente a los conciertos, provocado por una ruptura histórica

¹ Encuentro celebrado en el año 1999 en el Teatro Central de Sevilla dentro del ciclo *Diálogos desde la música* que organizó la Consejería de Cultura en los que participaron Emilio Lledó, Gerard Mortier, Pedro Alcalde y Félix de Azúa.

entre programadores, compositores y público en general arrastrada desde tiempo atrás. Por ello, esta apertura a nuevas audiencias se ha convertido en un objetivo adicional a los programas socioeducativos.

Tal y como desarrollaremos en este trabajo, el inicio de los programas socioeducativos lo podemos datar en enero de 1958 cuando un joven y revolucionario director de orquesta, Leonard Bernstein, iniciaba su serie de conciertos didácticos junto a la New York Philharmonic Orchestra, diseñados y dirigidos por él mismo, con la finalidad de conectar con el público juvenil. Multitud de programas se sucedieron desde entonces, también retransmitidos por televisión y radio en horarios de máxima audiencia, lo que provocó posteriormente un aumento considerable de melómanos y nuevos espectadores. Mucho ha llovido desde entonces, y más de sesenta años después resulta insuficiente, aunque siga siendo necesario que la actividad educativa de las formaciones sinfónicas se limite a una serie de conciertos, puntuales y esporádicos, destinados a los centros educativos y las familias. La diversificación de las acciones socioeducativas que llevan a cabo las orquestas definirá en gran medida el impacto de su actuación en la sociedad, aumentará el vínculo real con ella y en definitiva conectará de nuevo con su audiencia.

Eric Both, en su ponencia *Educar a los artistas para cambiar el futuro del público y el arte*, dentro de las IV Jornadas AEOS-Fundación BBVA *Componiendo Horizontes*, relataba la importancia del músico educador, los artistas pedagogos:

Un artista docente es un artista cuyo arte se expande para incluir las habilidades, curiosidades y hábitos desde la mente y la acción de un educador, con el fin de lograr una amplia variedad de objetivos de aprendizaje a través y sobre las artes, con una gama de alumnos. (Both, 2017)

En esta misma conferencia presentaba diferentes proyectos americanos de música sinfónica con colectivos en situación o riesgo de exclusión social como el proyecto de inclusión del Carnegie Hall de Nueva York. En su programa *Musical Connections* invita a los reclusos del centro penitenciario de Sing Sing a crear e interpretar música con artistas visitantes. Una serie de talleres que se centran en el desarrollo de habilidades de composición, arreglos instrumentales y vocales, además de conciertos para los residentes del centro, el personal y las familias, donde presentan las obras realizadas o interpretadas por la comunidad artística. En palabras del propio Both, cuando les preguntas a los músicos por qué lo hacen, responden “tenemos muchísimo que aprender (...) nosotros estamos aprendiendo muchísimo en aprovechar aquello que conocemos y hacer que sea útil en el mundo”. (Both, 2017)

En definitiva, la música clásica y con ella las formaciones sinfónicas tienen una labor importante en la tarea de educar y transformar la sociedad a través de su música por lo que su papel se puede convertir en más indispensable que nunca si desarrollan una función social activa hacia la comunidad que les financia y acoge.

1.2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

En la segunda conferencia mundial sobre educación artística celebrada en el año 2010, dentro de la llamada Agenda de Seúl, se hacía un llamamiento que indicaba la importancia de la educación artística en los sistemas educativos, haciendo especial hincapié en atender a las necesidades de los estudiantes en estos tiempos cambiantes, donde la tecnología ha revolucionado la manera de sociabilizar, de relacionarse, de aprender y al mismo tiempo, a pesar de estos avances tecnológicos, seguimos viviendo en una sociedad donde la desigualdad continúa presentándose como uno de los grandes retos de solución compleja. “La educación artística debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos” (UNESCO 2010). Ante esta problemática “la educación artística puede aportar una contribución directa a la solución de los problemas sociales y culturales que afronta el mundo contemporáneo”. (UNESCO, 2010). Ya la hoja de ruta para la Educación Artística *Construir capacidades creativas para el siglo XXI* insistía en que las convenciones internacionales tienen como objetivo no solo garantizar a niños y adultos su derecho a la educación y a gozar de oportunidades para un desarrollo pleno sino especialmente “asegurar su participación en la vida artística y cultural” prestando especial atención al derecho de la educación artística en “las personas que suelen quedar excluidas de la educación, como por ejemplo los inmigrantes, las minorías culturales y las personas discapacitadas.” (UNESCO, 2006).

Debemos destacar especialmente la mención a los adultos en estos procesos educativos relacionados con las artes. A menudo, cuando se crean proyectos artísticos que vinculan las artes, y en nuestro caso a la música clásica, con procesos participativos inclusivos, se hacen destinados únicamente al público infantil o juvenil. Si la educación artística, tal y como define la UNESCO, debe ser un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida, que “debe ser sistemático y desarrollarse a lo largo de los años” (UNESCO, 2006), en la práctica, los programas para ese amplio espectro social adulto quedan reducidos a la nada, por lo que la participación en procesos artísticos cesa drásticamente al llegar a la mayoría de edad.

Las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores, y los sistemas educativos deben ajustarse a esta nueva

situación. La educación artística proporciona a las personas que aprenden las habilidades que se requieren de ellas y, además, les permite expresarse, evaluar críticamente el mundo que les rodea y participar activamente en los distintos aspectos de la vida humana. (UNESCO, 2006)

Los programas educativos de museos, salas de arte, teatros, auditorios y diversas instituciones culturales como son las orquestas sinfónicas, deben contribuir a que ese aprendizaje artístico y continuo sea de verdad una realidad en la vida cotidiana de las personas. En este sentido, entre los sistemas de aprendizaje intergeneracional citados por la UNESCO en la Agenda de Seúl, con vocación de aprendizaje a lo largo de la vida, especifica:

- Velar porque el alumnado de todas los estratos sociales tengan acceso a la educación artística a lo largo de toda la vida, en una amplia gama de contextos comunitarios e institucionales.
- Velar porque los diversos grupos de edad tengan oportunidad de adquirir experiencia en materia de educación artística.
- Propiciar el aprendizaje intergeneracional a fin de salvaguardar el conocimiento de las artes tradicionales y fomentar el entendimiento entre las generaciones.

Si hacemos un recorrido por las principales orquestas profesionales tanto de España, como a nivel internacional, la gran mayoría de ellas ya dedica algún programa o proyecto concreto a fomentar la educación musical desde el concierto sinfónico. En palabras de Fernando Palacios “estamos en un curioso momento donde hay de todo: vetustos y modernos, integristas y renovadores, grandes ideólogos junto a inmovilistas, entidades que trabajan mucho y bien, frente a otras que no hacen nada” (Palacios, 2014). El aumento, aunque ha sido considerable en los últimos diez años, en algunos casos resulta aún insuficiente. El estudio de esta investigación parte de un nuevo fenómeno musical sinfónico. La música clásica, lejos de quedarse encerrada en las salas de concierto y en las distintas publicaciones fonográficas, se abre al mundo a través de nuevos programas educativos que buscan la interacción con su comunidad. La democratización de la cultura a todos los públicos, pasa a ser una prioridad en la programación de actividades de algunas orquestas y estos casos merecen ser estudiados y divulgados como casos de éxito, exportables a otras formaciones sinfónicas. Las orquestas necesitan llegar a nuevos públicos y su búsqueda ya no se centra en los sectores sociales más tradicionales vinculados al fenómeno de la música clásica. Estos programas son necesarios para la adecuada evolución y adaptación a los tiempos actuales de organizaciones, en muchos casos, ancladas aún en el siglo pasado.

1.3. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Una de las primeras evidencias a la hora de iniciar esta investigación fue la falta de estudios convenientemente divulgados sobre el fenómeno de la creación de las orquestas sinfónicas en España. En concreto estudios que analizaran a qué respondía la creciente aparición de nuevas formaciones a lo largo del territorio español en la segunda mitad del siglo pasado y con qué objetivos u hoja de ruta nacían. Sucede lo contrario con las bandas de música en nuestro país, que tienen en su haber un amplio campo de estudio académico que se ha centrado en profundizar en las raíces de estas formaciones por todo el territorio español, los casos de éxito, su historia y su arraigo municipal en la mayoría de los casos. En esta línea podemos destacar las investigaciones de Astruells (2003), Gómez (2020) o Rodríguez Acuña (2017) centradas en la historia, arraigo y contextos de diferentes bandas de música. También las investigaciones de Escrivá (2017) o la publicación de Rincón y Ferreiro (2019) que abordan los repertorios, estudio de públicos y la música contemporánea compuesta para estas formaciones. Son muchos y muy diversos los estudios de casos, centrados en análisis y los procesos de evaluación convenientemente divulgados sobre las bandas de música en España, sin embargo no ocurre lo mismo con las orquestas sinfónicas que cuentan con una bibliografía reducida centrada más en aspectos históricos que en el análisis de estas formaciones en la actualidad. Es importante destacar la investigación de José Manuel Miñana (Miñana, 2019) centrada en la creación e historia de la primera orquesta sinfónica valenciana, donde ya destaca la necesidad del ambiente social y musical que tiene el público valenciano, desde principios del siglo XX de poder disfrutar, de manera prioritaria, de la música sinfónica. Una música que ya en otras partes del Estado estaba floreciendo con gran intensidad. De igual manera, otra investigación importante en este campo, es la realizada por Miguel A. Cuesta (Cuesta, 2016) centrada en la historia de la orquesta sinfónica del Principado de Asturias. En ella también se aborda, aunque de forma transversal, el impacto social que ha tenido esta formación a lo largo de sus primeros veinticinco años de historia. Otro autor de referencia en este campo es Jamie Berrade (Berrade, 2011) con su trabajo centrado en los aspectos socioeducativos y el devenir histórico de la Orquesta Sinfónica de Navarra. Destaca entre las conclusiones de esta investigación, la implicación del autor al ofrecer una serie de mejoras y sugerencias, en un intento de aportar soluciones desde la investigación académica. En estas conclusiones ya se pone de manifiesto que los agentes de la educación reclaman una mayor implicación social y educativa a las orquestas, a través de distintas acciones dentro y fuera de los auditorios, en forma de conciertos, talleres, colaboraciones con escuelas, conservatorios, centros cívicos, hospitales, etc.

También referente a programas socioeducativos destaca el trabajo de Manuel Cañas (Cañas, 2017) destinado a la evaluación, de una forma más amplia, de los programas educativos de las instituciones musicales. En él engloba, además de las orquestas sinfónicas, a los auditorios y espacios escénicos. Un enfoque convenientemente realizado, dado que en muchas ocasiones, las formaciones sinfónicas están claramente vinculadas a las salas que las acogen en su seno, como pueden ser los auditorios más destacados del panorama nacional (Auditori de Barcelona, Teatro Real, Teatre del Liceu, Auditorio Nacional, etc.). Siguiendo el campo de la didáctica en las orquestas sinfónicas, destaca la autora Miren Gotzone (Gotzone, 2015) que profundiza en la función didáctica de las orquestas desde un enfoque comparativo entre las formaciones británicas y las españolas.

En el ámbito internacional destacan autores como Mitchell Korn (Korn, 2000) calificado por la prensa americana como el "music education guru." Ha sido uno de los principales asesores en materia de arte y educación artística durante décadas. Se le atribuye la creación, el diseño y la aplicación de las iniciativas de educación artística más importantes y sostenibles del país, como *Adventures in Music* de la San Francisco Symphony, la Iniciativa *Annenberg* de Nueva York, *Chicago Arts Partnerships in Education* – CAPE, *Learning Through Music* de la Cleveland Orchestra entre otras. También las investigaciones de Wu Li Ying (2004), Lord, Sharp, Mehta & Featherstone (2013), Crossick & Kaszynska (2016), Folkestad (2006, 2007), D'Alexander (2015) y D'Alexander & Ilari (2016).

Desde el ámbito de la educación musical, algunas obras de referencia para este trabajo han sido las publicadas por Maravilla Díaz (Díaz, 2006, 2007, 2008, 2009, 2013, 2014, 2016), una investigadora con un trabajo extenso, en su dilatada trayectoria, dedicado a la didáctica musical, desde el trabajo de campo hasta la investigación, con especial atención a las aportaciones metodológicas en la educación musical. Otros grandes referentes en educación artística y creatividad han sido Lucina Jiménez (Jiménez, 2000, 2006, 2010) Lucía Pimentel (Pimentel, 2010), Imanol Aguirre (Aguirre, 2010) y Alberto Cabedo-Mas (2016).

Finalmente, destacar en el ámbito de la investigación en políticas culturales, gestión cultural y las artes a Alba Colombo (Colombo, 2008), Gemma Carbó (Carbó, 2008, 2010, 2013) Alfons Martinell (Martinell, 2000, 2004, 2011) y Andrea Giráldez (Giráldez, 2009, 2011), además de los programas con fuerte documentación teórica como la UNESCO, EOI o el Parlamento Europeo, que reflexionan sobre la importancia de esta relación educación-cultura como eje del desarrollo y la Comisión Europea sobre Educación Cultural y Artística en Europa (EURYDICE, 2010, 2012), (EACEA, 2009, 2012) con marcado carácter transversal que abordan las competencias y el valor de la educación artística.

CAPÍTULO 2

Metodología y diseño de la investigación

El marco teórico diseñado en este trabajo se construye desde un punto de partida ético y epistemológico en el que el acceso a la cultura, a las artes, y por ende a la música, forma parte de los derechos fundamentales de cualquier ciudadano y ese disfrute del hecho cultural, a través de una participación activa, está recogido en la Declaración Internacional de los Derechos Humanos. Su carácter inclusivo y transversal, así como su poder transformador hacen que su función en la sociedad sea indispensable y un bien de primera necesidad. En palabras del profesor y filósofo Emilio Lledó:

El bien, frente a la idea o al lado del bien absoluto, supone una perspectiva humana, una mirada desde dentro de uno mismo. Ese bien como la verdad, se aprende en la cultura que no es en su origen sino pedagogía, sino educación. Ese anhelo de superación, de cultura, de cultivo es tal vez la empresa más necesaria en una colectividad, en la polis y en su memoria. En ella, en esa educación de la libertad alienta el futuro, el de la verdad, el de la lucha por la igualdad, el de la justicia y de la inteligencia². (Lledó, 2015)

2.1. DEFINICIÓN DE LA HIPÓTESIS

Hipótesis general

Las orquestas sinfónicas, como instituciones culturales de referencia, tienen una vocación de servicio. En este sentido, música, educación y comunidad deben articular un sólido encuentro que dé sentido, coherencia y proyecto de futuro a esta función social, con garantía de calidad y perdurabilidad en el tiempo.

² Palabras extraídas del discurso del escritor Emilio Lledó en el acto de entrega al recibir el Premio Princesa de Asturias 2015 por su trayectoria como referente intelectual y ético.

Hipótesis específicas

- En España nos encontramos ante una necesidad de revisión del modelo de cultura y de gestión de las orquestas sinfónicas y los casos paradigmáticos de programas socioeducativos que se desarrollan en el contexto internacional pueden suponer un modelo exportable en cuanto a objetivos, metodologías y evaluación.
- Las orquestas sinfónicas deben salir de su zona de confort y, paralelamente a sus temporadas de abonos al uso, bajarse del escenario y acercarse a la sociedad que les financia, en un ejercicio de diálogo continuo y aprendizaje.
- Las orquestas sinfónicas han de transformarse y dirigir sus objetivos estratégicos hacia nuevas fórmulas de interacción con la sociedad. Este nuevo paradigma pasa por abordar, desde el seno de estas formaciones sinfónicas, un compromiso con la educación y la gestión del derecho fundamental a la cultura.
- Para lograr cumplir con la función social que tienen las orquestas sinfónicas, deberán asumir un cambio efectivo en el objetivo estratégico de su labor: situar en el epicentro de su trabajo a la comunidad. Para ello se requiere la creación de departamentos socioeducativos, con servicios y programas concretos, dotados de recursos económicos y humanos que garanticen la durabilidad y permeabilidad de los proyectos desarrollados.
- Las orquestas deben alcanzar el equilibrio entre lograr el máximo nivel artístico que se espera de ellas como formaciones de primer nivel y encontrar el arraigo social a través de programas que potencien el diálogo y la interacción con todo tipo de colectivos sociales, prestando especial atención en fomentar la participación de aquellos colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión.
- Los conservatorios y centros superiores de música deben reforzar la formación de los jóvenes intérpretes con competencias enfocadas a acciones de sensibilización, comunicación e interacción con la comunidad y no solo en competencias relacionadas con la interpretación.

Hipótesis de futuro

- El reto de las formaciones sinfónicas pasa por buscar un modelo más diversificado, dinámico y flexible, tal y como demandan las nuevas realidades sociales. Para ello, los músicos deberán ampliar sus competencias y mejorar sus habilidades en capacidades comunicativas, pedagógicas, sociales, creativas y colaborativas.

- El compromiso social deberá nacer desde el propio seno de la orquesta, dejar de convertir los proyectos socioeducativos en actividades voluntarias y altruistas para convertirse en un eje más de la acción de la orquesta en su actividad troncal.
- Las nuevas tecnologías representan un nuevo camino que abordar, como modelo de comunicación, para crear estrategias que acerquen el trabajo de las orquestas a toda la comunidad.

2.2. DELIMITACIÓN Y OBJETIVOS

En esta investigación hemos delimitado el ámbito territorial a analizar tres casos de éxito provenientes de países como Alemania, Gran Bretaña y España, aunque hemos creído importante enmarcar estos programas en un contexto internacional más amplio, fundamental para comprender y comparar diferentes realidades culturales y contextos socioeconómicos. Es por ello que hemos buscado referencias en orquestas de Estados Unidos y Venezuela además del caso paradigmático como el de la Kinshasa Symphony Orchestra, hasta la fecha la única orquesta de África Central. Conscientes de la amplitud de contenidos, hemos delimitado el campo de estudio a las propias formaciones sinfónicas, excluyendo otros grupos de cámara o formaciones más reducidas, y sin atender a los programas comunitarios y formativos que se desarrollan desde los espacios escénicos y auditorios, dado que ampliar el campo de actuación con estos parámetros sería inabarcable.

Este proyecto tiene como temática principal el análisis de la vinculación existente entre el fenómeno cultural y el ámbito social, de su interrelación y de la influencia que pueden ejercer instituciones culturales del nivel y prestigio de estas orquestas en el desarrollo formativo y comunitario, mediante el trabajo en equipo y la interacción con la música.

Por ello, los principales pilares de esta investigación están centrados en las siguientes cuestiones de partida:

- ¿Cuál es la función social y qué grado de implicación social debe tener una orquesta sinfónica en el siglo XXI?
- ¿Cuáles son los desafíos de una institución que nace en el siglo XIX y que permanece hasta la actualidad sin apenas alteraciones en su formación pero sí en sus funciones hacia la sociedad en la que habita?
- ¿Nos encontramos en un proceso de revisión del modelo de gestión en las orquestas?
- ¿Son exportables los programas educativos de referencia internacional?

- ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenten la orquesta en el siglo XXI?
- ¿Qué compromiso deben tener las orquestas con la nueva creación?
- ¿Qué papel juegan las nuevas tecnologías y los nuevos canales de comunicación en los procesos de democratización de contenidos?

Nos proponemos identificar y analizar de manera contrastada diferentes estudios de caso, añadiendo además la opinión de expertos, músicos y gestores culturales a través de entrevistas estructuradas o semiestructuradas, que aporten respuestas a estas cuestiones. Con todo ello, el objetivo general de esta investigación es el siguiente:

Objetivo general

Identificar y analizar diferentes programas socioeducativos de las formaciones sinfónicas que sirvan de referencia como modelos de acción comunitaria que trabajan en acercar la música sinfónica a todos los colectivos sociales y, especialmente, a aquellos en riesgo de exclusión, convirtiendo así la música en una herramienta transformadora para toda la comunidad.

Objetivos Específicos

- Analizar el panorama actual de los proyectos educativos más singulares dentro de los diferentes programas sociales realizados por orquestas sinfónicas, con el fin de elaborar una hoja de ruta que marque el camino a seguir en este campo.
- Examinar la posible adecuación y exportación de estos casos de éxito en cuanto a modelos socioeducativos pero también en lo referente a modelos de gestión y recursos humanos.
- Proponer pautas y definir líneas de actuación enfocadas a las buenas prácticas educativas que se realizan en este ámbito, de acuerdo a las conclusiones obtenidas en esta investigación.

Para concluir, esta investigación se plantea desde una perspectiva epistemológica que se sitúa entre la teoría crítica de la educación y el constructivismo. Con un enfoque de investigación claramente descriptivo, la consideración del conocimiento generado por las vivencias y la experiencia directa en educación y cultura responde a un paradigma constructivista. Por ello, entre los objetivos específicos de esta investigación figura pues definir líneas de actuación en base a las conclusiones obtenidas para futuros proyectos o programas de las orquestas españolas, que propicien un cambio de estrategia desde la crítica y la transformación.

Los objetivos, las teorías, los establecimientos, los planes de formación, los métodos y los medios en el campo educativo se deben analizar para conocer los intereses sociales implícitos que se presentan sobre ellos. El análisis pondrá en evidencia el hecho de que ciertos grupos persiguen sus propios intereses detrás de discursos universales (...). En una teoría crítica de la educación se debe analizar su acción social e institucional y debe visualizar las posibilidades de intervención y de cambio.³ (Wulf, 1976 p. 166)

2.3. METODOLOGÍA

Este trabajo se sitúa dentro de la rama social de la cultura y utiliza los métodos cualitativos. La investigación cualitativa en esta investigación nos permite explorar áreas socialmente situadas de la interpretación y la experiencia musical (Kruse y Hansen, 2014). Atendiendo a la definición de Pérez Serrano (Serrano 1994, p. 46):

La investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto está en el campo de estudio. El foco de atención está en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias y reflexiones. (1994)

Para comprender los fenómenos educativos y sociales (Sandín Esteban, 2003) las perspectivas teóricas y epistemológicas utilizadas son múltiples, con un carácter interpretativo constructivista y naturalista. Desde una vía inductiva, esta investigación parte de una realidad concreta, analizando y contrastando datos hasta llegar a una teorización posterior. (Albert, 2006).

Con el fin de ahondar en los casos de estudio seleccionados por considerarlos paradigmáticos en el campo de la educación y la música sinfónica, se examinaron y revisaron las observaciones, las entrevistas y el análisis de los recursos materiales, incluidos los documentación bibliográfica y fonográfica. “La metodología de estudio de casos, como método de investigación resulta eficaz como forma de acercamiento a la realidad y opera a través del análisis de la realidad en sus variables más significativas”. (Albert 2006, p. 216). Al tratarse de un diseño flexible nos ha permitido adecuarlo a las realidades susceptibles de tratarse como sistemas abiertos que interactúan con el

³ Wulf, C. (1976). Introducción a la ciencia de la educación, p. 166.

entorno. Atendiendo a la clasificación de S. Merriam (Merriam, 1988) hemos realizado estos estudios de caso siguiendo los estándares descriptivos e interpretativos, presentando detalladamente cada uno, con la intención de defender unos principios teóricos a través del análisis inductivo.

Por otra parte, los métodos de recogida de datos para este trabajo de investigación han sido flexibles dada la amplitud de los diferentes aspectos que conforman el análisis.

a.- Análisis textual y documental de diferente material bibliográfico, institucional, fonográfico y cinematográfico:

- Análisis documental de las entrevistas realizadas en diferentes medios de comunicación en los últimos años a personas implicadas en los procesos educativos.
- Observación de diferente material cinematográfico publicado en los medios online de las formaciones orquestales, que permite analizar los procesos creativos de una manera más directa y evaluar sus resultados.
- Análisis de material documental inédito facilitado por los equipos de trabajo de las diferentes áreas educativas que ha ayudado a desgranar cada uno de los objetivos y actuaciones de estos programas.
- Contacto continuo con los directores de estos programas que ha ayudado a resolver de primera mano toda una serie de cuestiones relacionadas con los objetivos de esta investigación y sus resultados.

b.- Entrevistas en profundidad y entrevistas semiestructuradas a partir de un cuestionario previo a diversos agentes culturales, responsables de las áreas educativas, músicos, etc., para profundizar en los estudios de caso. Con respecto a las entrevistas en profundidad, se han dirigido principalmente a conocer aquellas actividades y/o acontecimientos que no se pueden observar directamente (Taylor y Bodgan, 1984). Además de este modelo de entrevistas, se han realizado entrevistas generales semiestructuradas con preguntas más generales y de opinión o valor, para conocer el modo en el que valoran los diferentes programas o acciones de las orquestas.

c.- Grupo focal realizado con un grupo de 4 músicos y gestores culturales, con un formato de conversación de grupo, con el propósito de poner en contacto y confrontar diferentes puntos de vista a través de un proceso abierto y emergente centrado en el tema objeto de esta investigación “la función social de las orquestas sinfónicas”. Esta sesión se realizó durante el mes de junio de 2021 y tuvo una duración de una hora y media. De ella se obtuvieron nuevas perspectivas y surgió nueva información contrastada entre los

participantes que aportó respuestas concretas reflejadas en las conclusiones de esta investigación.

d.- Observación no participante en diversas sesiones de trabajo del proyecto *Mosaico de Sonidos* celebradas en el Auditorio de Tenerife, que ha permitido conocer de primera mano las actividades, metodologías, dinámicas de trabajo en grupo y resultados. En definitiva, conocer la realidad desde dentro para poder obtener otras fuentes de información (Fetterman, 1989).

e.- Encuesta realizada a los músicos integrantes de la JOCAN (Joven Orquesta de Canarias) para conocer los retos a los que se enfrentan nuestras orquestas de cara al futuro más cercano y el papel que ejercerán los músicos del mañana, su visión y compromiso social.

CAPÍTULO 3

Marco Teórico y Conceptual

3.1. LA INCLUSIÓN SOCIAL

3.1.1.- Aspectos generales

Son muchos los términos utilizados para definir la necesidad de equilibrar un principio básico y sostenible de la sociedad que permita la igualdad de sus ciudadanos y la posibilidad de avanzar en el desarrollo individual del ser humano y colectivo al que pertenece. A la hora de definir conceptos como inclusión o integración social aparece inmediatamente su antónimo que en cierta forma ayuda a entender la dimensión de estos términos. Las fronteras de la inclusión social son muy flexibles en función del colectivo social al que hagamos referencia. Sin embargo, en términos generales, existen muchas definiciones que delimitan el margen de acción del proceso de integración. ¿Dónde se encuadra la inclusión social para poder hablar de colectivos en riesgo de exclusión?

Para esta investigación utilizamos la definición propuesta por Miguel Pajares (Pajares, 2005)⁴ que describe el concepto de inclusión como un "proceso de equiparación de derechos, de forma legal y efectiva, de las personas inmigradas con el resto de la población, así como el acceso, en condiciones de igualdad de oportunidades y de trato, a todos los bienes, servicios y cauces de participación que ofrece la sociedad". (Pajares, 2005) Al mismo tiempo, al definir el concepto de inclusión, tal y como apuntábamos anteriormente, debemos fijar también en qué términos comprendemos esta exclusión. Paula Barros define la exclusión social como un "debilitamiento o quiebre de los lazos (vínculos) que unen al individuo con la sociedad, aquellos que le hacen pertenecer al sistema social y tener identidad en relación a éste". (Barros, 1996, p.1).

De esta forma la separación del individuo con la sociedad es provocada por diferentes aspectos que analizaremos a continuación.

⁴ Pajares. M (2005). La integración ciudadana. Una perspectiva para la inmigración. Icaria.

La globalización, un fenómeno relativamente reciente con implicaciones sociales, ecológicas, culturales y comunicativas, ha hecho cambiar el mapa social de los territorios facilitando nuevos fenómenos migratorios que se traducen en un aumento de la diversidad y multiculturalidad de sus miembros. Es en este contexto en el que se trabaja por alcanzar una sociedad diversa, en la que tengan cabida todos los orígenes, religiones, culturas y razas en libertad e igualdad de condiciones.

De forma un tanto errónea, la sociedad ha vivido con la creencia de que la normalidad y la seguridad vienen definidas por el hecho de habitar en ciudades homogéneas. En palabras de Manuel Castells, la globalización, lejos de ser una ideología, "es un proceso histórico, económico, social y cultural en marcha, que forma parte íntima de nuestra sociedad". (Castells, 2000, p. 46). A menudo se tiende a predecir que la globalización puede llegar a significar la pérdida de tradiciones y valores, significando así una amenaza para la identidad de un pueblo. Sin embargo, "la globalización es multidireccional e incluye lo que tiene valor y excluye lo que no tiene de sus redes de funcionamiento"⁵ (Castells, 2004). La realidad está marcada por la histórica diversidad de sus habitantes, convirtiéndola en una sociedad diversa y con ello, con una potencial riqueza. Es por tanto, dentro de esa diversidad, donde debemos entender la integración social como integración de todos sus ciudadanos. "Los individuos deben liberarse de las identidades rígidas si desean formar parte de sociedades diversas y defender valores cosmopolitas de la tolerancia y el respeto por los derechos universales".⁶

La inclusión social debe ser un proceso de adaptación y convivencia multidireccional que implica a todos los miembros de una sociedad, partiendo de un propósito de igualdad entre sus habitantes, equiparando a éstos en derechos y oportunidades. Así, desde el respeto a la diversidad, debe facilitar la actuación de todas las personas en la vida cultural, social, económica y política de un territorio.

El Informe Mundial sobre Desarrollo Humano del año 2004 indicaba:

Son varios ámbitos sobre los cuales algunos grupos de la población serían víctimas de discriminación a saber, el político el socioeconómico y el cultural. Debido a las numerosas dimensiones de las privaciones (así como de la discriminación) es

⁵ Manuel Castell. Intervención en el diálogo "Globalización, Identidad y diversidad" celebrado en el Forum Barcelona 2004.

⁶ Informe Mundial sobre Desarrollo Humano 2004

necesario entender las diferencias entre los diversos procesos, quizás interrelacionados, los cuales cercenan las libertades de las personas.

Son muchos los factores a tener en cuenta, los que motivan la ruptura de un determinado colectivo en condición de vulnerabilidad con la sociedad, perdiendo el sentido de pertenencia y alejándose de la participación activa en la misma. Miguel Laparra (2008), en su informe sobre exclusión social en España, cita la importancia de establecer una serie de indicadores que ayuden a situar la exclusión social en el contexto multidimensional.

Se han buscado indicadores que identifiquen situaciones claras de exclusión social en esos ámbitos. Se trata de problemas o situaciones carenciales, de exclusión de distintos ámbitos de interrelación social, que implican, cada uno de ellos, una exclusión de carácter extremo, que afecta por lo tanto a una proporción pequeña de hogares. (Laparra, 2008, p.208)

De esta forma, el siguiente cuadrante divide estos indicadores en tres importantes ejes: económico, político y social:

Tabla 1. Ejes y dimensiones de la exclusión social

Ejes	Dimensiones	Aspectos
Económico	Participación en la producción	Exclusión de la relación salarial normalizada
	Participación en el consumo	Pobreza económica Privación
Político	Ciudadanía política	Acceso efectivo a los derechos políticos Abstencionismo y pasividad política
	Ciudadanía social	Acceso limitado a los sistemas de protección social: sanidad, vivienda y educación
Social (relacional)	Ausencia de lazos sociales	Aislamiento social, falta de apoyos sociales
	Relaciones sociales "perversas"	Integración en redes sociales "desviadas" Conflictividad social (conductas anómicas y familiar (violencia doméstica)

Fuente: Laparra M. Pérez, B. (2008) VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España

Así, derivando de esta tabla, podemos enumerar los siguientes condicionantes:

- Factores económicos: acceso a un trabajo digno en igualdad de condiciones para todos los ciudadanos independientemente de su género, religión o condición social que le permita desarrollarse activamente en el mercado laboral. Acceso a una vivienda digna
- Factores sociales: igualdad de trato social, asistencia sanitaria, servicios básicos y protección social.
- Factores políticos: políticas migratorias, tratados internacionales, participación en la actividad política de un país. Nacionalidad
- Factores culturales: respeto a la diversidad cultural, acceso a la cultura, participación activa en el hecho cultural para construir un proyecto común.

Estos indicadores, además de ayudar a situar el contexto multidimensional de la exclusión social, exponen la diversidad de la problemática social al producirse una quiebra del individuo con la sociedad.

3.1.2.- Políticas de integración e inclusión social

Los orígenes del término de exclusión social se remontan a los años setenta en Francia. En aquel entonces se relacionaba este término con el concepto de desempleo y las inestabilidades sociales del momento.

El planteamiento de la exclusión se fundaba en la rica tradición republicana de Francia al describir la dificultad de establecer la solidaridad entre individuos y grupos, y de éstos con la sociedad en su conjunto (Silver 1994, pág 609, citado por Barros, 1996).

A mediados de los años setenta, las diferentes administraciones públicas francesas adoptaron nuevas medidas de reinserción laboral más incluyentes. Posteriormente, la Unión Europea adoptaría esta terminología para englobar otros aspectos vinculados a la pobreza y formaría el nuevo eje de política social europea.

La exclusión social, a diferencia de la pobreza, adquiere una perspectiva relacional. Los que están "fuera" no sufren el problema de un atributo, sino el de una posición en una determinada relación con los que están "dentro". Por lo tanto, el cambio que se requiere es un cambio en la relación, en el funcionamiento; lo que

involucra tanto a los que están excluidos, como a los incluidos también. (Barros, 1996, p. 2)

En el año 1999, el Consejo Europeo de Tampere reunió a los Jefes de Estado y de Gobierno europeos decididos a impulsar la creación de un espacio "común de libertad, seguridad y justicia". Fue aquí desde donde se impulsaron políticas comunes en materia de inmigración y asilo basadas en cuatro pilares fundamentales: la colaboración con países de origen, un sistema europeo común de asilo, una adecuada gestión de los flujos migratorios y el trato justo a los nacionales de terceros países.

La Unión Europea debe garantizar un trato justo a los nacionales de terceros países que residen legalmente en el territorio de sus Estados miembros. Una política de integración más decidida debería encaminarse a concederles derechos y obligaciones comparables a los de los ciudadanos de la Unión, así como a fomentar la ausencia de discriminación en la vida económica, social y cultural y a desarrollar medidas contra el racismo y la xenofobia. (Consejo Europeo de Tampere, 1999)

La Plataforma Europea contra la Pobreza y la Exclusión Social⁷ sitúa el desempleo como la principal causa de pobreza y de exclusión. Tal y como indicábamos anteriormente, la exclusión social responde a un fenómeno multidimensional acumulativo, donde convergen varios factores que privatizan el acceso a los derechos de los ciudadanos.

Aunque la migración continúa siendo uno de los focos de exclusión social, existen otros colectivos que a menudo corren riesgo de situarse en una posición vulnerable en cuanto al acceso al bienestar social y económico de un territorio. Según la UE,⁸ los principales grupos de población más expuestos son:

⁷ Europa 2020: estrategia para el crecimiento de la Unión Europea.

http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/eu2020/emoo28_es.html

⁸ "Plataforma Europea contra la Pobreza y la Exclusión Social: un marco europeo para la cohesión social y territorial". Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones de 16 de diciembre de 2010.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52010DC0758:ES:NOT>

- Los niños y los jóvenes
- Los padres de familias monoparentales y los hogares con personas dependientes
- Las mujeres
- Las personas con discapacidad y los hogares de los que dependen
- Los inmigrantes o descendientes de inmigrantes y de ciertas minorías étnicas
- Las personas mayores

Durante la Cumbre del Lisboa de 2000, los Estados miembros se comprometieron a avanzar en la erradicación de la pobreza. En el año 2010, la UE reafirmó su compromiso en la lucha contra la pobreza y la exclusión social promoviendo "un modelo social que contribuyera al bienestar de los individuos, su participación en la sociedad y el desarrollo económico de Europa".

Los cuatro objetivos transversales trabajaban en torno a:

“El derecho fundamental de todas las personas a vivir con dignidad y a desarrollar un papel activo en la sociedad garantizando el acceso a los recursos y a los servicios sociales, la cultura y el ocio”. La cohesión social a favor del bienestar social e igualdad de oportunidades así como la responsabilidad y participación colectiva. Por primera vez se intentaba no sólo informar a todos los ciudadanos sino además "ser portavoz de las personas que se encuentran en situación de pobreza y de exclusión social"⁹.

Este impulso se materializó en los Planes Nacionales de Acción para la Inclusión Social (PNAIS). Un total de 15 planes que han ido desarrollando a lo largo de los años, con el objetivo claro de reducir los índices de ciudadanos en riesgo de pobreza y exclusión social.

España, ha venido extendiendo diferentes líneas de trabajo desde las múltiples administraciones públicas, en torno a la integración social. La creación de una Dirección General de Integración de los Inmigrantes y el diseño del Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010, supuso un gran avance en las políticas de cohesión social, trabajando en la igualdad de todos los integrantes de la población.

⁹ Año Europeo de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (2010).

http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/social_inclusion_fight_against_poverty/em0005_es.htm

El fomento del desarrollo de políticas públicas basadas en la igualdad de derechos y deberes, la igualdad de oportunidades, el desarrollo de un sentimiento de pertenencia del inmigrante a la sociedad a la que ha accedido y el respeto a la diversidad, dentro de los límites establecidos por el conjunto de normas y valores sobre los que se asienta el Estado de Derecho (Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010)

Este plan, impulsado por el Gobierno de España, (PECI), contó con la integración de todos los agentes sociales implicados (instituciones públicas, gobiernos regionales, ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales, agentes sociales, además de todos aquellos ciudadanos interesados en aportar experiencia). Por ello, este documento nació desde un amplio consenso y es quizás este aspecto el que lo convierte en una hoja de ruta importantísima para el conjunto de los ciudadanos, no solo para aquellos colectivos en riesgo de exclusión. No podemos entender la integración sin entender la igualdad.

Así lo recogía el Plan:

Partiendo de los principios de igualdad, ciudadanía e interculturalidad, el Plan pretende avanzar en el reconocimiento efectivo de la igualdad de derechos y deberes de los inmigrantes, reforzar los servicios públicos y adecuar las políticas públicas a las demandas de una sociedad diversa, promover el acceso de los inmigrante a los servicios públicos en igualdad de condiciones, implantar un sistema de acogida que asegure su rápida inserción sociolaboral, fomentar el conocimiento de los valores en los que se asienta la Unión Europea, de los derechos y deberes reconocidos por la Constitución Española y de nuestras lenguas y normas sociales, prevenir y luchar contra la discriminación, el racismo y la xenofobia y favorecer la comprensión del fenómeno migratorio por el conjunto de la sociedad. En este contexto se puede hablar del Plan como un elemento fundamental de la gobernanza del proceso de adaptación mutua de las personas inmigrantes y autóctonas porque trata de contribuir a este proceso bidireccional fomentando un desarrollo económico, social, cultural e institucional avanzado, plural y duradero para el conjunto de residentes en España, a través de intervenciones equilibradas de los poderes públicos y la sociedad civil. (Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010)

Posteriormente, el plan 2011-2014, suponía continuar las líneas creadas anteriormente, reforzando la convivencia en una sociedad cuyo pluralismo (cultural, lingüístico, religioso, etc.) se ha intensificado. En él se recogen nuevas medidas necesarias para dar respuesta a los retos como: la gestión de la diversidad, el fortalecimiento del capital

humano, la consecución de la igualdad de oportunidades y la mejora de la convivencia frente a la mera coexistencia. En el año 2019 se anunciaba una nueva versión del PECEI, después de años sin una nueva hoja de ruta, donde más de 80 expertos trabajarían sobre los tres temas que articularían el Plan Estratégico: política de acogida, políticas inclusivas y convivencia ciudadana y diversidad.

En España, los crecientes cambios sociales han aumentado las diferencias y generado nuevos desequilibrios sociales que ya no sólo tienen que ver con el umbral de pobreza y marginación social, sino que incluye nuevos factores de exclusión de determinados sectores de la sociedad. Las sucesivas crisis económicas y los efectos de la globalización han provocado nuevos escenarios sociales que amplían estos márgenes de exclusión más allá del aspecto meramente económico. Los cambios sociales desarrollados en Europa y de manera concreta en España, han dado lugar a nuevos colectivos vulnerables. El declive del llamado Estado de Bienestar está provocando nuevas diferencias sociales. Una población cada vez más longeva que hace replantear el sistema social de pensiones, la falta de regulación de acceso a una vivienda digna por parte de las administraciones públicas, las dificultades de los jóvenes para acceder al mercado laboral, así como la incapacidad de reinserción laboral de aquellas personas en largos períodos de desempleo, son claros ejemplos de las nuevas realidades sociales europeas. La desconexión social ya no viene delimitada exclusivamente al aspecto económico, sino que abarca un conjunto de factores mucho más amplio y diverso. En España, al igual que ocurre en otros países de la Unión Europea, la segregación poblacional ha supuesto también nuevas formas de exclusión. Las comunidades periféricas a menudo se encuentran en situación de desigualdad al acceso a determinados servicios públicos, además de desigualdades laborales o limitaciones para participar de una manera activa en el hecho socio-cultural de una sociedad.

Las administraciones públicas juegan un papel fundamental para la integración de todos los colectivos, especialmente en cuanto a políticas de protección social, entre ellas las personas mayores sin recursos, población activa desempleada de larga duración, minusválidos, personas dependientes, violencia de género, etc. Los dos planes de acciones desarrollados por el Estado Español (2001-2003 y 2003-2005), habían generado medidas y un presupuesto dedicado al empleo y el acceso a recursos clásicos representativos del Estado de Bienestar. Además, España en estos planes involucraba muy fuertemente al sector no gubernamental. Esta vinculación se manifestaba a la hora de desarrollar las políticas, en su diseño, su evaluación y, sobre todo, su implementación. A su vez, el tercer sector se implicaba en una mayor cantidad de ámbitos de acción. Sin embargo, al evaluar los resultados de todos estos planes desarrollados hasta la actualidad, nos encontramos con que, con la llegada de la crisis económica en el año 2008,

mermaron muchos de estos programas por falta de recursos económicos y falta de sensibilidad de las diferentes administraciones públicas, además de un preocupante aumento de las diferencias sociales que dificultan el desarrollo de los ciudadanos.

3.1.3.- La educación universal como herramienta de inclusión social

"Todos los seres humanos deben tener acceso a la educación, tanto de derecho como de hecho"¹⁰

El principio de no discriminación formulado en el Artículo I de la Constitución de la UNESCO, "(...) el ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos, sin distinción de raza, sexo ni condición social o económica alguna", fue aprobado en el año 1960. Representó un hito en la tarea de crear una base jurídica para el derecho a la educación. La Convención fue el primer tratado internacional que se aprobó específicamente sobre la educación. En otros instrumentos elaborados por la UNESCO y las Naciones Unidas también figura este principio. Por ejemplo, el Artículo 2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos prohíbe también toda forma de discriminación.

En el Artículo 1 de la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, el concepto de "discriminación" abarca toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza.¹¹

Además, el artículo 26 de los Derechos Humanos recoge los principales objetivos de la educación como herramienta de desarrollo intelectual del individuo y su relación con el entorno social del cual forma parte:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas

¹⁰ Artículo 1 de la Constitución de la UNESCO

¹¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/normative-action/fundamental-principles/>

las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Katarina Tomasevsky, en su informe para Naciones Unidas¹², señala tres etapas fundamentales para avanzar hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación. Según el grado de desarrollo de las políticas educativas de los Estados, se encontrarán en una de las siguientes tres etapas:

La primera consiste en conceder el derecho a la educación a todos aquellos que, por diferentes causas, están excluidos pero con opciones segregadas en escuelas especiales o programas diferenciados para dichos colectivos que se incorporan a la educación. La segunda etapa enfrenta el problema de la segregación educativa promoviendo la integración en las escuelas para todos. El sistema educativo mantiene el “status quo” y son los alumnos quienes se tienen que adaptar a la escuela y no ésta a los alumnos. La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible, sino que éstas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Esta es la aspiración del movimiento de la inclusión. (Tomasevski, 2001)

Garantizar el cumplimiento de los derechos a la educación tal y como propone la Declaración Universal de Derechos Humanos resulta una tarea de dificultad muy variable dependiendo de los países en los que se aplique. Así, mientras determinados países no sólo garantizan la universalidad de la educación sino que además dispone de indicadores e instituciones encargadas de velar por el cumplimiento de estos derechos, otros en cambio aún se encuentran inmersos en procesos de consolidación de un modelo en desarrollo.

Karima Bennoune, Relatora Especial sobre los derechos culturales, en su Informe al Alto Comisionado de las Naciones Unidas, detalla la importancia del acceso a la cultura para ayudar al pleno desarrollo de los derechos humanos y hace especial mención al poder

¹² Indicadores del derecho a la educación. Comisión de Derechos Humanos – Informe anual de la Relatora Especial, Katarina Tomasevski, para la UNESCO (2001)

transformador del arte y la cultura donde “las prácticas artísticas y culturales pueden ofrecer unas experiencias constructivas”. (Bennoune, 2018, p.3)

El poder restaurador y transformador del arte y la cultura radica en la naturaleza de las experiencias estéticas. Las artes y la cultura pueden exhibir una creatividad deslumbrante que suscite asombro y reflexión e incite a abrirse a nuevas ideas. (Bennoune, 2018, p.4)

Dentro del marco jurídico internacional, Bennoune insiste en la importancia del compromiso social que deben adquirir las prácticas culturales, dado que está estrechamente vinculado al derecho de todos los ciudadanos a participar en el hecho cultural.

Las actividades culturales que obedecen a un compromiso social encajan en el marco de los derechos culturales, en particular en el del derecho de todos a participar en la vida cultural, sin discriminación, y de acceder a la creatividad de los demás y disfrutarla, y en el del derecho a la libertad de expresión, en concreto la expresión mediante cualquier forma artística. (Bennoune, 2018, p.5)

Las formas de participación son diversas y “el efecto de muchas de esas iniciativas no termina cuando se termina de ejecutarlas”. (Bennoune, 2018, p.17). Tal y como indica además el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Observación General número 21 emitida por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que vigila su cumplimiento, “El derecho a participar o a tomar parte en la vida cultural tiene, entre otros, tres componentes principales relacionados entre sí: la participación en la vida cultural, el acceso a la vida cultural y la contribución a la vida cultural.” (p.4)

Por una parte, la participación requiere también la libertad de hacerlo, el derecho a “escoger su propia identidad” así como a “actuar con creatividad y tomar parte en actividades creativas”. (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2008, p.4). El acceso a la vida cultural repercute en “el derecho a conocer y comprender su propia cultura y la de otros a través de la educación y la información” y la contribución a la vida cultural incide en el hecho de la participación activa en procesos de creatividad dentro del “derecho a participar en el desarrollo de la comunidad a la que pertenece”. (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2008, p.4)

En la misma línea, Koumbou Boly Barry, Relatora Especial sobre el derecho a la educación, en su informe sobre las dimensiones culturales del derecho a la educación o el derecho a la educación como derecho cultural, insiste en la importancia del “cambio

de perspectiva”, especialmente con respecto a la diversidad cultural donde “la búsqueda de la interdisciplinariedad en el seno de la educación, desde la más temprana edad, favorece una comprensión real del mundo que nos rodea.” (Barry, 2021, p.4)

Es por ello que la educación resulta una pieza clave en el proceso dinamizador de una sociedad, así como en la integración de sus habitantes en un entorno social estable y multidimensional, enriquecedor para su periplo vital y profesional.

Otorgar competencias para facilitar la adaptación para la vida profesional y garantizar el desarrollo personal y social que facilite la cohesión y la lucha contra las desigualdades. Siendo así, la dimensión formativa de la exclusión se vincula a otras esferas de este proceso, entre las que destacan la económica y la laboral. (Subirats, 2006, p. 70)

Ya en la filosofía occidental, John Dewey pone el foco en la construcción de una psicología social, incidiendo en el papel de los “hábitos” en la constitución ética, o sea “civilizada” del hombre¹³. De aquí la importancia de la filosofía de la educación en la constitución del nuevo individuo. "La educación es la vida misma, es desarrollo, o sea crecimiento. Y no hay final del proceso educativo, sino constante crecimiento y continuación en el logro de la cultura y desarrollo de las destrezas." (Aguilera, 2011)

El punto de vista deweyniano, implica una visión de los seres humanos como hijos de su tiempo y lugar sin ningún límite significativo, biológico o metafísico, a su plasticidad. Esto significa que el sentido de obligación moral es un asunto de condicionamiento más que de penetración intelectual. También implica que la noción de penetración intelectual entendida como percepción de lo que está ahí, al margen de cualquier necesidad o deseo humano, no es coherente.”(Rorty, 1998 p. 20)¹⁴

La educación adquiere de esta forma un papel esencial, no sólo en cuanto a la formación profesional se refiere, sino también la vinculación que adquiere y sus consecuencias en el proceso continuo de integración laboral de un individuo y su pertenencia a la comunidad.

¹³ Dewey, R. (1931) *Philosophy and Civilization*. D. G. Putman's Sons

¹⁴ Rorty, R. (1998) *Pragmatismo y política*. Paidós, p. 40

3.1.4.- Las enseñanzas artísticas como vehículo de transformación e inclusión social

Antes de plantear y desarrollar las diferentes teorías respecto a la inclusión social y su relación con las enseñanzas artísticas, sería conveniente apuntar la necesidad de la educación como elemento fundamental del desarrollo humano y social. Desde los cambios experimentados desde los años 70, coincidiendo con el declive del modelo industrial, la sociedad ha ido avanzando hacia un nuevo modelo de desarrollo fundamentado en lo que definimos como sociedad de la información o sociedad del conocimiento.

Asistimos a una de las revoluciones tecnológicas más extraordinarias de la historia, diría la más importante. Es una revolución centrada en las tecnologías de la información y la comunicación, lo que la hace mucho más importante que la revolución industrial en cuanto afecta el conjunto de la actividad humana. Todo lo que hacemos, la organización social y personal, es información y comunicación. (Castells, M. 2000, p.43)

"Las capacidades intelectuales y los recursos tecnológicos en el tratamiento de la información se han convertido en factores clave de la actual sociedad". (Elboj, Puigdemí, Soler y Valls, 2002, p.13). Partiendo de este planteamiento, la privatización del acceso a la información puede provocar la exclusión del individuo de la sociedad a la que pertenece. Garantizar el acceso al conocimiento a todos los sectores sociales, cualesquiera que sea su situación política, social, económica o incluso cultural, potenciará la igualdad entre sus miembros.

La exclusión social expresa la nueva configuración de las desigualdades en el contexto actual de transición hacia la sociedad del conocimiento. La cuestión social se transforma y adquiere una nueva naturaleza en las emergentes sociedades tecnológicas avanzadas. (Subirats, 2005, p.12)

Al hablar de cultura debemos plantear el concepto de inclusión social entendido desde el cosmopolitismo, tal y como lo define Beck, "Se trata de reconocer la diversidad con todas sus perspectivas, y también los retos y los conflictos que pueda suscitar. Este cosmopolitismo no tiene nada de ingenuo". (Beck, 2006).

La globalización ha venido de la mano de la sociedad de la información, con ella también la tendencia a procesos de homogeneización cultural (Touraine, 1997). Sin embargo, las nuevas tecnologías, lejos de jugar un papel exclusivamente unificador, han contribuido a

divulgar manifestaciones artísticas y culturales minoritarias, situándolas en el mercado que dirigen consumidores y en definitiva receptores de toda esa información.

La generación de información en todas las direcciones genera múltiples emisores así como múltiples receptores. Atender y entender la diversidad cultural que impera en las sociedades europeas desde un multiculturalismo resulta fundamental para poder aguantar el ritmo del cambio continuo al que está sometida la sociedad.

Una sociedad que no sólo cambia sino que tiene el ideal de tal cambio poseerá normas y métodos de educación diferentes de aquella otra que aspira simplemente a la perpetuación de sus propias costumbres. (Dewey, 1916, p. 77)

Ineludiblemente, para poder atender las diferentes realidades sociales, fruto de los continuos cambios estructurales que genera nuevos escenarios, es necesario potenciar una educación universal de calidad que avance en dirección a superar las desigualdades principalmente sociales, pero también económicas, culturales y políticas.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos hace referencia a los derechos de las personas a disfrutar y participar de manera activa en el hecho cultural:

Los artículos que competen a esta investigación son los siguientes:

Artículo 22: “Toda persona, como miembro de la sociedad (...) tiene derecho a la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad”.

Artículo 26: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

Artículo 27: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.

Asimismo, la Convención sobre los Derechos del Niño garantiza también el derecho a participar activamente en la vida cultural:

Artículo 31: “Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en

condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”.

La Hoja de Ruta de las enseñanzas artísticas elaborada por la Conferencia Mundial sobre la educación artística, definía la importancia de la cultura y las artes como "componentes básicos de una educación integral que permite al individuo desarrollarse plenamente". La educación artística, como parte de la educación integral de un individuo, "es un derecho universal para todos los educandos comprendidas las personas que suelen quedar excluidas de la educación, como por ejemplo las personas migrantes, las minorías culturales y las personas discapacitadas".

Así, la UNESCO en el *Llamamiento para la promoción de la Educación Artística y de la Creatividad*, alerta de los cambios establecidos en las estructuras y modelos sociales y la importancia del fomento de creatividad potenciada a través de las enseñanzas artísticas como herramienta de integración en nuestras sociedades fruto de continuos procesos dinámicos y multiculturales:

En una época en la que las estructuras familiares y sociales se transforman, con impactos frecuentemente negativos en los niños y adolescentes la escuela del siglo 21 tiene que poder anticipar las nuevas necesidades dándole una papel importante a la enseñanza de valores y de disciplinas artísticas , para favorecer la creatividad, capacidad distintiva de los seres humanos. La creatividad es nuestra esperanza.¹⁵

La educación artística, o definida de una manera más amplia, la participación en el hecho cultural por parte de los más jóvenes, ayuda al desarrollo de las habilidades físicas e intelectuales fomentando la creatividad desde muy temprana edad, al mismo tiempo que impulsa las relaciones interpersonales y facilita el trabajo en comunidad. "La imaginación, la creatividad y la innovación son cualidades que se encuentran presentes en todos los seres humanos y que pueden cultivarse y aplicarse".¹⁶ Todas ellas son capacidades imprescindibles para una integración más completa en la sociedad del S.XXI.

Sin embargo, en lo que respecta a las enseñanzas artísticas en los sistemas educativos, en muchas ocasiones nos encontramos con que las materias artísticas no gozan del mismo

15 Unesco 1999: Llamamiento para la promoción de la Educación Artística y de la Creatividad.

16 Hoja de Ruta de las enseñanzas artísticas. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

peso académico ni del mismo reconocimiento que las científicas. (Fernández Troiano, 2010)

El científico tiene gran poder de concentración, es metódico y mental, sin grandes emociones. En cambio, el arte, según esta concepción, se basa en lo emocional; lo que presenta es subjetivo; no necesita de la investigación; requiere de «capacidad», para el arte se tienen o no se tienen condiciones; permite que el sujeto exprese su interior o que refleje en forma transparente el exterior; no es cosa seria porque su misión es entretener, conmover, adornar; usa la metáfora. La técnica virtuosa sumada al talento da por resultado una obra de arte. (Fernández Troiano, 2010, p. 28)

Podríamos decir que de estos prejuicios, heredados según nuestra autora, de la ilustración, cientificismo, neoclasicismo y romanticismo, proviene también la jerarquía heredada de las clases de arte y sus géneros, y son así conceptos naturalizados.

El arte se divide en géneros altos y bajos. Entre los primeros ubicamos la música clásica, la ópera, la pintura, los clásicos de la literatura. Y entre los segundos, la fotografía, el dibujo, los géneros musicales «menores», el circo, las televisión, la historieta, el grafiti, etc. El artista es un bohemio que vive en su mundo sin preocuparse por la sociedad y que crea según su imaginación, sus condiciones innatas y algo de estudio; incluso, algunos son autodidactas. (Fernández Troiano, 2010, p.28)

La escuela moderna nace influenciada por corrientes del pensamiento racionalista de los filósofos René Descartes (siglo XVII) e Immanuel Kant (siglo XVIII) al tiempo que se ubica a la ciencia como la legitimación de la verdad (Fernández, 2010). Frente a esta corriente, la asociación arte-sentimiento viene de la mano de filósofos como Jean Jacques Rousseau y Johann Wolfgang von Goethe.

El romanticismo, que tiene su apogeo entre fines del siglo XVIII y mediados del XIX, propone otra vía de acceso a la realidad, que no es la de la razón sino la del sentimiento. Se exalta la individualidad del sujeto en el plano del sentir y no en el del conocimiento racional. El sujeto se constituye como ser sensible y libre: libertad entendida como transgresión a la norma clásica. La diferencia entre razón y emoción, ya establecida en el neoclasicismo, privilegia en este caso el componente irracional (más próximo a la naturaleza) frente a lo humano (Fernández Troiano, 2010 p. 29)

La asociación entre arte-sentimiento frente a ciencia-razón impera aún hoy en día en la escuela y los currículos de los sistemas educativos como un mantra que divide a las personas entre racionales y emotivas; y al mismo tiempo a las asignaturas que se enseñan como objetivas y subjetivas. “Si el neoclasicismo se piensa ligado a la razón, el romanticismo se vincula al genio creador, libre para expresar lo que siente” (Fernández Troiano, 2010)

Ligado a esta dicotomía artes-ciencias, se encuentra también la creencia de que el aprendizaje de cualquier manifestación artística está vinculado al desarrollo de un talento innato del ser humano, limitando la educación artística a un reducido sector de la población con ese “don”.

Aunque el grado de inclusión de las artes en los planes de estudio nacionales varía, podría afirmarse que la mayoría de las políticas de la escuela pública fomentan la participación de los jóvenes en la vida social, económica y cultural.

Hoy en día continúa la preocupación de la desintegración de las artes en los sistemas educativos. La carga lectiva de las artes en los currículos escolares se diluye aún más con cada reforma educativa.

Las artes siguen desempeñando un papel más bien periférico en la escuela. Las artes visuales y la música son las que más se incluyen en el plan de estudios, mientras que el teatro, la danza, las artes mediáticas y la arquitectura rara vez o nunca se enseñan por derecho propio. Algunos aspectos de las artes, como el teatro y la danza, no forman parte del plan de estudios básico. (...) En lugar de hacer de las artes una cuestión central de la oferta escolar, en los últimos años se han desarrollado una serie de programas y proyectos complementarios y "extraescolares" con la esperanza de compensar los supuestos déficits estructurales existentes¹⁷ (Bamford y Wimmer, 2012 p. 5)

La educación, y en particular la educación artística, pueden pensarse como procesos de transformación que interpelan y modifican a los sujetos que construyen su conocimiento. (Fernández Troiano, 2010 p. 39)

Así, en el año 2010, las conclusiones del *Consejo sobre las competencias culturales y creativas y su papel en la construcción del capital intelectual de Europa* afirmaban que “las competencias culturales y creativas engloban la capacidad de adquirir, utilizar y realizar

¹⁷ Bamford, A. y Wimmer, M. (2012). The Role of Arts Education in Enhancing School Attractiveness: a literature review. EENC Paper.

cambios en la cultura, por lo que son de vital importancia para que florezcan las diversas culturas en Europa y para que se conserve y proteja su riqueza”.

En materia de competencias:

- La competencia clave de conciencia y expresión cultural tiene una importante dimensión de aprendizaje permanente y transversal.
- Las competencias culturales y creativas cuentan con el apoyo de diversos programas e iniciativas en los Estados miembros, y estos programas contribuyen a la consecución de los objetivos de múltiples políticas.
- Sin embargo, para mejorar la cooperación intersectorial es necesario crear condiciones marco más favorables para el desarrollo de asociaciones creativas cada vez más eficaces.¹⁸

La política europea de cooperación, en el marco ET 2020 perseguían los cuatro objetivos comunes de la EU siguientes:¹⁹

- Hacer del aprendizaje permanente y de la movilidad una realidad
- Mejorar la calidad y eficacia de la educación y la formación
- Fomentar la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa
- Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el emprendimiento, en todos los niveles de la educación y la formación.

En el año 1996, el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI ponía de manifiesto la importancia de educación para toda la vida con ventajas de “flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio”²⁰ La necesidad de dirigirse hacia una “sociedad educativa” para un mundo que cambia rápidamente y necesita una continua adaptación y recursos para poder hacerlo.

¹⁸ Conclusiones del Consejo sobre las competencias culturales y creativas y su papel en la construcción del capital intelectual de Europa. Año 2010.

https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/126401.pdf

¹⁹ El marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) fue un foro que permitía a los Estados miembros intercambiar prácticas y buscar un consenso orientado hacia la fecha 2020. https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_es

²⁰ Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, 1996, p. 17

En el contexto actual, la enseñanza o formación integral no está limitada exclusivamente a los centros de enseñanzas, escuelas, universidades o conservatorios. La educación amplía sus horizontes más allá de las aulas. Las instituciones culturales han generado nuevas posibilidades pedagógicas. Si bien es verdad que en países como Alemania, Francia, Gran Bretaña o Finlandia existe una gran tradición colaboracionista entre instituciones culturales (fundaciones, organizaciones no gubernamentales y otras organizaciones relacionadas con el tercer sector) y las administraciones públicas, esta tendencia ha ido extendiéndose a otros países como España. Como ejemplo, los programas desarrollados por las áreas pedagógicas de los principales auditorios de España en colaboración con los centros de educación primaria y secundaria.

Se trata de proyectos que permiten enriquecer los procesos de educación cultural y artística tanto dentro como fuera de la escuela y en los que se reconoce que mediante colaboraciones destinadas a vincular los esfuerzos que se realizan en la escuela y fuera de los centros escolares, las artes pueden llegar a convertirse en una parte dinámica y esencial en la vida del alumnado. (Giráldez, 2007, p. 98).

En esta línea cabe destacar la labor de las Comunidades de Aprendizaje²¹, proyectos educativos orientados a trabajar en pro de la educación inclusiva. Un modelo educativo que pertenece a la sociedad de la información, superador de las desigualdades educativas, sociales y económicas. Desde hace más de dos décadas trabajan con una perspectiva interdisciplinar, incorporando a todos los agentes culturales de una comunidad en el proceso educativo: "el aprendizaje dialógico de los niños, las niñas y los y las adolescentes no depende sólo de lo que ocurra dentro de las aulas, sino de la coordinación de todos aquellos espacios en los que realizan aprendizajes" (Flecha y Puigvert, 2002)

Es en este punto donde La Hoja de Ruta de las enseñanzas artísticas, elaborada por la Unesco, cuestiona a qué destinatarios van dirigidas las enseñanzas artísticas y cuál es su función:

¿La educación artística sirve sólo para apreciar el arte o hay que considerarla como un medio para potenciar el aprendizaje de otras materias?"... "¿El arte debe enseñarse como disciplina por su valor intrínseco, por el conjunto de

²¹ Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. (Valls, 2000, p. 8)

conocimientos, habilidades y valores que transmite o por ambos motivos? o ¿La educación artística debe ir destinada a unos pocos alumnos especialmente dotados en disciplinas muy concretas o a todos los alumnos en general?" (Hoja de Ruta de las enseñanzas artísticas. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

El aprendizaje y la participación en la cultura y las artes desde la escuela, formando parte activa de la comunidad, contribuye a la cimentación de una ciudadanía intercultural y sostenible. La presencia de las disciplinas artísticas en los procesos educativos contribuye al desarrollo integral de la persona como individuo y miembro de un colectivo. "Esta iniciativa permitirá a los jóvenes adquirir valores para la vida, al educar la sensibilidad, las emociones, el reconocimiento y disfrute de las formas de expresión de los otros"²². Conocer y respetar las diferentes manifestaciones artísticas desde el interculturalismo²³ es una condición indispensable para el entendimiento de unos procesos sociales en continuo movimiento.

El desarrollo de la capacidad creativa, la autoestima, la disposición de aprender, la capacidad de trabajar en equipo o el pensamiento abstracto, encuentran en la educación artística un espacio ideal a través de las artes, con fines de sensibilización, iniciación y expresión. Las nuevas exigencias sociales y una visión renovada sobre la función de la educación escolar han puesto de manifiesto la importancia de lograr que los alumnos adquieran las competencias necesarias que les permitan aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. En este contexto, resurge con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de las personas y la construcción de ciudadanía²⁴

En una sociedad cada vez más heterogénea como la europea, las fronteras se han transformado en lugares de paso dando lugar nuevas culturas plurales, conformando el hecho cultural en un conjunto de voces polifónicas, donde ninguna debe alcanzar un nivel más alto que otra, sino que juntas forman un nuevo contrapunto. La educación

²² Programa de educación artística y ciudadanía. Marco de acción. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura. Disponible bajo la dirección <http://www.oei.es/edartistica.htm>

²³ El interculturalismo educativo implica saber distinguir, relacionar y manejar los factores personales, situacionales y culturales que están presentes en las relaciones y trayectorias educativas. (Giménez, 2003, p.22)

²⁴ Programa Educación artística, cultura y ciudadanía Organización de Estados Iberoamericanos. Metas educativas 2021. <http://www.oei.es/metas2021/foroart.htm>

artística se encuentra en proceso de democratización cultural, abandona las élites sociales a las que se les atribuía el conocimiento artístico en épocas pasadas y se acerca a la sociedad como vehículo de transformación y alternativa de progreso sostenible. "La educación artística está llamada desempeñar un papel central tanto en la sociedad en general como en la formación sistemática de nuestros niños y jóvenes. El arte como campo de conocimiento desde su renovada epistemología, viabiliza otros caminos para su construcción pedagógica". (Muiños de Britos, 2011, p.10)

CAPÍTULO 4

Las Enseñanzas Artísticas en el Sistema General de Educación Español

El Sistema General de Educación Español ha ido transformándose a lo largo del siglo XX siempre en constante revisión y modificación, fruto de la falta de un gran pacto de Estado en Educación que establezca y garantice una línea de trabajo a largo plazo. Las continuas reformas sectoriales a menudo resultan insuficientes y responden a cambios sociales y económicos sin que se profundice en la elaboración de una estrategia educativa con la financiación correspondiente.

En lo que respecta a las enseñanzas artísticas, y concretamente a las enseñanzas musicales, no llega hasta 1990, con la Ley Educativa LOGSE²⁵ que incluyó por primera vez en la historia de la educación de este país la asignatura de música obligatoria en todos los niveles educativos. Un claro acierto al vertebrar y generalizar las enseñanzas artísticas. Hasta ese entonces, la Ley General de Educación de 1970 dejaba fuera del currículo al área de música, impartándose en aquellas comunidades y centros educativos que lo consideraran oportuno para el aprendizaje integral del alumnado. No existía ni se exigía entonces la formación específica del profesorado en esta materia, dejándolo todo a voluntad del centro y gusto del profesorado.

Inspirada en los diferentes currículos educativos de países europeos como Francia, Alemania o Inglaterra, donde se incidía en la importancia de las enseñanzas artísticas en la escuela, se introduce la enseñanza musical de la mano de las enseñanzas plásticas, englobadas en lo que se denominará el área de educación artística, tanto en enseñanzas primarias como en secundaria. Al mismo tiempo, como consecuencia de esta implementación en el currículo, se crea la titulación para la especialidad profesional de Maestro en Educación Musical para impartir esta asignatura en la educación primaria. La carga lectiva asignada a esta asignatura será de una hora semanal en primaria, la más baja de todo el currículo, con una clara diferencia con respecto a las enseñanzas plásticas

²⁵ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Vigente hasta el 24 de Mayo de 2006).

que reciben dos horas semanales y de dos horas en secundaria. Sin lugar a dudas el gran éxito de esta implementación consistía en considerarla asignatura troncal y continua a lo largo de toda la enseñanza obligatoria, desde los 6 hasta los 16 años. Tan sólo en 4º curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria se convertía en optativa y posteriormente en 1º de Bachillerato, donde pasaría a llamarse Historia de la Música y formaría parte del itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales hasta el año 2007.

Sin embargo, en el año 2000 ya comienzan a introducirse modificaciones en cuanto a la obligatoriedad y la carga lectiva de esta materia. Así lo indicaba el Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre:

Este Real Decreto tiene como fin potenciar las áreas instrumentales de Lengua y Matemáticas con una mayor dotación horaria; introducir en el currículo del área de Tecnología contenidos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; mejorar el conocimiento de la cultura clásica ampliando a dos cursos su oferta obligatoria y actualizar los currículos de todas las áreas pretendiendo siempre la calidad didáctica y el adecuado rigor científico.

En las enseñanzas de primaria, la educación artística quedaba distribuida a lo largo del territorio español de la siguiente manera:

Tabla 2. Sesiones semanales de Educación artística en Primaria

Sesiones semanales de Educación Artísticas (Primaria)						
	Primer Ciclo		Segundo Ciclo		Tercer Ciclo	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Andalucía	1	1	2			2
Aragón	6		5		4	
Asturias	4		4		3,5	
Baleares	2,5		2,5		2	2
Cantabria	2,5		2,5		2,5	2,5
Castilla-La Mancha	2	2	2	2	2	2
Castilla y León	2	2	2	2	2	2
Cataluña (a)	1	1,5	1,5	1,5	1	1
Canarias	4	4	3	3	4	3
Comunidad Valenciana	3	3	3	3	2	2
Extremadura	2,5		3		3	2
Galicia	2	2	2	2	2	2
La Rioja	2,5	2,5	3	3	2,5	3
Madrid	3	3	2,5	2,5	1	2,5
Murcia	2	2	2	2	1,5	2
Navarra	2	2	2	2	2	2
País Vasco (b)	2	2	1,5	1,5	1,5	1,5
Ceuta y Melilla	3		2,5		2	2

(a) El decreto establece un máximo de 525 horas a la Educación Artística y un mínimo de 245, pero no impone una distribución fija, sino que el centro las puede distribuir como quiera.

(b) Horario de referencia. El Departamento de Educación da autonomía a los centros para el horario.

Fuente: <https://www.magisnet.com> Datos recopilados por la COAEM.

El aumento de estas áreas instrumentales y la llegada de las TIC a las aulas suponía la reducción del área artística en el segundo ciclo, relegando la asignatura de música a una opción de optatividad por parte del alumnado y siempre por decisión de las diferentes Comunidades Autónomas. Esto produjo desigualdades a lo largo del territorio español en cuanto a la continuidad de la asignatura en el currículo de las enseñanzas obligatorias, diferencias que se acrecentaron con la llegada de la nueva ley LOE (Ley Orgánica de Educación) en mayo de 2006²⁶. En la Educación Secundaria Obligatoria, con la excusa de aligerar el número de asignaturas del alumnado, se eliminó de uno de los primeros cursos, con el agravante de no especificar en qué curso debía llevarse a cabo esta supresión (y en consecuencia, cuándo debía impartirse). Con ello, las CC.AA. regularon de manera arbitraria este aspecto además de otro muy importante: el número de horas de impartición de la asignatura. El reparto de horario semanal por Comunidades Autónomas quedaba de la siguiente manera:

Tabla 3. Reparto del horario semanal por Comunidades Autónomas

Reparto del horario semanal por Comunidades Autónomas	
6 horas + materia optativa	Baleares, Cantabria
6 o 5 horas + materia optativa	Aragón, Castilla y León, Extremadura, La Rioja, Madrid, Murcia
5 horas	Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Navarra, Ceuta y Melilla
4 horas	Andalucía, Asturias, Cataluña, Canarias, Galicia, País Vasco

Fuente: Blanca Domínguez Nonay. Forum Aragón n.16. Noviembre de 2015

A todo este desajuste y arbitrariedad de la implantación de la asignatura de música en el sistema de enseñanza obligatoria, hay que añadir que la implantación de la asignatura

²⁶ Antes se produjo el intento fallido de implementar la LOCE, que nunca llegó a producirse.

también dependía del centro educativo, lo que creaba mayor desigualdad, si cabe, dentro de cada Comunidad Autónoma.

Según recoge la Confederación de Asociaciones de Educación Musical (COAEM), el mapa de implementación de las enseñanzas de música en la Educación Secundaria Obligatoria era el siguiente:

Tabla 4. Horas Semanales de Música en la ESO

Horas Semanales de Música (ESO)				
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Andalucía	2	2	2 Opt (a)	3 Opc
Aragón	3	-	3	3 Opc
Asturias	2	2	-	3 Opc
Baleares	-	3	3 (b)	3 Opc
Cantabria	3	3	2 Opt (c)	3 Opc
Castilla-La Mancha	3 (d)	3 (d)	2	3 Opc
Castilla y León	-	3	2 (e)	3 Opc
Cataluña	3	-	1	3 Opc
Canarias	-	3	2	3 Opc
Comunidad Valenciana	-	3	2 Opt	3 Opc
Extremadura	2	3	2 Opt (a)	3 Opc
Galicia	-	2	2	3 Opc (f)
La Rioja	Opt (g)	3	2	3 Opc (h)
Madrid	Opt (g)	3	2	3 Opc
Murcia	-	3	2 (i)	3 Opc
Navarra	3/2 (j)	-	2	Opc
País Vasco	1	-	2	3 Opc
Ceuta y Melilla (MEC)	3	-	2	3 Opc

Fuente: <https://www.magisnet.com> Datos recopilados por la COAEM

Notas aclaratorias de la tabla

- (a) Se otorga autonomía a cada centro para impartir la materia.
- (b) 3 horas obligatorias y además 2 horas optativas de Canto Coral (en 3º o 4º).
- (c) La optativa se llama Taller de Expresión y Comunicación Visual.
- (d) Música se oferta en 1º y 2º y los alumnos la escogen en sólo uno de los dos cursos.
- (e) 2 horas obligatorias y además 2 horas optativas de Canto Coral.
- (f) Además de las 3 horas opcionales, en 4º se puede escoger también como materia optativa con 2 horas, si no se ha escogido con anterioridad.
- (g) La optativa se llama Taller de Música (en Madrid no todos los centros la ofertan).
- (h) En 4º la Música está de forma obligatoria en el itinerario de Humanidades y como optativa en el de Plástica y Tecnología.
- (i) 2 horas obligatorias y además 2 horas optativas de Taller de Expresión Artística.
- (j) 3 ó 2 horas según el modelo lingüístico.

En lo que respecta al Bachillerato, la LOE crea la nueva vía de bachillerato musical, específica para aquellos alumnos que quisieran dedicarse profesionalmente a la música y elimina la asignatura de Historia de la Música en 2º curso de Bachillerato. Esto significaba eliminar el objetivo de “formar al alumno en el fenómeno musical, con la importancia que tiene en la sociedad actual, para que comprenda el lenguaje musical y pueda disfrutar de este fenómeno artístico, a la vez que pueda analizarlo, ser crítico y ampliar su cultura”.²⁷

4.1 LA LOMCE Y EL RETROCESO DEFINITIVO DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

El detrimento de la asignatura de música en el sistema de enseñanza obligatorio español continúa hasta la actualidad, con la implantación de la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de

²⁷ La Música se queda sin ‘tempo’. Artículo publicado en la web www.magister.com el 12 de febrero de 2008. Disponible bajo la dirección: <https://www.magisnet.com/2008/02/la-maosica-se-queda-sin-atempo/>

9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. La asignatura de música ha pasado de ser una materia troncal y obligatoria a ser una específica dependiente de las Administraciones Educativas, lo que conlleva una mayor desigualdad entre las diferentes Comunidades Autónomas ya que depende exclusivamente de ellas y de su sensibilidad hacia las artes, la impartición o no de esta materia.

La Confederación de Asociaciones de Educación Musical, COAEM, ha realizado diferentes acciones, peticiones y alegaciones a cada uno de los anteproyectos de esta ley, por lo que consideran han dejado a la materia de música en absoluta “orfandad debido a que desde el Gobierno del Estado no se garantiza una formación musical elemental y común para todos el alumnado. Esta formación artística y musical es clave para el desarrollo de la personalidad, los aspectos cognitivos y de los referentes sociales y culturales de cualquier ciudadano.”²⁸

4.2 LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN OTROS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

4.2.1.- La música en las Enseñanzas Obligatorias de Francia

Es en el país vecino donde la música forma parte del sistema de enseñanza obligatorio desde los primeros años de la Tercera República, entre 1881 y 1882 con las Leyes de Jules Ferry²⁹.

En el año 1923 se producen los primeros cambios en cuanto a la función y objetivos de la asignatura de música en el currículo de las enseñanzas obligatorias. La música pasa a ser considerada como vehículo cultural y no solo como herramienta de cohesión nacional³⁰ para posteriormente en el año 1985 introducir contenidos teóricos y de lenguaje musical que facilitara la formación vocal y auditiva del alumnado.

En Secundaria se produce, en torno a 1930, la introducción de elementos de historia de la música y del conocimiento de obras maestras paralelamente al canto y al solfeo. Además,

²⁸ <http://www.coaem.org/>

²⁹ El gobierno de Jules Ferry aprobó un conjunto de leyes decisivas para el cambio social que exigía la sociedad, en contra de los sectores más reaccionarios de la derecha y los poderes de la Iglesia. Con ellas se establece la enseñanza gratuita, obligatoria y laica entre otras muchas acciones. Así nació la educación pública francesa.

³⁰ Hasta el momento el contenido de la asignatura pasaba por el estudio de himnos patrióticos y otros cantos corales con visión unificadora.

a partir de 1945, los programas educativos piden el desarrollo del estudio del canto coral, del solfeo, una formación vocal y auditiva elemental y audiciones comentadas de obras maestras para el conocimiento de la historia de la música.

En 1946 ya se organiza en Francia la formación de los profesores de música de Educación Primaria, en 1972 se crea el “Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire” (curso de aptitud pedagógica) para los profesores de Secundaria (obligatoria y superior) y en 1974 las agregaduras, que eran la forma de acceso como profesor al sistema educativo francés. En este sentido, el desarrollo de la profesionalización docente se produce mucho antes que en España, donde la especialidad de Magisterio musical aparece en 1990 y las agregaduras en 1984.

La ley de orientación sobre la educación del 10 de julio de 1989, también llamada ley Jospin (llamada así por el Ministro de Educación Nacional Lionel Jospin), es una ley que cambia en gran medida el funcionamiento del sistema educativo francés y, en lo que respecta a la educación musical en el régimen general de enseñanza, adopta un nuevo enfoque hacia tres pilares fundamentales, el canto, la escucha y la creación artística. Justamente estos pilares son los que vertebraron el sistema educativo español con la LOGSE.

Tras las recientes leyes de 2008, la música en la enseñanza francesa es una materia con estatus de disciplina legitimada histórica, cultural y pedagógicamente. Sin embargo, aunque este estatus es relativamente estable, su imagen y sus contenidos se debaten continuamente. La música aporta, junto a las artes plásticas, el marco de una enseñanza artística de base destinada a todos los alumnos franceses, no obstante, los profesionales de la educación musical en la escuela también se quejan de tener poco peso lectivo. A veces, la concepción que las instancias políticas tienen de la educación cultural y artística está muy alejada de lo que entienden sus profesionales. (COAEM 2008)

En cuanto a la educación secundaria, aborda la formación vocal, el canto colectivo, la práctica instrumental, la audición, la formación teórica, el repertorio y la creación. (COAEM, 2008). La carga lectiva es, durante los primeros años de la enseñanza secundaria, de una hora por semana, aumentando a dos o tres horas durante el bachillerato.

4.2.2.- La música en las Enseñanzas Obligatorias de Alemania

La música forma parte del sistema de enseñanza alemán desde la reforma llevada a cabo por Leo Kestenberg en 1920. Incluso ya antes de la unificación de Alemania (1870) hay

constancia de la asignatura en los planes de estudios de diferentes Länder. En Prusia en 1987, figura la asignatura de canto en los Institutos de Secundaria (Gymnasien) en itinerarios humanísticos, como materia obligatoria para los alumnos de los cursos 1º a 4º, con dos horas semanales. (Reble, 1975)

En las Volkshule en 1854 ya figuraba la asignatura de canto coral, con una asignación horaria de tres horas semanales. La tradición musical e incluso la religiosa jugaron un importante papel en el impulso del canto coral en los sucesivos sistemas educativos.

Esta materia se mantendría a lo largo de la historia hasta incluso durante la República de Weimar y el Tercer Reich, y en las primeras décadas después de la II Guerra Mundial. (Herrlitz, 1993).

En la actualidad, la música está integrada en el sistema educativo y considerada como indispensable para una educación general moderna³¹. La música adquiere un significado especial, ya que está concebida en sus diferentes planes de estudios como una disciplina que promueve la tolerancia, la creatividad y la imaginación, entre otros valores sociales.

“Introducir música, ya sea a través de la reflexión, la recreación o el diseño, es capaz de entrenar fuerzas emocionales y racionales, educar en solidaridad y, especialmente en vista de la sobreestimulación de hoy, para liderar un conocimiento crítico con los medios. La música sienta las bases para un plan de vida independiente y autodeterminado.”³² (Kultusministerkonferenz, 1998)

El documento “Zur Situation des Musikunterrichts im Fach Musik an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland” (Sobre la situación de las clases de música en el tema de la música en las escuelas de educación general en la República Federal de Alemania) editado por Secretaría de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación de los Länder en la República Federal de Alemania, destaca entre los objetivos principales de las enseñanzas artísticas y, en concreto de la música:

- Enfoque pedagógico: Desarrollar capacidades perceptivas y sensoriales, el disfrute y la capacidad creativa. Fomentar la imaginación y la tolerancia.

³¹https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_03_10_Bericht_Musikunterricht.pdf

³²https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_03_10_Bericht_Musikunterricht.pdf

- Enfoque político-cultural: Trasmisión del Patrimonio Cultural: Mejora y profundiza el conocimiento en las diferentes manifestaciones artísticas para participar activamente en la actividad cultural, tanto en la tradición musical del país como en otras corrientes musicales de otros pueblos.
- Enfoque institucional: Los grupos musicales y actividades artísticas que se desarrollan en la escuela ayudan a mejorar el ambiente de éstas. Tiene un efecto en la esfera pública extracurricular ya que potencia vínculos entre todos los miembros de la comunidad educativa.

4.2.3.- El caso paradigmático suizo. La celebración de un referéndum para introducir en la Constitución el derecho a la educación musical

En el año 2012, los helvéticos aprobaron en referéndum, con el 72,7 por ciento de los votos, una modificación constitucional que abogaba por reforzar la formación musical en la educación básica. Los 26 cantones helvéticos dijeron "sí" al texto, que fue presentado como una iniciativa popular, pero posteriormente fue asumido como propio y modificado por el Consejo Federal y el Parlamento, para mantener el delicado equilibrio entre las prerrogativas de los cantones y del Estado. Esta modificación ha hecho posible una realidad que implica un trabajo de coordinación entre los Directores Cantonales de Educación para definir el nivel nacional de las habilidades que deben alcanzar los estudiantes en materia musical, del mismo modo que existen parámetros para las matemáticas o la literatura, por ejemplo. Promover la formación musical de los niños y los jóvenes, tanto en el colegio como en una actividad extraescolar, se convierte en una prioridad constitucional en las enseñanzas de los más jóvenes al tiempo que facilita el acceso al alumnado que deseen ampliar sus estudios de música en escuelas y conservatorios.

4.3. LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE MÚSICA. UNA INSTITUCIÓN CON CARÁCTER COHESIONADOR Y DEMOCRATIZADOR PARA LOS MUNICIPIOS.

La necesidad de acercar los estudios musicales a toda la población, sin fronteras y sin necesidad (a priori) de fijar la profesionalización como objetivo de estos estudios, hace que en el año 1990 se incorpore la creación de un apartado específico de regulación de las enseñanzas artísticas en el marco del sistema educativo español.

La ley aborda, por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las enseñanzas de la música y de la danza, del arte dramático y de las artes plásticas y de Diseño, atendiendo al creciente interés social por las mismas, manifestado singularmente por el incremento notabilísimo de su demanda. Diversas razones aconsejan que estén conectadas con la estructura general del sistema y que, a la vez, se organicen con la flexibilidad y especificidad necesarias para atender a sus propias peculiaridades y proporcionar distintos grados profesionales, alcanzando titulaciones equivalentes a las universitarias, que, en el caso de la Música y las Artes Escénicas, que comprenden la Danza y el Arte Dramático, lo serán a la de Licenciado. (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.)

Por primera vez en España se establece la diferencia de itinerarios entre los conservatorios de música y las escuelas de música, siendo los primeros las instituciones que recogen la enseñanza musical con carácter de profesionalización y los segundos los que nacen con la intención de crear y consolidar la afición musical y convertir a la ciudadanía en protagonista de una actividad cultural. (Sempere, 2002)

De esta forma, las escuelas de música ofrecen a la ciudadanía la posibilidad de disfrutar del aprendizaje y la práctica instrumental desde una perspectiva de afición musical, sin necesidad de buscar un objetivo profesional. Las escuelas de música cubren así la demanda y la inquietud de una sociedad cada vez más dispuesta a llenar su tiempo libre o de ocio con una actividad de participación cultural en primera persona, facilitando las herramientas técnicas y cognitivas que permitan esta formación artística.

Objetivos de las escuelas municipales de música:

- Aprendizaje a lo largo de la vida: La práctica instrumental está al alcance de toda la sociedad, independientemente de la edad, para garantizar el desarrollo personal de cada ciudadano a lo largo de toda la vida. Una de las principales características de las escuelas municipales de música reside en la amplia actividad diversificada para un amplio espectro de la sociedad, sin establecer ningún límite de edad.
- Enriquecer la vida cultural del municipio: “Las escuelas municipales de música, libres como están de currículum y su plan de gestión de centro, libre de cualquier imposición supraterritorial” (Sempere, 2002) permite irradiar actividad cultural a todo el municipio con el fin de dinamizar la vida musical local. Todo ello debe implicar: coordinación con el resto de instituciones culturales municipales (bibliotecas, centros cívicos, centros de mayores, etc.) programación de

conciertos abiertos a la ciudadanía u otros centros o instituciones encargadas de otras prácticas artísticas (danza, teatro, escritura, etc.)

- **Cohesión social:** La vinculación con el entorno en el que está situado resulta clave para poder desarrollar su actividad con éxito para sus participantes.
- “La escuela municipal de música se convierte en un espacio en el que se hace visible la posibilidad de convivir y compartir experiencias con aquellos conciudadanos con los que, con demasiada frecuencia, llevamos una vida paralela sin posibilidad aparente de cruces.” (Federación Española de Municipios y Provincias, 2010)
- La complicitad que se crea entre diferentes instituciones municipales debe ser capaz de generar también sinergias.
- **La práctica instrumental como eje de toda la actividad formativa:** Desde la escuela de música se insiste en un modelo práctico de enseñanza del instrumento (ya sea la voz o cualquier instrumento musical). Se libera de esta forma de toda la tradición y se centra en la práctica atendiendo a diferentes niveles de aprendizaje y estilos musicales.

De la misma forma, el aprendizaje de un instrumento se ofrece desde la práctica colectiva. La formación de conjuntos instrumentales y vocales estables es un rasgo característico de la actividad de las escuelas de música.

Las escuelas de música se enfrentan, pues, al reto de situar la música como una actividad humana para el tiempo libre, eliminando de su práctica el halo artístico que la ha convertido durante tanto tiempo en algo inalcanzable para una mayoría y recuperando, de este modo, su sentido originario de comunicación interpersonal. (Sempere, 2002)

Crear en comunidad se convierte en un proceso de aprendizaje desde el cual construir habilidades y destrezas no solo musicales sino también comunicativas y por ende, sociales.

4.4. LAS BANDAS DE MÚSICA EN ESPAÑA

Si analizamos el proceso de democratización musical en España, debemos prestar especial atención al papel crucial que han ejercido las bandas de música en este país ya desde el último tercio del siglo XIX, época de grandes transformaciones sociales entre ellas el progresivo acceso de la ciudadanía a la cultura. En concreto, la música poco a poco “se convertiría en factor de transformación sociocultural, además de indicador(a) de las transformaciones que en ese mismo ámbito se estaban dando”. (Asensi, 2019, p.20)

El nacimiento de las bandas de música civiles data aproximadamente de principios del siglo XIX, momento en el que la música adquiere mayor difusión. En concreto tras la Guerra de la Independencia cuando, con una importante subida de impuestos, los músicos ingresan en bandas militares para posteriormente pasar a las bandas y agrupaciones civiles.³³ (Maljade, 1998, p. 12)

El diccionario de la Música Española e Hispanoamericana define a la banda como un conjunto o agrupación de instrumentos aerófonos, membranófonos e idiófonos³⁴. Aunque este formato inicial de agrupación ha ido transformándose paulatinamente con el paso de los años, especialmente ampliando registros tímbricos y posibilidades de repertorio más amplias, se mantuvo en este formato inicial hasta prácticamente la segunda mitad del siglo XX.

Inicialmente fueron las bandas militares las que derivaron en la creación de bandas y agrupaciones civiles, tanto profesionales como compuestas por aficionados/as a la música, clasificación que existe prácticamente desde sus orígenes. Las primeras suelen ser de rango municipal y se accede a ellas a través de un concurso oposición y las segundas suelen albergar todo tipo de personas, de diferentes edades con un denominador común: la ilusión y las ganas de tocar un instrumento y participar en el hecho cultural, construyendo música juntos. Estas últimas suelen estar costeadas por cuotas de los propios participantes, subvenciones, patrocinios o incluso cachés obtenidos de conciertos realizados. Estudiantes, trabajadores/as o incluso personas jubiladas que encuentran en esta cita semanal una manera complementaria de pasar su tiempo libre. Son estas agrupaciones las que suponen un revulsivo en la democratización cultural ya que pusieron al alcance de toda la ciudadanía un repertorio de óperas,

³³ Andrade Malde, J. (1998). La Banda Municipal de La Coruña y la vida musical de la ciudad; A Coruña, Ayuntamiento, p. 12.

³⁴ VV.AA: «Bandas», en CASARES RODICIO, E. (dir. y coord.): Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana, vol. I; Madrid, Ed. Sociedad General de Autores y Editores, 1999; pp. 133.

zarzuelas, y demás transcripciones de composiciones sinfónicas referentes de la época en toda Europa.³⁵

El paso de la exclusividad de la música a su accesibilidad social y al asociacionismo de tipo popular, no se entendería sin el papel que las bandas desarrollaron en la popularización de un repertorio sinfónico y escénico. (Asensi, 2019, p.21)

El origen de estas agrupaciones datan de mediados del siglo XVI, en concreto de 1534 según relata el historiador A. Mena Calvo³⁶, cuando el ejército español se organiza como tropa regular estable. A partir de ahí, Felipe V será el artífice de toda la organización por estamentos.

Sin embargo, desde el punto de vista instrumental será el reinado de Carlos III el que otorgue mayor riqueza tímbrica a las bandas militares, incluyendo el oboe, fagot y clarinete. De esta forma, a finales del S. XVIII una banda de infantería estaría integrada por entre 10 y 15 músicos.

Derivadas de las bandas militares, aparecen posteriormente las bandas civiles integrantes de muy diferentes procedencias. Poco a poco la hegemonía de la que gozaban iglesia y ejército en lo que respecta a la educación musical y difusión, pierde fuerza para entrar en juego nuevas entidades asociativas y privadas, promovidas por la burguesía y las clases medias. Las nuevas bandas civiles estarán formadas, por una parte, por los músicos formados en bandas militares y por otra, de capillas de música religiosas.

Ya en el siglo XIX, la formación musical de los integrantes de las bandas procedía de hospicianos pertenecientes a casas de misericordia que permitían la integración laboral de este sector de la población evitando así la mendicidad. Es el caso de bandas de música como la de Oviedo, Santander, A Coruña, Pontevedra. Aunque además de los casos vinculados a la beneficencia, otras se crean al amparo de instituciones o iniciativas personales, o tienen lugar a través de la transformación de estudiantinas.³⁷

³⁵ Rincón, N y Ferreiro D. (Eds.) 2019. Bandas de música: contextos interpretativos y repertorios. Asensi, E (2019). Las bandas de música en la democratización de la cultura musical decimonónica.

³⁶ Mena Calvo, A. (2009). La música militar de la Guerra de la Independencia, en La Guerra de la Independencia (1808-1814)

³⁷ Cancela, B (2015). La Banda Municipal de Música de Santiago de Compostela (1848-2015). Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

Los cambios sociales, políticos y económicos que ocurrieron a lo largo del siglo XIX incidieron en el devenir de las diferentes manifestaciones artísticas. A la hora de estudiar la vertiente musical de estas, nos dábamos cuenta de cómo los primeros pasos de lo que en el siglo XX se conocería como sociedad de masas motivó un cambio en la percepción musical. Las primeras agrupaciones que lo materializaron serían los coros y orfeones, que permitieron a todo el mundo no solamente ser partícipes pasivos del hecho musical, sino también artífices del mismo. (Asensi, 2019)

Es a partir de la segunda mitad del siglo XIX cuando aparece la gran expansión de las bandas de música civiles: la Banda Municipal de Santiago de Compostela (1848), las Bandas Municipales de Música de Haro (1858), Málaga (1860), Badajoz (1867), Lugo (1876), La Paz de Alicante (1872), Santander (1881), Ourense (1878), Barcelona (1886), Vitoria-Gasteiz y Bilbao (1894), Vigo (1896), Valencia (1903), Madrid (1909) o Granada (1917).³⁸ Estas formaciones estarán sostenidas económicamente por instituciones oficiales. Paralelamente nace el movimiento de bandas amateurs, bandas de aficionados que se sustentan económicamente con aportaciones propias y que verdaderamente suponen una revolución en la democratización musical, convirtiendo a sus integrantes en sujetos activos de la práctica instrumental. Durante el último tercio del S. XIX, el hecho música se traslada a la calle de la mano de las bandas de música, (conciertos en las plazas de los pueblos, fiestas populares, desfiles etc.) mientras la música académica permanecía en los teatros y salas de concierto. Una prueba de la expansión musical a otras esferas y estratos sociales.

Ya en el siglo XX, con la llegada de la Guerra Civil, se produce un periodo de recesión donde desaparece un gran número de bandas de música motivado principalmente por la llamada a filas de sus integrantes o incluso la muerte en la contienda de muchos de ellos. A partir de los años 80, con la llegada de la democracia, las bandas de música recuperan su auge, aumentando en gran número de agrupaciones musicales municipales, gracias al apoyo de las administraciones públicas (principalmente ayuntamientos y diputaciones o cabildos insulares).

La evolución y calado de las bandas de música en la mayoría de municipios, pueblos y comarcas a lo largo de toda la geografía española ha contribuido al desarrollo una gran democratización musical a lo largo de los últimos 40 años. El verdadero éxito de estas

³⁸ Cancela, B (2015): La Banda Municipal de Música de Santiago de Compostela (1848-2015). Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo

formaciones reside en involucrar a sus integrantes como agentes activos del aprendizaje y la práctica instrumental desde el primer minuto de su incorporación a la agrupación.

En este sentido, las bandas de música desarrollan, ya desde entonces, una doble función social y educativa. La función social tenía (y conserva en la actualidad) un componente de ocio lúdico-social:

La aparición de una nueva demanda de ocio ligada a las nuevas clases populares emergentes diversificaría la oferta, en muchos casos con más actividades, y en otros, modificando las que ya existían. En este contexto de grandes cambios socioculturales poco a poco la música se convertiría en un arte accesible a todo el mundo, en un tipo de arte democratizado (Asensi, 2019, p.24)

El enorme dinamismo³⁹ que ha caracterizado a estas agrupaciones, abarca desde conciertos al aire libre, al acceso de todos los públicos, como acompañamiento a otros actos más solemnes o protocolarios como las fiestas populares, religiosas y otras celebraciones.

La segunda función a la que nos referimos, la educadora, ha estado dirigida desde sus inicios, a formar a sus miembros, dado que la banda ha cumplido como una especie de academia donde estudiar lenguaje musical y con ello, aprender a leer una partitura con destreza al tiempo que aprenden a tocar un instrumento.

Todas estas relaciones interpersonales que se establecen entre compañeros, fruto de la convivencia que se da en ensayos, conciertos y actos diversos, también servirán para mejorar, en muchos casos, el nivel artístico individual de cada miembro de la agrupación. La coexistencia de diferentes niveles artísticos dentro de una misma agrupación funcionará como factor motivacional para aquellos que empiecen o posean un nivel más bajo. (Oriola, 2017)

La identificación con su banda y su instrumento como integrante de esta agrupación, el sentimiento de posesión, el contexto donde se desarrolla la actividad y el espíritu de superación para trabajar en colectivo y lograr un resultado óptimo en equipo son valores

³⁹ Clares, M.E. (2005). Bandas y música en la calle: una visión a través de la prensa en las ciudades de Murcia y Cartagena (1800-1875). Revista de Musicología, XXVIII, 1 págs. 543-562.

a destacar en este tipo de procesos de aprendizaje y extrapolables a otras facetas de la vida.

Si se quiere realzar la comprensión (artística) de un individuo, la trayectoria más verosímil es involucrarlo profundamente, durante un período de tiempo significativo, en el dominio simbólico en cuestión, alentarle para que interactúe regularmente con individuos que son un poco más (y no mucho más) sofisticados de lo que él es, y proporcionarle amplias oportunidades para reflexionar sobre su propia comprensión emergente de dominio. (Gardner, 1994, p.42).

No podemos olvidar que además cumplía con otra forma de función educadora: la de educar al oyente desde una escucha activa. De esta forma se convertían en vehículos de transmisión cultural. La popularización del repertorio jugó un elemento clave en la tarea de las bandas de música. Un reto que conseguirían lograr ya desde el S. XIX con una especial afición a la ópera italiana, la zarzuela, incluso obras de autores como Wagner. Podemos concluir, gracias a los estudios realizados que analizan el repertorio interpretado por las bandas de música en España, que aunque predomina un repertorio muy ecléctico, estas formaciones contribuyeron a popularizar el género operístico.⁴⁰ Los arreglistas de la época desarrollaron en este campo una labor fundamental, ya que dependía de ellos el éxito o el fracaso de una partitura. Posteriormente aparecieron las primeras editoriales de arreglos, como por ejemplo, la Unión Musical Española.

Resulta especialmente significativo, cómo los compositores de la época, a pesar de conocer la existencia de las bandas de música, se empeñaban en componer música para las formaciones sinfónicas, obviando a estas agrupaciones y obligándolas a interpretar transcripciones de obras sinfónicas. Este hecho cambió significativamente ya a finales del siglo XX y en la actualidad, aunque un amplio porcentaje del repertorio que forma parte de las temporadas de las bandas de música sigue siendo transcrito de otras obras sinfónicas, los compositores han encontrado en ellas una fuente de inspiración y un importante altavoz para las nuevas composiciones contemporáneas.⁴¹

Las bandas de música en la actualidad suponen a su vez un movimiento asociativo histórico en España, donde la integración entre la música y la sociedad, con los

⁴⁰ Leydi, Roberto. «Diffusione e volgarizzazione». *Teorie e tecniche immagini e fantasma*. Lorenzo Bianconi y Giorgio Pestelli (eds.). Storia dell'opera italiana. Vol. 6. Turín, Edizioni di Torino, 1988, p. 339 citado en: Rincón, N y Ferreiro D. (Eds.) 2019: *Bandas de música: contextos interpretativos y repertorios*.

⁴¹ Asensi, E (2019): Las bandas de música en la democratización de la cultura musical decimonónica

habitantes de sus municipios, supone una manera de trabajar muy transversal. Un tejido cultural que une a sus integrantes y un patrón que se repite en prácticamente toda la geografía española. "Lo que me fascina de las bandas de música es la integración social; la banda es el pueblo y el pueblo es la banda, con su participación en multitud de fiestas y actos." ⁴² (Scott, 2018)

Se demuestra de esta forma que las bandas de música pusieron, desde mediados del siglo XIX, la práctica musical al alcance de las clases populares. Todo ello cuando el acceso a las salas de concierto y los teatros estaban reservados a muy pocos. Esta tarea continúa hasta la actualidad, en una época sin precedentes de gran expansión para estas formaciones donde continúan asumiendo la tarea de impartir enseñanzas musicales a sus integrantes, a través de pequeñas escuelas o academias, destinadas a formar y ampliar la cantera de músicos del municipio.

Frente al modelo formalizado de las enseñanzas de música de los conservatorios, estas agrupaciones proveen espacios formativos mucho más plásticos y ricos. Estrategias educativas que recientemente se vienen implantando en las enseñanzas formales en España, como son el aprendizaje por proyectos o la formación en competencias, forman parte desde siempre de la metodología del aprendizaje de música en las tradicionales «academias» de las bandas de música. De este modo, las bandas, en tanto que lugares no solo formativos desde el punto de vista técnico, sino también desde el emocional y el afectivo, y en tanto que espacios socializadores de primer orden en edades particularmente importantes en la maduración de los colectivos que los conforman, constituyen un valor a amparar y promover como propuestas necesarias para una sociedad desescolarizada.⁴³ (Costa, 2019, p.467)

Fruto de estos procesos de aprendizaje participativo han resultado la gran cantidad de músicos de viento madera, metal y percusión que actualmente se encuentran desarrollando una carrera profesional como músicos no sólo en las principales bandas

⁴² Entrevista realizada al músico, director de orquesta y compositor y experto en la historia de las bandas de música valencianas Richard Scott Cohen, en el año 2018, a propósito de su intervención en el I Congreso Música a la Llum, en el que ofreció una ponencia sobre cómo se ven las bandas de música valencianas en el extranjero. <https://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/2018/12/15/5c140b39fc6c83fbo78b45b6.html>

⁴³ Rincón, N y Ferreiro D. (Eds.) 2019: *Bandas de música: contextos interpretativos y repertorios*. Costa Vázquez, L (2019): Solfeando desde el atril: Las bandas de música como modelos educativos

de música del país, sino además nutren en la actualidad a las grandes orquestas sinfónicas de Europa y América.

4.5. EDUCACIÓN NO FORMAL: LA EDUCACIÓN MUSICAL Y LA ACCIÓN COMUNITARIA

En la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones donde se define la nueva Agenda Europea para la Cultura, en el año 2017, la Comisión declaró en su Comunicación sobre el Refuerzo de la Identidad Europea a través de la Educación y la Cultura que «redunda en el interés común de todos los Estados miembros aprovechar plenamente el potencial de la educación y la cultura como motor para la creación de empleo, la justicia social y la ciudadanía activa, así como un medio de vivir la identidad europea en toda su diversidad». A su vez, en materia de cultura a nivel comunitario y como recomendación a los Estados miembros, dicha agenda contempla tres objetivos estratégicos con una dimensión social, económica y de relaciones externas. La dimensión social se fundamenta en:

(...) utilizar el potencial de la cultura y la diversidad cultural para el bienestar y la cohesión social, fomentando las capacidades culturales de toda la ciudadanía, ofreciendo un amplio abanico de actividades culturales y proporcionando oportunidades para una participación activa.⁴⁴

Y continúa: “la participación cultural acerca a las personas y la cultura es el medio ideal para comunicarse, superando las barreras lingüísticas, para capacitar a las personas y para favorecer la cohesión social” especialmente entre aquellos colectivos más vulnerables en nuestro sistema social y económico como pueden ser migrantes, refugiados y población de acogida. Es aquí además, donde las artes participativas fomentan el entendimiento, capacita a las personas y aumenta la confianza en uno mismo. La nueva agenda europea para la cultura destaca además el poder de la cultura como “fuerza regeneradora para la transformación de la comunidad” y se revela como una fuente beneficiosa para la salud y el bienestar ciudadano.

⁴⁴ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0267&from=ES>

La música es una fuente inagotable de cohesión social y una potente herramienta para transformar la sociedad. Numerosas experiencias demuestran que aprender música en comunidad ha supuesto una fantástica oportunidad para aprender a convivir. (Cabedo-Mas y Díaz Gómez, 2016)

El arte comunitario, y con él las diversas formas de hacer música comunitaria, tiene como principal finalidad construir espacios de participación en los que, a partir de la creación, la práctica y la distribución artística, se lleven a cabo iniciativas orientadas a mejorar la vida de las personas y las sociedades. (Cabedo-Mas y Díaz Gómez, 2016 p.3)

Estos espacios de aprendizaje, ubicados al margen del sistema formal de enseñanza, tienen una capacidad más abierta y global que permite explorar campos de creación y experimentación al margen de sistemas o planes de estudio quizás más estrictos o encorsetados. Según Folkestad (2006) la educación informal no responde a una secuenciación como la formal sino que atiende a la actividad que dirige la forma de trabajar/tocar/componer. El proceso “avanza por la interacción de los participantes” con un marcado carácter de voluntariedad y elección por uno mismo en la mayoría de los casos. (Folkestad, 2006)

Se presenta una distinción entre los modos de aprendizaje formal e informal con respecto a la intencionalidad: ¿hacia dónde se dirige la mente durante el proceso de la actividad? En la situación de aprendizaje formal, la mente del profesor y de los alumnos se dirige a cómo aprender a tocar música, mientras que en la práctica de aprendizaje informal la mente se dirige a hacer música. (Folkestad, 2006, p.138)

Saar (1999) describe claramente esta diferencia de intencionalidad como una distinción entre un marco pedagógico (lo que él llama aprender a tocar música) y un marco artístico/musical (es decir, tocar música), respectivamente. En un estudio centrado en el aprendizaje de los jóvenes músicos, Saar (1999) distingue dos dimensiones de la actividad musical. La primera está orientada al aprendizaje y la segunda hacia la interpretación. En ellos los aspectos formales e informales no son estáticos sino que están en continua transformación e incluso interacción.⁴⁵

⁴⁵ Saar, T. (1999). Musikens dimensioner – en studie av unga människors lärande (The dimensions of music – a study of young musicians learning) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

En el contexto actual conviven tres modelos de educación musical: la formal, no formal e informal⁴⁶ y no debemos entender la educación formal y la no formal como una dicotomía. La interacción entre ellas se conjuga como algo dialéctico (Folkestad, 2006) y la coordinación debe ser la fórmula que garantice el mayor alcance posible en el ámbito de actuación. Prueba de ello son los casos de éxito con proyectos realizados entre conservatorios de música y acción comunitaria, entre escuelas de primaria y secundaria y escuelas municipales de música, como por ejemplo, el proyecto *4acordes* impulsado en el año 2009 por el Ayuntamiento de Mataró a través de su Escuela Municipal de Música junto con la escuela Germanes Bertomeu. Este proyecto persigue de la misma forma objetivos sociales, educativos, y artísticos.

Los resultados no solo responden a cuestiones técnicas instrumentales sino que tienen una repercusión estrechamente vinculada a la educación en valores, el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y relacionales así como hábitos de escucha, respeto y trabajo en equipo, entre otros. (Rubio, Serra y Gómez 2017, p. 21)

Este proyecto es el claro ejemplo de la capacidad de transformación de la música, ya que a través del aprendizaje y la participación activa en la música, se consiguen otros valores transversales importantes en la cohesión y la transformación social. En Cataluña existen actualmente iniciativas de diferentes tipos con este denominador común. En Barcelona, destaca *Voces y Música para la integración* también para niños de diferentes barrios, como el proyecto de orquesta comunitaria *Riborquesta* en Ciutat Vella, el proyecto *Sonaescola* en Igualada o el proyecto *Barrios en Solfa* en Badalona. También existen otro tipo de iniciativas, esta vez desarrolladas en el seno de los centros educativos, como el proyecto de escuela integral de las artes, Institut Escola Oriol Martorell (Barcelona), un proyecto con una larga trayectoria ya en la inclusión de la danza y la música en su currículo educativo o la EMM-Centre de les Arts pionera en la implementación de formación instrumental, en coordinación con varios centros educativos de L'Hospitalet de Llobregat. Para entender el éxito de estos proyectos debemos comprender la capacidad de intersección entre la música comunitaria y los campos de práctica porque, como ocurre en otros campos de la cultura, la música siempre se ha creado en comunidad (De Bánffy-Hall, 2021) y además la idea de un enfoque intervencionista de la creación

⁴⁶ Entendemos la educación informal como aquella que sucede fuera del marco académico, de forma casual y sin planificación, en ámbitos educativos no formales. Sin embargo, la educación no formal es intencionada y planificada pero fuera del ámbito de la escolarización obligatoria. Una educación complementaria, voluntaria y flexible.

musical tiene ya una larga tradición en nuestro país. El éxito de todos estos proyectos y su continuidad en el tiempo ha hecho que en la actualidad se constituyan grupos de trabajo conjunto para compartir la experiencia, contrastar datos y coordinarlos para su mejora.

Todos estos casos son ejemplos de éxito en la relación de educación musical y acción comunitaria, tal y como indicaba la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo citada al comienzo. Claros casos de “proyectos emblemáticos con modelos de éxito contrastados por los altos índices de retorno en cuanto a transformación y cohesión social, a educación en valores, desarrollo personal y acceso a la cultura” (Rubio, Serra, Gómez, 2017, p. 22). Pero estos proyectos no sólo se desarrollan en España y no sólo con centros educativos. En el contexto internacional, es importante destacar otros proyectos comunitarios asociados a instituciones culturales y sociales. La red de escuelas de Medellín y el proyecto *Batuta* en Colombia, el proyecto *ConArte* en México, *Crear Vale la Pena* en Argentina, *Balmaceda Arte joven* en Chile o *Urban Arts Partnership* en Estados Unidos. Además, atendiendo al objeto de esta investigación, debemos destacar los proyectos de acción comunitaria implantados y consolidados por las orquesta sinfónicas, como el proyecto *In Harmony* de Liverpool y el proyecto *Barrios Orquestados* que analizaremos en este trabajo como caso de éxito así como *The Sistema*, en Escocia, *Leerorkest* en Holanda. Todos ellos inspirados en el Sistema de Orquestas Juveniles de Venezuela que han sido exportados con éxito a otros países.

CAPÍTULO 6

La Orquesta Sinfónica

6.1. ORÍGENES Y DESARROLLO

Resulta paradójico que la etimología de la palabra "orquesta" se refería en la antigua Grecia y Roma al nivel del suelo del anfiteatro en el que se danzaba. Este término se retomó posteriormente en el Renacimiento para designar la zona situada en frente del escenario, pues este era el sitio favorito de los músicos que acompañaban a cantantes y bailarines. No es hasta el siglo XVIII cuando se amplía el significado de la palabra, abarcando así a "los instrumentistas en sí mismos".⁴⁷ (J.J. Rousseau, 1768, pp. 353-354)

Los tres principales países europeos con mayor tradición musical comenzaron a utilizar el término orquesta en el mismo período de tiempo. Existen documentos en Roma que datan de 1679 mientras que en Francia el uso de la palabra orquesta referido a un conjunto de músicos comienza a utilizarse en 1670. En Alemania sin embargo, el término utilizado es *Kapelle*, ampliamente utilizado en los siglos XVI, XVII y XVIII con denominación para la corte, la iglesia y establecimientos musicales privados. En este país el uso de la palabra orquesta comenzaría a utilizarse un poco más tarde, no llegaría hasta el año 1713 prestado del idioma francés.

La orquesta sinfónica, tal y como la conocemos en la actualidad tiene su origen en el período clásico. Es a partir de 1740 cuando las orquestas sufren la primera gran evolución. Dicho desarrollo vino de la mano de las obras orquestales compuestas en este período por J. Haydn, tradición que continuaría Mozart y posteriormente Beethoven. Se trataba de una configuración orquestal especialmente diseñada para la ópera italiana aunque también era típica del teatro hablado alemán, de los conciertos públicos y privados, de significativos servicios religiosos y de danzas. Esta constelación estaba integrada por violines, cellos, contrabajos, dos oboes, dos trompas, uno o dos fagotes y

⁴⁷ El filósofo francés J.J Rousseau publicó en el año 1768 un diccionario de terminologías musicales, con el fin de acercar la nomenclatura musical del momento a todos los públicos. Un diccionario controvertido para la época, criticado por diversos sectores sociales franceses, aún hoy sigue siendo un referente bibliográfico en la historia de la música ya que abarca además de cuestiones técnicas, aspectos de la estética musical de su tiempo.

continuo (clave u órgano). Esta orquesta clásica llegó a su cenit con las sinfonías compuestas por L.v. Beethoven. Hacia 1815 las orquestas y su cultura sufrieron una gran expansión. El número de orquestas en Europa se incrementó de forma exponencial. Las propias orquestas crecieron en su seno e incorporaron nuevas clases de instrumentos como trompas, tubas, trompetas y percusión entre otros, abriendo de esta forma nuevas posibilidades sonoras para esta formación. Dado el amplio abanico de diferentes formatos orquestales, los compositores en este período no indicaban aún la constelación orquestal para la que componían sus piezas, quedando sujeta su interpretación a la disponibilidad instrumental de la formación. Paralelamente, las orquestas a su vez se dispersaron geográficamente, apareciendo en nuevos escenarios y nuevos contextos sociales. Así, si hasta entonces “su marco de actuación había sido la de acompañamiento y expresión de la cultura aristocrática de la corte, en el siglo XIX, la orquesta se convirtió en la institución central de la vida musical pública”.

Tocar en una orquesta se convirtió en una profesión distinta de cualquier otra clase de trabajo musical. Conservatorios recién fundados formaron instrumentistas específicamente preparados para tocar en orquesta y se formaron asociaciones de músicos para alcanzar mejores salarios y condiciones de trabajo. Las orquestas se convirtieron en organizaciones independientes con estructura administrativa e ingresos y ciclos de conciertos fueron organizados en la mayor parte de las ciudades europeas. (New Grove Dictionary of Music and Musicians 2001 págs. 538-539)

Pese a todo ello, la mayor innovación estructural de la orquesta del siglo XIX fue la aparición de la figura del director de orquesta. Primero en Francia y, posteriormente, a partir de 1820 en algunas ciudades alemanas. Sin embargo, en Italia, hasta 1860, las orquestas eran capitaneadas por el primer violín o concertino. Al principio, los directores se limitaban a marcar el ritmo y a presidir el grupo, pero pronto los propios directores comenzaron a considerarse a sí mismo como intérpretes considerando a la orquesta como un único instrumento.

Los miembros de una orquesta son como cuerdas, tubos, cajas de sonidos, cajas de resonancias de madera y metal, máquinas inteligentes que el director hace tocar como un inmenso piano. (Berlioz, 1843)

Posteriormente, Wagner en sus influyentes interpretaciones de las sinfonías de Beethoven introdujo en la práctica orquestal el ritmo flexible, la fluctuación de tempos y la graduación de dinámicas que caracterizaron la forma de interpretar de virtuosos posteriores como Liszt o Paganini. Muchas de las orquestas sinfónicas creadas en estos

primeros albores de modernidad sobreviven hoy en día como instituciones musicales estables, y mantienen intacto su prestigio y sus funciones. La más antigua de las orquestas del mundo es la Staatskapelle de Dresde ya que sus orígenes datan de 1548, vinculada a la corte de Sajonia. Entre las orquestas modernas que continúan hasta nuestros días figuran la London Philharmonic Orchestra, fundada en 1813, la Wiener Philharmoniker en 1842, La Budapesti Filharmóniai Társaság Zenekara en 1853, la Tonhalle de Zürich en 1868, la Berliner Philharmoniker, en 1887 y la Concertgebouw de Ámsterdam en 1887.

6.2. LA ORQUESTA SINFÓNICA EN EL SIGLO XX Y LA LLEGADA DE LA ERA CONTEMPORÁNEA EN LA COMPOSICIÓN MUSICAL

La entrada del siglo XX representa la máxima expresión de la orquesta moderna tal y como la conocemos hoy en día. Tanto en estilo como en expresividad nace de la mano del director de orquesta moderno. El paradigma de este fenómeno lo representa Arthur Nikisch, quien revolucionó, a finales del siglo XIX y principios de XX, la técnica de la dirección y la necesidad de buscar nuevas vías de comunicación y expansión a través de la recién nacida fonografía. De hecho, este director, al frente de la Berliner Philharmoniker, grabó en 1913 la primera obra clásica en discos de 12 pulgadas: la Quinta Sinfonía de Beethoven.

La evolución de la orquesta sinfónica como instrumento vino de la mano de la máxima profesionalización de sus estructuras, tanto artísticas como administrativas, y de la evolución del lenguaje de los compositores. La complejidad y virtuosismo de éste provocó un refinamiento en las orquesta hasta ese momento nunca escuchado. Las grandes orquestas europeas y norteamericanas cimentaron en ese período el prestigio y la calidad que hoy en día mantienen.

6.3. LA LLEGADA DE LA FONOGRAFÍA COMO PROYECTO DE DIFUSIÓN MUSICAL UNIVERSAL

No se puede entender el desarrollo de las orquestas sinfónicas sin mencionar el fenómeno que supuso para su difusión y consumo la llegada de la fonografía. Las grandes orquestas del mundo vieron en este hecho no sólo una inmejorable forma de difundir su trabajo más allá de las salas de concierto, sino una lucrativa unidad de negocio que les ha permitido subsistir durante 80 años. Si hay una industria que ha sabido propiciar, adaptarse y, en ocasiones, liderar el cambio, esa ha sido la musical. Hace más de 140 años que la música empezó a incluir la tecnología en su historia. Primero con el fonógrafo, inventado por Edison y posteriormente el gramófono diseñado por Emile Berliner, que

funcionaba igual que su precursor pero las vibraciones se producían sobre un disco plano. Así, era posible hacer miles de copias a partir de un único molde original y se disminuía mucho el coste de producción. Los dos factores fueron las claves de su largo reinado hasta la aparición del vinilo en 1950.

Años después, en 1931, Alam Blumlein inventó el sonido estéreo que, al contrario que el mono, permitía que el audio saliera por dos canales, creando la ilusión de un sonido tridimensional. Su despegue llegó en 1940 con la película *Fantasia* de Disney, un éxito que abarrotó los teatros y apodó al sonido estéreo como ‘fantasonido’.

La evolución de la fonografía a través de la llegada de la Alta Fidelidad (hi-fi) creó un nuevo tipo de público que creció escuchando a los más grandes directores de orquesta y solistas y que al mismo tiempo se convirtieron en consumidores de música en vivo. Lo mismo ocurrió con la llegada de la radio y la retransmisión de los conciertos, sobre todo en los Estados Unidos, donde los binomios de orquesta y director, como el caso de Arturo Toscanini con la Orquesta de la NBC o Leopold Stokowski con la Philadelphia Orchestra, se convirtieron en verdaderos mitos de la difusión musical. Fueron las marcas Philips y Sony en 1979 las que crearon un nuevo formato digital, Compact Disk. Una sinfonía alpina, de Richard Strauss, fue la primera pieza de la historia grabada en este formato. Se hizo para probarlo dado que permitía incrementar la calidad del audio y guardar más minutos de música. Un salto de gigante frente a sus predecesores: los discos de vinilo y el cassette.⁴⁸ Dos años después, el programa de la BBC, *Tomorrow's World*, lo presentó en televisión como uno de los productos que iba a revolucionar la industria musical.

6.4. LA MÚSICA CLÁSICA Y LA SOCIEDAD OCCIDENTAL

Se da el fenómeno de que a medida que avanzaba el siglo XX, las orquestas se convirtieron en formaciones cada vez más virtuosas y perfectas y, sin embargo, en paralelo al gusto del público, se volvieron más conservadoras a la hora de programar. Se valoraban más los clásicos que la música de su tiempo. El público da la espalda a la creación actual y se vuelca en un repertorio que viene a finalizar, en la generalidad, en los años cuarenta del siglo pasado. Jorge D'Urbano, en su libro *Introducción a la música contemporánea* (1961), ya destaca el inquietante enigma que aparece con la música sinfónica del S. XX, un

⁴⁸ García Bisos (2018): “Historia Tecnológica de la música” disponible bajo la dirección <https://www.bbvaopenmind.com/humanidades/cultura/el-sonido-eterno-del-fonografo-a-la-holofonia/>

fenómeno desconocido hasta ese momento: "Si la música es o no una clara y perceptible comunicación entre los hombres"

Ese problema hubiera sido ininteligible antes de ahora. El público del siglo XVIII, por ejemplo, se resistía a escuchar música que no fuese nueva. La enorme producción de compositores como Bach, Haendel, Mozart o Beethoven solo se explica por el hecho de que se exigían obras que no se hubiesen escuchado previamente. Muchas de las más grandes obras maestras que se han producido en la historia apenas se ejecutaron una vez en vida del autor. No había repertorio establecido. Casi no existía reincidencia en la audición. Se ejecutaba solo lo que se acababa de componer; lo anterior interesaba poco o nada. (D'Urbano, 1961, p. 19)

Esta afirmación demuestra la importancia que tenía hasta entonces el hecho de participar en un acto cultural único. Un fenómeno que se prolongaría a lo largo del siglo XIX y primeras décadas del XX. Era frecuente observar largas colas en los teatros para asistir a los estrenos de los grandes compositores, dado lo efímero del acontecimiento. Este fenómeno no se circunscribía exclusivamente a las capas sociales más pudientes; era un evento popular en el que participaban todo tipo de personas. No era infrecuente ver como otros compositores asistían a los estrenos de sus colegas. En parte por la curiosidad de ver el trabajo de los demás, en parte porque era, posiblemente, la única ocasión en que podían escuchar esas obras.

El propio D'Urbano, en el texto antes citado, afirmaba que "por primera vez en la historia, se piensa que el público no comprende la música que le está dedicada"(1961, p. 22). Gran responsabilidad de este fenómeno lo tienen los propios compositores que iniciaron una rebelión contra el gusto burgués vienes. "el culto del pasado imperante amenazaba su propio sustento". (Ross, 2008, p. 61) La llegada de Arnold Schoenberg y su nuevo lenguaje dodecafónico revolucionó la música del siglo XX. Centroeuropa mostraba un especial interés en continuar escuchando las creaciones de compositores del pasado como Beethoven o Mozart.

A finales del siglo XVIII, el 84 por ciento del repertorio de la orquesta de la Gewandhaus de Leipzig estaba integrado por música de compositores vivos. En 1855, la cifra había descendido al 38 por ciento, en 1870 al 24 por ciento. Entre tanto, el gran público estaba enamorándose del Cakewalk y de otras novedades populares. El razonamiento de Schoenberg era el siguiente: si el público burgués estaba perdiendo el interés por la nueva música, y si el emergente público masivo no tenía apetito de música clásica, nueva o vieja, el artista serio debería dejar de

agitar sus brazos en un intento de llamar la atención y retirarse, en cambio, a una soledad en compañía de sus propios principios. (Ross, 2008, p. 62)

Esta declaración de intenciones de Schoenberg resume claramente el panorama musical centroeuropeo de principios del siglo XX. Tal fue su decepción con el público y la aceptación de su música ante las audiencias de los teatros y salas de concierto que llegó a manifestar: “si es arte, no es arte para todos, y si es arte para todos, no es arte”. Es aquí, bajo esta manifestación clara de exclusión y repudia ante la democratización del arte donde podemos considerar la verdadera escisión entre el compositor y su público. Una ruptura que un siglo después continua siendo tema de debate ante la creación contemporánea y la falta de seguidores o entusiastas en los auditorios.

La atonalidad impuesta por Schoenberg y sus seguidores y la justificación ética de la cruzada modernista supuso una ruptura armónica con los órdenes establecidos durante muchos siglos. “La tonalidad, la disposición lógica de los acordes en torno a una tónica, llegó a ser una fuerza fundamental en la música europea” (Small, 1989 p. 23). Sir Donal Tovey afirmaba que la armonía tonal era el análogo musical de la perspectiva. (Tovey citado por Small, 1989 p. 24).

El sistema tonal, como base de la construcción de la música occidental, arrastraba siglos de historia desde 1600. La ausencia de tonalidad que defendía la Segunda Escuela de Viena⁴⁹, suponía una especie de falta de hogar, una especie de exilio permanente al que no regresar (Said, 2004). Esa ruptura de modelo, alterando los cánones de la lógica y la razón imperante, supuso un rechazo de las audiencias muy importante.

La armonía tonal es de hecho el tipo de lenguaje musical en donde reina la lógica más transparente, en donde realmente la lógica se hace carne y como prueba de la trascendencia absoluta de la razón individual se convierte en el objeto de un placer único e irremplazable (Poussier, 1970 citado por Small 1989, p. 24).

Curiosamente, este punto de inflexión, según Small, se produce en el año 1910, cuando se suceden varios hechos coincidentes como el último año de la vida de Gustav Mahler,

⁴⁹ La Segunda Escuela de Viena (o Moderna Escuela de Viena, tal y como se le denomina en Alemania) fue un grupo de compositores liderados por Arnold Schoenberg y sus alumnos Alban Berg y Anton Webern. Fueron los primeros en emplear la atonalidad y, posteriormente, el dodecafonismo, lenguajes desarrollados por el primero. En el terreno estético se les considera vinculados al expresionismo. Su herencia musical supone una de las máximas referencias del S. XX. (New Grove Dictionary of Music and Musicians)

Claude Debussy ya había compuesto “La mer” y Schoenberg su segundo cuarteto para cuerdas.

El verdadero trabajo de exploración se había desplazado de lugar. (...) Debussy, Schoenberg, Stravinsky y Webern en Europa, lo mismo que Ives en América tenían los ojos puestos más allá de la función individualista expresiva de la música y estábamos ya empezando a explorar un paisaje nuevo, cuyas leyes no eran las del mundo lógico y bañado por la luz de un día soleado, de la armonía tonal. (Small 1989, p. 21)

El público termina de asentar un estilo que ya parecía sin retorno y algunos compositores como Alban Berg ni siquiera perseguían la necesidad de que sus obras fueran del agrado del público. Theodor Adorno narra la anécdota de la noche del exitoso estreno de la ópera *Wozzeck* en Berlín, en el año 1925.

Berg estaba realmente disgustado con la reacción tan positiva. Estuve consolándolo literalmente por el éxito. Que una obra concebida como las visiones de *Wozzeck* en el campo de batalla; que una obra que satisfacía las exigencias del propio Berg pudiera gustar a un público oficial le resultaba incomprensible y se le antojó un argumento contra la ópera. (Theodor Adorno citado por Ross, 2008 p. 264)

Incluso un compositor como Stravinsky, gran revolucionario estético que no lingüístico, pasa por una fase serialista profundamente influido por la Segunda Escuela de Viena, sobre todo por Anton Webern. Todo ello confluye en la ruptura que se produciría al final de la II Guerra Mundial. El primer paso en este camino se daría en el festival de verano de Darmstadt de 1949, en el que una generación de compositores encabezado por Pierre Boulez dan la espalda definitiva al público para centrarse de forma exclusiva en el hecho puramente creativo. La vanguardia encabezada por el compositor francés antes mencionado en compañía de referentes como Karlheinz Stockhausen⁵⁰ o Luigi Nono⁵¹ dan la espalda incluso a compositores contemporáneos suyos que marcaron un camino

⁵⁰ Karlheinz Stockhausen, compositor alemán (1928-2007) fue una de las grandes figuras musicales de la segunda mitad del S. XX. Famoso por sus innovaciones en la música electroacústica, música aleatoria y música serial. (New Grove Dictionary of Music and Musicians)

⁵¹ Luigi Nono, compositor italiano (1924-1990). Uno de los músicos punteros de la escuela de Darmstadt, su trabajo en la música electrónica y electroacústica son fundamentales. (New Grove Dictionary of Music and Musicians)

diferente, que no de menos valor, como Dmitri Shostakovich⁵², Witold Lutoslawski⁵³ o Hans Werner Henze⁵⁴, todos ellos tan diferentes entre si.

Sin embargo, para el escritor Alex Ross, la verdadera ruptura, (Ross, 2008) llegó con la Primera Guerra Mundial. Fue entonces cuando compositores franceses como Satie se alejaban de ese modelo intelectual alemán y se acercaban a melodías del music-hall, el ragtime y el jazz. El objetivo era crear otras corrientes artísticas, lejos del modelo alemán. “La música se convirtió en una guerra que se hacía por otros medios” (Ross, 2008 p. 107). Sin quererlo, esta atonalidad, estos sonidos denominados “nuevos” y este caos estructural para algunos, no podía considerarse nuevo. “En el jazz surgen inesperadamente acordes atonales; en las bandas sonoras de Hollywood aparecen sonidos vanguardistas; el minimalismo ha dejado su impronta en el rock, el pop y la música dance desde The Velvet Underground en adelante.” (Ross, 2008 p. 12)

La música clásica⁵⁵ está estrechamente vinculada a la historia social y cultural de todas las épocas, especialmente durante el siglo XX. Aunque exista la visión de “música cercada respecto a la sociedad” (Ross 2008, p. 13), lo cierto es que durante el siglo XX adquiere una perspectiva social difícilmente independiente del hiperpolítico contexto. El mecenazgo se diluye en el siglo XX y ocupan su lugar, de una forma directa o indirecta, políticos, dictadores, patronos millonarios, o presidentes de multinacionales. El control de la creación ha estado intrínseco en el mundo del arte y la cultura, sin olvidar el poder mediático de la prensa e intelectuales que intentaron ser “árbitros de estilos” (Ross, 2008 p. 13). Para ser una música que se distanciaba de las audiencias o incluso se cuestionaba entre su habitual público, seguía más que nunca, vinculada a su realidad y entorno.

Las escenas vividas en las salas de concierto ante diferentes estrenos de obras de compositores como Stravinsky, Debussy, Schoenberg, incluso años atrás del propio Mahler, dejaban entrever las diferencias existentes entre el público más fiel y las nuevas vanguardias. El escándalo generado por el público en el estreno de la Consagración de la Primavera de Stravinsky marcó un antes y un después en la historia de la música

⁵² Dmitri Shostakovich (1906-1975). Compositor ruso cuya obra tonal ha sido admirada y difundida ampliamente los años 30.

⁵³ Witold Lutoslawski (1913-1994) fue el compositor polaco más importante desde Chopin. Adaptó a su propio estilo el sistema dodecafónico de Schoenberg y la música serial.

⁵⁴ Hans Werner Henze (1926). Compositor alemán que comenzó en la vanguardia y, al abandonarla, fue repudiado por la élite compositiva de su país. Es uno de los grandes operistas del pasado siglo.

⁵⁵ En esta tesis doctoral, se emplea el término música clásica como la música entendida como académica, en ningún caso la limitamos al período del clasicismo.

sinfónica. Una contradicción histórica, si recordamos que poco después estos abucheos e insultos se convirtieron en bravos y el tiempo ha situado la obra como una de las creaciones más importantes del S. XX.

6.5. LA CONTEMPORANEIDAD Y LA RUPTURA SOCIAL

Para poder comprender el binomio música clásica y sociedad, debemos intentar desgarnar cuál ha sido su función y cometido a lo largo de la historia de la civilización occidental.

“¿Cuál es la función de la música?, ¿tiene un propósito también social? Y si es así, ¿cuál es? ¿Es proporcionar consuelo y entretenimiento o es plantear cuestiones perturbadoras al intérprete y al oyente?” (Baremboim, 2004)

En muchas culturas el origen de la música procede del ámbito divino. La música y los instrumentos suponían a menudo regalos de los dioses a los hombres. Independientemente de la sensación que produce al oyente, sea placentera, relajante o produzca inquietud o reflexión desde la butaca, una gran parte del repertorio clásico de la historia de la música fue creado en un contexto sociopolítico que le hacía ser mensajero de una misión concreta. En muchas ocasiones, como otras manifestaciones artísticas, fueron creadas como medios de expresión como único medio para criticar ideas políticas o de opresión social (Baremboim, 2004, p.54)

Como veíamos anteriormente, en la música clásica, no siempre se ha realizado la justa relación entre la música y la sociedad y en particular con respecto a la influencia que los acontecimientos históricos y sociopolíticos han tenido en la creación musical, es a este arte al que se le ha considerado en ocasiones autosuficiente, todo ello a pesar de que la música es el arte que representa la manifestación de los pueblos por excelencia. Este hecho es muy significativo en el siglo XX, un siglo convulso a nivel social, político y económico, donde esa barrera se derrumba una y otra vez en la creación contemporánea. Son multitud de obras las que de una manera directa, ya sea por la mención en su título o dedicatoria, o indirecta, por alusiones del compositor al contexto histórico en el que desarrolló su actividad, la creación musical está vinculada a determinados pasajes del libro de la historia contemporánea. Son claros ejemplos compositores como Schostakovich con su sinfonía número 7, “Leningrado” escrita durante el asedio de las tropas alemanas a la ciudad durante la Segunda Guerra Mundial, o el poema sinfónico “Finlandia” del compositor Jean Sibelius, compuesto como homenaje al pueblo finés en su lucha contra la represión y opresión a la que fue sometido por el imperio ruso.

“Cuando la historia no pueda nunca decirnos exactamente qué significa la música, ésta sí que puede decirnos algo sobre la historia”. (Ross, 2008)

Otro de los grandes debates de la música en el siglo XX se sustenta en la afirmación de que con la llegada del nuevo siglo la música intelectual y la popular se distancian entre sí. Sin embargo, al mismo tiempo que esto sucedía, fronteras de estilos y géneros lejos de ignorarse se fusionaban, se nutrían unos de otros e incluso se adoptaron como fórmulas para generar nuevos lenguajes. El caso de la Consagración de la Primavera citado anteriormente es un claro ejemplo de cómo se nutre la música clásica de melodías folklóricas y ritmos populares.⁵⁶

Para muchos compositores, la segunda vanguardia supuso el impulso de “sacar el arte de las nuevas esferas fáusticas e introducirlo en el mundo físico. Durante gran parte del siglo XIX la música había sido un teatro de la mente; ahora los compositores habrían de crear una música del cuerpo” (Ross, 2008) ¿Qué puede significar algo así? Convertirla en algo orgánico, algo físico, tratar la melodía como el habla del ser humano y su ritmo como una danza para el cuerpo. De este principio emana el concepto de volver a las raíces, desvincularse de refinamientos superficiales y adoptar las melodías y ritmos de los pueblos para llevarlas a las partituras y en consecuencia a las salas de concierto. Esta vez no se conformaban con adaptarlas al lenguaje academicista o pasarlas por la convención de la notación musical, sino por el contrario, buscaban “traducir la vida real tal y como es” (Ross, 2008 p. 108). Los ritmos de la vida cotidiana no encajaban en la notación occidental y había que escucharla y sentirla desde dentro.⁵⁷ Claro ejemplo de esta corriente artística lo encontramos en la figura del compositor húngaro Béla Bartók (1881-1945) que se recorrió los campos de Transilvania grabando las canciones y melodías populares del medio rural.⁵⁸

El compositor descubre en el folklore musical de su país una fuerza primitiva, una dureza, una vitalidad que testimonia la secular pero no resignada condición dolorosa de sacrificio. Por ello se sirve del material popular de manera crítica y

⁵⁶ Tal y como la definió posteriormente el compositor Béla Bartók en su conferencia impartida en Harvard en 1943 “una suerte de apoteosis de la música rural rusa”.

⁵⁷ Nacen ya, desde finales del siglo XIX, los primeros estudios de etnomusicología.

⁵⁸ Hasta el año 1918 Béla Bartók recogió alrededor de 8.000 melodías húngaras, 2.800 eslovacas, 3.500 rumanas y 150 de otras minorías étnicas, serbios, búlgaros, gitanos, todas ellas registradas fonográficamente y depositadas en la División de Etnografía del Museo Nacional de Budapest.

dialéctica utilizándolo como palanca para la formulación de un lenguaje netamente vanguardista. (Gentilucci, citado por Herrera 2018)⁵⁹

Pero no fue el único que adopta esta vía de trabajo. Le siguen Leos Janáček (compositor checo), Maurice Ravel en Francia y también los compositores españoles como Falla, Granados y Albéniz entre otros. Todos ellos tienen como denominador común el propósito de distanciarse de la música germana.

Pese a ello, con la distancia y la perspectiva que da el paso del tiempo, el siglo XX ha dejado para la posteridad un legado de inabarcable riqueza, tanto en la estética como en el lenguaje utilizado. "La música, una de las principales manifestaciones del impulso creador del hombre, ha cambiado constantemente a través de los tiempos, tal y como debe ocurrir con todo lenguaje viviente" (Machlis, 1961, p.3). Podemos deducir pues, que la lucha por la originalidad y la innovación tan cara a la vanguardia y el divorcio con el público ha sido uno de los principales detonantes de esta obsesión. Ninguno de los grandes compositores de la historia de la música renunció a su lenguaje personal por competir con sus coetáneos con el único fin de desvincularse de ellos. El público desconcertado, le dio la espalda a este fenómeno y encontró un lenguaje más afín en manifestaciones populares como el rock, el pop o el jazz.

En el siglo XX, la vida musical se desintegró en una masa ingente de culturas y subculturas, cada una de ellas con su canon y su jerga propios. Algunos géneros han alcanzado más popularidad que otros. (Ross, 2008)

En ese momento, la música clásica dejó de ser la predominante en los hogares, pese a la resistencia inicial de una generación de padres que no lograba entender el fenómeno que suponía la irrupción de grupos y cantantes jóvenes en la vida de sus hijos. Nombres como Elvis Presley, The Beatles, The Rolling Stones o Bob Dylan desplazaron a unos intérpretes y orquestas incapaces de evolucionar con ellos. Es más, incapaces de evolucionar con la música de canon clásico compuesta en su época. Cuanto más se avanzaba en el lenguaje y la estética musical, más conservadoras se volvían las orquestas en su programación.

Ya en los años 70, ante la incipiente ruptura entre el público y la música contemporánea, Theodor Adorno pone el acento en facilitar la comprensión del discurso musical al

⁵⁹ Fernando Herrero, Un centenario: Béla Bartók. El folklore y la música culta. Disponible bajo la dirección <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/un-centenario-bela-bartok-el-folklore-y-la-musica-culta/html/>

oyente, atendiendo a una serie de factores que, si bien son pequeñas pistas, garantizarían el acercamiento del público a este lenguaje.

La creencia en la incomprensibilidad de la nueva música está tan arraigada entre el público y también entre muchos intérpretes, que apenas se pregunta ya si esa incomprensibilidad tiene que ver, de hecho, con las obras o con su reproducción; bajo la presión no siempre ineludible de sus obligaciones, los mismo intérpretes no son a menudo mucho más capaces de juzgar con rigor la calidad de su propio trabajo. (Adorno, 1970)

El pianista y director de orquesta Daniel Barenboim, en uno de los diálogos celebrado junto al escritor Edward W. Said, explicaba claramente la difícil relación entre el público actual y la música contemporánea.

Puedo citar tres compositores que he interpretado con regularidad –con alarmante regularidad dirían algunos de los abonados a la Sinfónica de Chicago-, que son Pierre Boulez, Harrison Birtwistle y Elliott Carter, tres compositores contemporáneos. (...) Compositores muy difíciles, y como he dicho, los he interpretado con “alarmante” regularidad porque creo en la comprensión de las cosas difíciles a través de la familiarización, ya sean dificultades musicales o de cualquier otro tipo. (Barenboim & Said, 2002)

La música contemporánea sufre la paradoja de buscar continuamente su sitio en una sociedad cambiante en cuanto a gustos y estilos, pero también en cuanto a la necesidad del oyente de entender y familiarizarse con lo que escucha. Esta opinión del músico, comprometido con la música de nuestro tiempo, no siempre es compartida por las audiencias de los auditorios que paulatinamente se alejan de repertorios que se salgan de los siglos XVIII y XIX. “Dondequiera que estemos, lo que oímos es fundamentalmente ruido. Cuando lo ignoramos, nos perturba. Cuando lo escuchamos, nos resulta fascinante” (Cage, 1973)

Y es que la música contemporánea puede resultar para una gran parte de la audiencia un incomprensible ruido que puede perturbar y producir un rechazo a la hora de acudir a una cita cultural como supone un concierto de una orquesta sinfónica. Aquí confluye la opinión de estos dos músicos, Cage y Barenboim, cuando afirman que este rechazo es fruto de una falta de familiarización, o sencillamente un conocimiento más profundo de lo que ocurre en el hecho musical contemporáneo.

La dificultad de escuchar muchas producciones de la Segunda Escuela de Viena tiene que ver con la falta de familiarización del oyente. Creo que si las escuchas una y otra vez, son evidentemente más complejas que una sencilla sinfonía de Haydn. (Barenboim 2002)

Resulta paradójico, entonces, cómo en líneas generales escuchar música de los siglos XVIII y XIX es más agradable, entendible y satisfactoria para el público en general, aún hoy en día, que de compositores contemporáneos. La brecha es aún más amplia cuando llevamos a la realidad de audiencias en auditorios y salas de concierto, la diferencia que supone en aceptación y captación para el público escuchar música clásica y música popular. Entender ciertos procesos armónicos y rítmicos que conllevan determinadas músicas resulta un proceso complejo para el público, falta de herramientas que le permitan asimilar estructuras diferentes y lenguajes contemporáneos absolutamente nuevos para el oído. (Barenboim, 2002) Según esta afirmación de Daniel Barenboim, el hecho de familiarizarse con determinados lenguajes armónicos y estructuras formales puede facilitar al público la comprensión y el disfrute de una obra musical de estas características. No ocurre así con otras manifestaciones artísticas como la pintura donde cualquier obra de Kandinsky, Picasso o Tàpies, no sólo está revalorizada en el mercado internacional sino que además, son un reclamo seguro para los grandes museos y pinacotecas, garantizando una gran afluencia de público y excelente taquilla.

“Los intérpretes musicales y los directores en primer lugar, tienen una doble tarea en todos los casos: han de dominar el aparato que traduce la partitura en sonido, y descubrir el sentido musical” (Adorno, 1970, p.24)⁶⁰ En este sentido, Adorno establece como indispensable la importancia del intérprete y el director para transmitir en esencia y no conformarse con interpretar en su justa medida el lenguaje musical del compositor. Según esta afirmación, a menudo el intérprete en estos casos se conforma con que todo discorra en orden, sin ejecutar notas falsas, tempos correctos etc. Falta entonces el “sentido musical”.

Los primeros intentos publicitados y documentados de iniciativas de carácter educativo y de difusión datan de finales de los años sesenta, con la serie de conciertos para jóvenes a cargo de Leonard Bernstein y la New York Philharmonic, retransmitidos por televisión a escala nacional. Los orígenes del cambio de actitud de las orquestas hacia la sociedad a la que pertenecen se pueden situar en el proyecto llevado a cabo en Italia por el director de orquesta Claudio Abbado y el pianista Maurizio Pollini en el año 1972, cuando, en un

⁶⁰ Adorno, Th: (1970) Filosofía de la nueva música, p. 24

afán de acercar la música a sectores sociales más divergentes con el fenómeno musical, realizaron una gira de conciertos por diferentes fábricas italianas para los obreros. Nació así un compromiso social de las orquestas hacia la democratización de la cultura que sirvió como referente para muchas otras orquestas y formaciones musicales del momento.

Ahora, en pleno siglo XXI, estas instituciones se han dado cuenta que han dejado escapar a tres generaciones de oyentes y la fractura de edad entre su público es inmensa. Ahí es donde comienza el reto de las orquestas sinfónicas para el presente siglo.

6.6. RETOS PARA EL SIGLO XXI

El siglo XXI nace del imparable avance de las nuevas tecnologías y de la comunicación. Las instituciones orquestales modernas entran en el siglo con la necesidad heredada de unos patrones inmovilistas que han cimentado la vida musical de los últimos cincuenta años, y un público que cada vez abandona más las salas de concierto. A menudo, los elevados precios de las entradas, sumado a un progresivo envejecimiento del público y un sector de éste, el joven, que no se encuentra identificado por este fenómeno musical, ha provocado este abandono de la música sinfónica. Ante esta problemática, algunas de las principales orquestas del mundo comienzan a desarrollar unos ambiciosos programas educativos centrándose principalmente en éstos, con el objetivo principal de fomentar una nueva generación de espectadores. Tomas Service, crítico musical del diario *The Guardian*, dedicó una de sus columnas de opinión a analizar el por qué el público asistente en la música clásica había envejecido tanto en las últimas décadas y concluyó:

Para la amplia mayoría de los niños que lo experimentaron (la educación musical) y que hoy tienen entre 30 y 70 años de edad, la música clásica era algo propio, no una cultura extranjera y prohibida. Los servicios musicales no se limitaron a formar instrumentistas: crearon oyentes y participantes amateurs en los procesos artísticos. No es difícil deducirlo: las audiencias de la música clásica son hoy mayores porque se compone de gente que tocó de pequeña. Las jóvenes generaciones no han tenido nunca esa oportunidad. (Service, 2009)⁶¹

⁶¹ Service, Tomas (2009): "Why we are shutting children out of classical music" diario online. En línea. Disponible bajo la dirección: <http://www.guardian.co.uk/music/2009/apr/02/classical-music-children?intcmp=239>

Este caso quizás no es del todo extrapolable a España, ya que tradicionalmente en este país la música clásica no ha sido más que una enseñanza marginal en los sucesivos planes educativos. Pero si podemos trasladar la ausencia de identificación de los nuevos públicos con este género musical.

Las jornadas celebradas en octubre de 2010 y organizadas por la fundación BBVA y la Asociación Española de Orquestas Sinfónicas, bajo el título "La orquesta sinfónica en el siglo XXI" pusieron sobre relieve la realidad de un modelo en proceso de cambio y evolución.

Ante un futuro incierto provocado por una profunda crisis económica y, por ende, de importantes recortes en las subvenciones públicas, las orquestas sinfónicas han comenzado a poner en marcha programas que les permitan "ampliar y actualizar su actividad tanto en la sala de conciertos como en su entorno próximo" con el fin de llegar a un público más heterogéneo con un rango de edad más amplio.

Los ponentes insistieron en la necesidad de buscar la proximidad física entre público y músicos evitando las barreras que los separan a causa del escenario para encontrar, por el contrario, la cercanía personal. Un ejemplo de esta estrategia es situar la orquesta en entornos inesperados, como por ejemplo colocar secciones instrumentales en diferentes vagones de metro que confluyen en la estación central, donde finalmente toca la orquesta al completo. De esta manera se traslada la orquesta al entorno habitual del público y no al revés. Solo así se podrá hacer valer la experiencia de hacer música, más que de escuchar música: convertir la creación musical en algo participativo y colectivo ayuda a sentir este arte como un hecho de realización personal". (Fundación BBVA 2010, p.12)⁶²

Tal y como indica este documento, en la actualidad el nuevo paradigma de las orquestas se sitúa en la importancia de involucrar en el hecho musical a los nuevos públicos, especialmente los más jóvenes. Ya no basta con diseñar una programación de conciertos y abono al uso, es necesario acercarles el fenómeno interpretativo en su territorio mediante iniciativas participativas en las que puedan aportar su experiencia y vivencias, y, al mismo tiempo, asimilar y hacer suyo un hecho cultural que antes le era completamente ajeno. Además, la importancia de las nuevas tecnologías en los medios de comunicación hace que el lenguaje y sus formas hayan experimentado también un

⁶² Conclusiones de las Jornadas celebradas en octubre de 2010 bajo el título "La orquesta sinfónica en el siglo XXI". Más información sobre este documento bajo la dirección:
http://www.fbbva.es/TLFU/dat/boletin_fbbva_24.pdf

profundo cambio. La orquesta como institución debe adaptarse a los tiempos y aprovechar estos nuevos caminos para acercarse a todos los públicos, independientemente de su lugar de origen, estatus social o nivel formativo.

Nos enfrentamos pues a un nuevo modelo, tanto artístico como económico, en el que las formaciones necesitarán nuevas fuentes de financiación. Sumergidos en una crisis económica global, los fondos públicos no parecen capaces de soportar el nivel de inversión que una orquesta de titularidad pública (que en Europa son la mayoría) requiere. El modelo norteamericano, basado en la inversión privada y en la venta de localidades sobrevivirá con características muy diferenciadas porque el arte forma parte de la economía de mercado.

6.7. EL CONSUMO DE MÚSICA CLÁSICA EN ESPAÑA Y SU COMPARATIVA CON OTROS PAÍSES

6.7.1.- La música clásica en la era del streaming

Un estudio reciente, realizado por la mayor plataforma de la música en streaming en la actualidad, Spotify, destaca que los españoles escuchan un 30,84% más de música clásica que el resto del mundo, lo que demostraría que este género musical aún goza de buena salud.⁶³ En este mismo estudio, se evidencia además que el rango de edad sigue estando a partir de los 45 años, una realidad que se sigue apreciando en las salas de concierto. En concreto, en cuanto al perfil de oyente, el perfil más numeroso es el de varón de entre 45 y 54 años, al que sigue mujer de entre 35 y 44 años, mujer de entre 45 y 54 años, varón de entre 35 y 44 años y varón de más de 55 años.

Según otro estudio realizado por MIDiA Research y comisionada por iDagio, otra de las grandes plataformas de música en streaming aunque especializada en música clásica, el 35% de los consumidores de música son usuarios de la música clásica. Esta investigación fue llevada a cabo a través de una encuesta en línea para el consumidor, la cual contó con una muestra de 8.000 consumidores de música adultos a lo largo de ocho mercados: Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Austria, Dinamarca, Suecia, México y Corea del Sur. Adicionalmente, los modelos de mercado de MIDiA (2018) fueron utilizados para

⁶³ Datos publicados en la sección de “vida” del periódico La Vanguardia. Disponible bajo la dirección <https://www.lavanguardia.com/vida/20170329/421286031729/los-espanoles-escuchan-un-30-mas-de-musica-clasica-que-el-resto-del-mundo.html>

calcular los valores de mercados y tendencias para el género clásico. Esta investigación fue patrocinada por IDAGIO, disponible en 180 mercados en todo el mundo.⁶⁴

La música clásica es el cuarto género musical más popular, y tiene más seguidores que el R&B o el Hip Hop. Además, aunque la música clásica cuenta tan sólo con el 5% del mercado global de música grabada, los oyentes tienden a mantenerse fieles al género y al mismo tiempo buscan lograr la atracción de sus allegados con sus recomendaciones musicales. También recoge este estudio otros datos especialmente significativos en cuanto a estudio de públicos y consumo de este género musical. La música clásica es el cuarto género musical más popular en todo el mundo y los oyentes de música clásica representan el 35% de la población adulta. Con respecto al consumo global de música clásica por regiones, el estudio indica lo siguiente:

Los ingresos por región durante 2018 quedaron distribuidos de la siguiente forma:⁶⁵

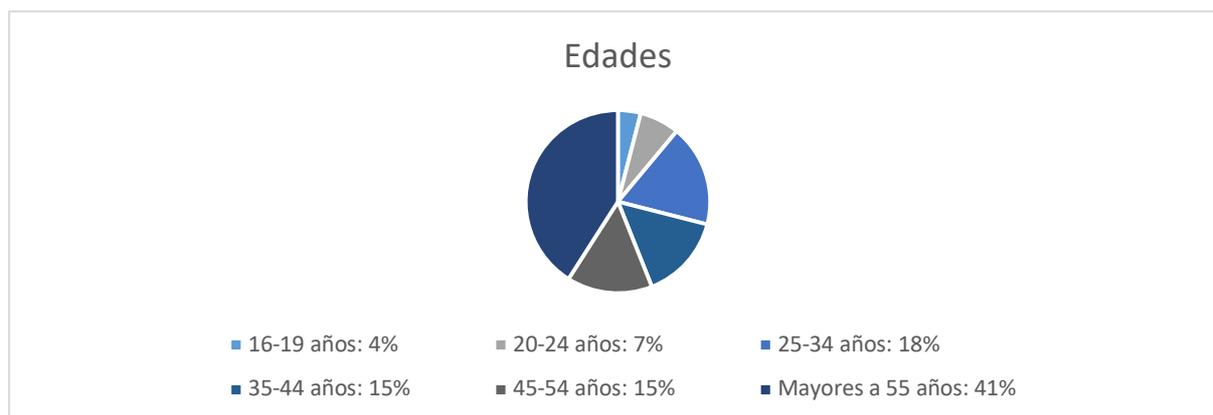
- Norteamérica: 88.8 millones de dólares en streaming – 145.9 millones de dólares en total.
- Europa: 31.7 millones de dólares en streaming – 135.8 millones de dólares en total.
- Asia-Pacífico: 13.6 millones de dólares en streaming – 79.2 millones de dólares en total
- Latinoamérica: 6.0 millones de dólares en streaming – 19.7 millones de dólares en total.
- Resto del mundo: 0.8 millones de dólares en streaming – 3.3 millones de dólares en total.

Con respecto a las edades de los consumidores, los porcentajes quedarían reflejados de la siguiente manera:

⁶⁴ Toda la información disponible bajo la dirección: <https://promocionmusical.es/musica-clasica-era-streaming-datos-mercado-2019>

⁶⁵ Datos disponibles en el portal web especializado en música, disponible bajo la dirección <https://promocionmusical.es/musica-clasica-era-streaming-datos-mercado-2019>

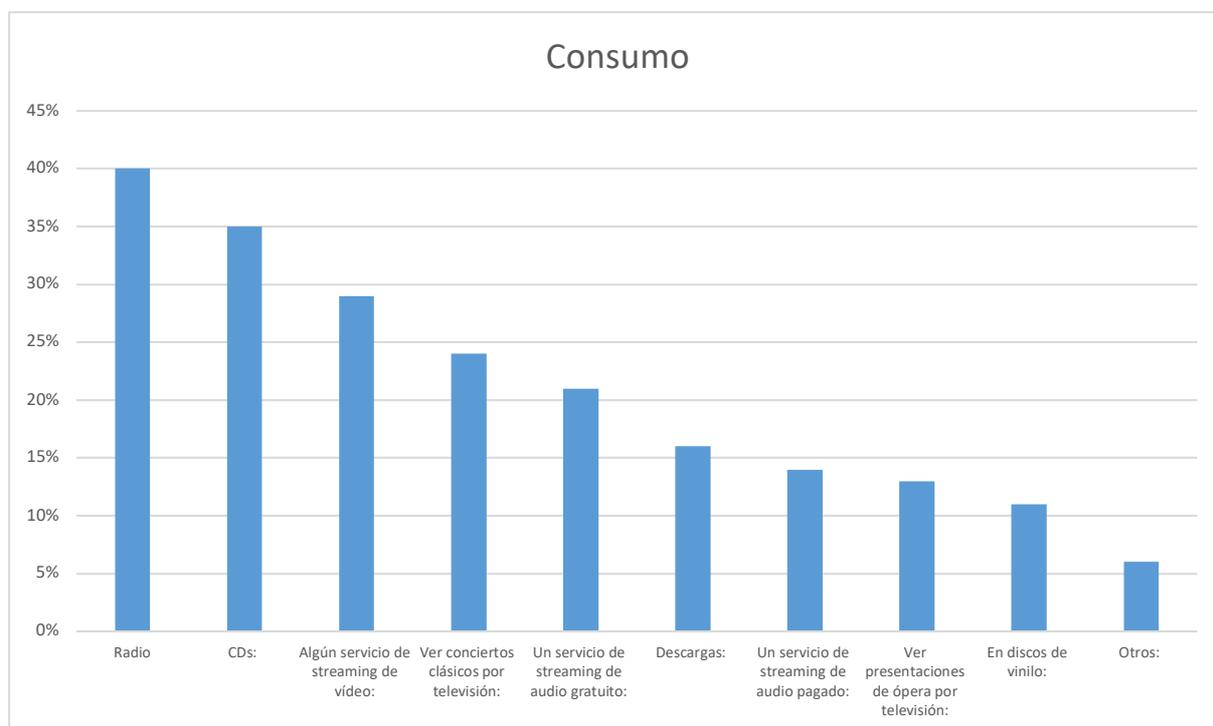
Fig. 1. *Edades de los consumidores de música clásica*



Fuente: <https://promocionmusical.es/musica-clasica-era-streaming-datos-mercado-2019>

En cuanto a los dispositivos y plataformas por las que los consumidores de música clásica se decantan, el estudio realizado por MIDiA Research demuestra que sigue siendo un público conservador, decantándose por la radio en primer lugar (40%), seguido de CD (35%), streaming de vídeo tipo youtube (29%) y televisión (24%).

Fig. 2. *Dispositivos y plataformas por las que los consumidores se decantan*



Fuente: <https://promocionmusical.es/musica-clasica-era-streaming-datos-mercado-2019>

En definitiva, este estudio desmiente la imagen estereotipada del consumidor de la música clásica que apuntaba a ser un público de edad avanzada y conservador. Al menos

en lo que respecta a las plataformas de streaming, resulta ser más diverso y plural de lo que, a priori, se esperaba. Los consumidores de música clásica son un segmento de público más importante de lo que a menudo se piensa, siendo el cuarto género musical más consumido.

6.7.2.- Hábitos de consumo en España

En España escuchar música sigue siendo la actividad cultural predilecta en el país. Según la Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España 2018-2019, un 87,2% escucha música, seguido por leer (65,8%) e ir al cine (57,8%). El 46,8% de los encuestados asiste a espectáculos en directo, donde destaca la música actual (30,1%) y el teatro (24,5%). Con menor frecuencia se encuentran la asistencia a conciertos de música clásica (9,4%), ballet o danza (8%), espectáculos de circo (7,3%), ópera (3,3%), o zarzuela (1,5%).⁶⁶

Fig. 3 Personas que suelen escuchar música o asistieron a conciertos en el último año

9.18. Personas que suelen escuchar música o asistieron a conciertos en el último año según comunidad autónoma

(En porcentaje de la población de cada colectivo)

	Suelen escuchar música				Asistieron a conciertos de música clásica				Asistieron a conciertos de música actual			
	2007	2011	2015	2019	2007	2011	2015	2019	2007	2011	2015	2019
TOTAL	87,9	84,4	87,2	87,2	8,4	7,7	8,6	9,4	26,4	25,9	24,5	30,1
Andalucía	85,5	85,5	89,2	87,7	6,3	6,3	5,5	8,3	28,0	27,0	19,9	34,0
Aragón	85,9	78,2	84,7	93,5	8,7	6,9	8,1	9,7	34,8	31,5	29,9	30,1
Asturias (Principado de)	84,9	71,9	81,2	79,8	5,7	7,2	9,5	9,0	27,5	29,5	31,3	31,1
Baleares (Illes)	86,8	85,6	87,9	81,4	8,8	7,0	9,8	9,3	19,3	26,0	23,1	32,3
Canarias	90,5	92,5	90,6	92,4	5,4	9,7	6,7	6,6	30,7	33,4	16,1	23,1
Cantabria	85,8	91,2	82,6	81,9	9,7	10,3	8,3	8,3	35,5	30,7	22,4	36,8
Castilla y León	83,6	80,6	83,1	87,4	8,2	7,2	11,8	9,2	27,9	24,0	33,7	33,3
Castilla-La Mancha	81,1	78,2	78,4	83,7	10,0	6,1	7,1	11,4	29,1	23,8	23,1	37,4
Cataluña	90,2	84,7	89,7	91,4	8,2	7,1	7,2	7,0	20,2	21,3	21,7	24,1
Comunitat Valenciana	88,9	77,8	85,3	77,9	13,6	10,7	10,6	10,1	25,8	23,2	20,4	24,8
Extremadura	82,2	80,0	82,2	76,9	3,5	2,4	4,9	4,6	22,0	17,7	23,5	31,8
Galicia	86,8	84,0	78,1	85,1	7,6	8,4	7,4	10,0	26,2	32,1	28,4	33,9
Madrid (Comunidad de)	92,8	92,3	93,2	93,2	9,6	8,7	13,1	12,7	25,7	24,6	29,1	27,7
Murcia (Región de)	88,3	81,3	88,1	83,7	6,0	6,5	7,4	11,1	23,6	27,8	27,5	34,1
Navarra (Comunidad Foral de)	84,6	82,5	87,1	88,0	9,9	8,3	14,1	10,9	30,2	21,0	37,9	33,5
País Vasco	91,3	87,0	89,2	85,6	7,2	7,7	8,6	12,4	33,2	31,3	31,4	39,8
Rioja (La)	85,0	85,0	81,2	90,5	11,1	9,8	9,3	7,7	34,1	34,6	25,0	28,4
Ceuta y Melilla	92,0	87,5	84,0	95,7	7,4	10,5	3,6	7,4	27,4	29,1	14,3	33,7

Fuente: MCUD. Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España. (pag .223)⁶⁷

⁶⁶ Datos recogidos en el anexo 3 del documento, relativo a Indicadores de participación cultural anual en la población analizada y en las personas que asisten a espectáculos de artes escénicas. 2018-2019

⁶⁷ Disponible bajo la dirección: <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:52801035-cc20-496c-8f36-72d09ec6d533/anuario-de-estadisticas-culturales-2020.pdf>

El número de conciertos sinfónicos y número de espectadores varía por Comunidades Autónomas. Destaca la Comunidad Valenciana en número de conciertos (2.574 conciertos, seguida de la Comunidad de Madrid (2.337 conciertos) y Andalucía (1.993 conciertos).

Fig. 4. Número de conciertos sinfónicos y número de espectadores por comunidades autónomas

	CONCIERTOS		ESPECTADORES (Miles)		RECAUDACIÓN (Miles de euros)		ESPECTADORES POR CONCIERTO		GASTO MEDIO POR ESPECTADOR (Euros)	
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
TOTAL	15.776	16.252	5.114	5.291	43.946	45.464	324	326	8,6	8,6
Andalucía	1.963	1.993	365	371	2.044	2.068	186	186	5,6	5,6
Aragón	678	701	206	214	1.312	1.384	304	305	6,4	6,5
Asturias (Principado de)	336	350	143	148	1.023	1.050	425	423	7,2	7,1
Baleares (Illes)	393	404	69	74	579	593	177	184	8,3	8,0
Canarias	309	325	189	196	1.520	1.577	611	603	8,1	8,0
Cantabria	262	279	85	92	570	659	326	331	6,7	7,1
Castilla y León	1.157	1.194	286	295	1.262	1.311	247	247	4,4	4,4
Castilla-La Mancha	352	359	53	57	210	232	149	160	4,0	4,0
Cataluña	1.849	1.881	666	688	10.457	10.672	360	366	15,7	15,5
Comunitat Valenciana	2.519	2.574	773	797	2.387	2.595	307	310	3,1	3,3
Extremadura	141	156	46	49	183	196	328	312	4,0	4,0
Galicia	1.212	1.245	279	287	1.393	1.440	231	231	5,0	5,0
Madrid (Comunidad de)	2.261	2.337	995	1.026	13.754	14.222	440	439	13,8	13,9
Murcia (Región de)	256	269	81	83	737	749	317	310	9,1	9,0
Navarra (Comunidad Foral de)	496	513	193	199	1.810	1.866	389	388	9,4	9,4
País Vasco	1.451	1.513	623	643	4.430	4.553	429	425	7,1	7,1
Rioja (La)	123	138	59	65	264	283	478	474	4,5	4,3
Ceuta y Melilla	18	21	4	5	12	15	229	229	2,9	3,1
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL	100	100	100	100	100	100				
Andalucía	12,4	12,3	7,1	7,0	4,7	4,5				
Aragón	4,3	4,3	4,0	4,0	3,0	3,0				
Asturias (Principado de)	2,1	2,2	2,8	2,8	2,3	2,3				
Baleares (Illes)	2,5	2,5	1,4	1,4	1,3	1,3				
Canarias	2,0	2,0	3,7	3,7	3,5	3,5				
Cantabria	1,7	1,7	1,7	1,7	1,3	1,4				
Castilla y León	7,3	7,3	5,6	5,6	2,9	2,9				
Castilla-La Mancha	2,2	2,2	1,0	1,1	0,5	0,5				
Cataluña	11,7	11,6	13,0	13,0	23,8	23,5				
Comunitat Valenciana	16,0	15,8	15,1	15,1	5,4	5,7				
Extremadura	0,9	1,0	0,9	0,9	0,4	0,4				
Galicia	7,7	7,7	5,5	5,4	3,2	3,2				
Madrid (Comunidad de)	14,3	14,4	19,4	19,4	31,3	31,3				
Murcia (Región de)	1,6	1,7	1,6	1,6	1,7	1,6				
Navarra (Comunidad Foral de)	3,1	3,2	3,8	3,8	4,1	4,1				
País Vasco	9,2	9,3	12,2	12,1	10,1	10,0				
Rioja (La)	0,8	0,8	1,1	1,2	0,6	0,6				
Ceuta y Melilla	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0				

Fuente: Anuario de las Artes Escénicas, Musicales y Audiovisuales (pag.353)
<https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:52801035-cc20-496c-8f36-72d09ec6d533/anuario-de-estadisticas-culturales-2020.pdf>

6.7.3.- La regeneración de públicos en la música clásica.

Una preocupación común a un problema global.

José María O'Kean indicaba, en su conferencia para las II Jornadas de la AEOS-Fundación BBVA celebrada en el año 2012, que en la era en la que vivimos asistimos a tres espacios:

“la naturaleza, la ciudad, y el mundo digital” (O’Kean, 2012). La naturaleza y la ciudad han vivido con cierto equilibrio durante mucho tiempo pero ya la era digital ha cambiado la vida de los ciudadanos y con ello, los hábitos de consumo. “El Homo Sapiens ha desaparecido y ahora es el Homo Videns, el hombre que ve”. (O’Kean, 2012).

También en las jornadas AEOS-Fundación BBVA celebradas en el año 2012, Robert J. Flanagan, profesor emérito de la universidad de Standford arrojó datos de su último estudio, relevantes especialmente para Europa, en una conferencia que llevaba por título “Los triunfos y retos de las Orquestas Sinfónicas”. Según Flanagan, ya en el año 1903, hace más de un siglo, un informe del periódico New York Time narraba la realidad económica deficitaria de las orquestas sinfónicas. La venta de entradas, discos, y demás acciones a lo largo de los años no ha llegado a ser suficiente para cubrir sus gastos. Por ello, la temática no es nueva, pero sí ha ido cambiando su forma de abordar el problema. Y esto ocurre, según Flanagan, en prácticamente todas las orquestas del mundo, un problema aparejado al envejecimiento paulatino del público. Es por ello que las estrategias deben ser varias y simultáneas.

La necesidad de las orquestas de buscar ampliar su espectro de público pasa por varias fórmulas de captación, todas ellas con un común denominador: innovación e imaginación.⁶⁸ Coinciden todos los gerentes, directores y responsables de estas entidades, que los programas sociales suponen un acercamiento indiscutible a la sociedad y una herramienta indispensable para trabajar un espectro de público más amplio.

Consultado al respecto a José Antonio Echenique, director de la Quincena Musical Donostiarra, mostraba su visión del problema.

Somos cautivos del público tradicional. Tememos perderlo y programamos una y otra vez lo mismo, pero eso ya no basta. Debemos buscar nuevos espectadores, y eso significa innovar para poder atraerlos a un espectáculo que en su forma tradicional no les interesa. Para ello ya no basta sólo el dinero, se necesita imaginación. (Echenique, 2003)

⁶⁸ “La música clásica busca nuevos públicos” artículo publicado en el periódico El País en el año 2003. https://elpais.com/diario/2003/06/17/espectaculos/1055800801_850215.html

De la misma manera, Mari Carmen Palma, directora de programas culturales de la Fundación la Caixa afirmaba:

La sociedad ha evolucionado. Vivimos en un mundo de consumir y tirar, y esto se trasluce en el arte y en todo. En el mundo del concierto clásico las cosas deben cambiar, porque existe un público curioso que ya no se conforma con lo mismo de siempre⁶⁹ (Palma, 2003)

Esa búsqueda constante de nuevos formatos que llamen la atención a la ciudadanía y les permita acercarse a la música sinfónica desde nuevas visiones ha dado lugar a un proyecto novedoso que combina música y nuevas tecnologías, poniendo la música al servicio del usuario. Este es el caso del proyecto Symphony, creado por la Fundación La Caixa, junto a la Mahler Chamber Orchestra y el director artístico Gustavo Dudamel, que basa su reclamo en "una experiencia audiovisual inmersiva que invita a sentir la música clásica como nunca antes la has experimentado".⁷⁰ La proyección audiovisual envolvente y la realidad virtual se dan la mano para acercar al espectador la música sinfónica de una forma casi tangible. Imágenes y sonidos que colocan en el centro de la experiencia al usuario y le permiten vivir la música como el auténtico protagonista. "Hacer una conexión personal y relevante dentro de la música". (Booth, 2017)⁷¹

⁶⁹ Entrevista publicada dentro del artículo "La música clásica busca nuevos públicos" artículo publicado en el periódico El País en el año 2003. Disponible bajo la dirección https://elpais.com/diario/2003/06/17/espectaculos/1055800801_850215.html

⁷⁰ <https://fundacionlacaixa.org/es/symphony-musica-realidad-virtual>

⁷¹ Ponencia de Eric Booth, en el año 2017 "Educar a los artistas para cambiar el futuro del público y el arte", dentro de las IV Jornadas AEOS-Fundación BBVA 'Componiendo Horizontes'.

CAPÍTULO 7

Los programas socioeducativos en las formaciones sinfónicas

7.1. LA NECESIDAD DE ACERCARSE A NUEVOS PÚBLICOS: EL ORIGEN DE LOS CONCIERTOS DIDÁCTICOS

7.1.1.- ¿ Qué significa la música?

Con este nombre comenzaba el 18 de enero del año 1958 el primero de la serie de Conciertos para Jóvenes. Sonaba la Obertura de *Guillaume Tell* a cargo de la New York Philharmonic, bajo la dirección de Leonard Bernstein, quien había tomado la titularidad de la orquesta poco tiempo antes. ¿*What does Music mean?* supuso un concepto revolucionario en una época donde la música clásica suponía un ritual social con unos códigos de comportamiento en la sala y un corsé muy apretado. Grandes dosis de espontaneidad, diálogo entre los jóvenes y el director con interactuaciones durante el mismo concierto, grabaciones en directo para la televisión norteamericana (la CBS) etc. Nació una nueva fórmula de acercamiento entre la orquesta y la sociedad americana que tiempo después se imitaría en Europa. Aún hoy, más de 60 años después, sigue siendo un modelo para aficionados a la música de todas las edades. Si bien existen diversas fórmulas actualmente de conciertos educativos, Bernstein logró transformar este formato de concierto para siempre.⁷²

Leonard Bernstein, (1918-1990) fue un compositor y director de orquesta fundamental en la historia de la música contemporánea. Revolucionó la forma que tenemos de escuchar y acercarnos a la música clásica gracias a su diálogo cercano con el público, su modernidad y su adaptación a nuevos lenguajes contemporáneos y nuevos públicos,

⁷² 100 años de Leonard Bernstein, 60 años de los Conciertos para Jóvenes.

Revista Sulponticello http://3epoca.sulponticello.com/100-anos-de-leonard-bernstein-60-anos-de-los-conciertos-para-jovenes/#.Xo_PUNNKjJw

fruto además de su vertiente como compositor, no solo sinfónico sino también para otras manifestaciones artísticas como los musicales y banda sonora de películas.

Su fama mundial se debe a su inmensa trayectoria, abarcando diferentes géneros musicales, no sólo clásicos, sino además, su inmersión en la cinematografía y los musicales. Destaca entre todos, la composición de la banda sonora y el musical de Broadway de la obra *West Side Story*, obra que lleva ya más de seis décadas interpretándose de manera ininterrumpida hasta la fecha. Fue director invitado de prácticamente todas las grandes orquestas sinfónicas del momento. Su participación, ya desde el año 1946, dirigiendo la Sinfónica de Palestina fue toda una declaración de intenciones hacia el movimiento sionista. Para comprender la dimensión de la figura de Bernstein en la historia de la música contemporánea, debemos situarlo en la historia de la música clásica en Estados Unidos, ya que fue el primer director de orquesta nacido y formado en este país que llegó a tener una carrera internacional (Laird, 2018). Nació con él un músico ecléctico y polivalente como compositor y pianista que con su forma de dirigir, emocional y atlética, marcaba la diferencia con respecto a sus contemporáneos y generaba diversidad de opiniones, no siempre favorables, entre la crítica. Estados Unidos era un país con una historia muy reciente en cuanto a su repertorio clásico, libre de las herencias compositivas que arrastraba Europa, y con un universo sonoro por descubrir. Es ahí donde Bernstein encontró su sitio, bebiendo de otras músicas e incorporando el jazz, swing o el blues en sus composiciones.

Su carisma también televisivo no dejaba indiferente a nadie. Fue además contemporáneo a John F. Kennedy por el que procesó gran simpatía, especialmente gracias a la intervención cultural de su mujer, Jacqueline Kennedy, cuya contribución al fomento de la creación contemporánea fue muy importante durante los años 60. Tanto es así, que Kennedy creó un consejo nacional de las artes que pocos años después se convertiría en el National Endowment for the Arts (Legado Nacional para las Artes). (Ross, 2008)

El modelo de mecenazgo norteamericano ha permitido, ya desde mediados del siglo XX una inyección económica de recursos tanto públicos como privados en grandes proyectos culturales como las instalaciones del Lincoln Center, centros de artes interpretativas, orquestas sinfónicas así como programación cultural destinada a todos los públicos. Tal es el caso de la Fundación Ford, responsable económico del programa cultural *Omnibus* a partir del año 1954. (Ross, 2008)

Omnibus se produjo en 1952 abriendo la transmisión de documentales cuando Robert Saudek llegó a la dirección de la división de televisión experimental de la Fundación Ford.

Omnibus fue un intento de llevar a la televisión una cultura más elevada mediante un programa de noventa minutos de duración en un espectáculo que se emitía los domingos a última hora de la tarde. (Laird, 2018, p. 78)

Una vez más, fue el propio Bernstein quien escribió su guión e hizo la narración en vivo. La cercanía de su discurso, con un lenguaje ameno sin florituras ni especialmente técnico, hizo que este fuera el comienzo de una larga lista de colaboraciones para televisión y medios de comunicación. La audiencia aumentaba exponencialmente y ya en su tercera emisión alcanzó una audiencia estimada de dieciséis millones de personas. (Burton, 1994)

Con la primera página de la partitura dibujada sobre el suelo del estudio y los músicos sosteniendo sus instrumentos de pie sobre las líneas correctas, entre otras demostraciones, Bernstein dio muestras de poseer un talento natural para explicar la música a las masas. Sus descripciones de pasajes rechazados por Beethoven comunicaban al público general una verdadera comprensión musical mediante el empleo de un lenguaje accesible. (Laird, 2018, p. 79)

Posteriormente se publicó el libro “The Joy of Music” (1959) donde se incluyeron los guiones y ejemplos musicales utilizados en esta serie de programas. Años después se editó en formato DVD una colección de los siete programas de *Omnibus*. Todo ello ayudó a forjar su fama y este primer paso dio lugar a una carrera amplia en el mundo de la comunicación y los conciertos educativos que siguieron posteriormente al frente de la New York Philharmonic.

7.1.2.- Conciertos para Jóvenes. Leonard Bernstein y la New York Philharmonic

Los conciertos para jóvenes fueron uno de los mayores logros de Leonard Bernstein. Aunque este formato de concierto destinado al público juvenil ya existía en la New York Philharmonic antes de su llegada como director, estos conciertos adquirieron una dimensión universal gracias a su papel divulgador y la potente difusión vía televisión que se llevó a cabo. Fue una de sus primeras tareas, al asumir la dirección de la orquesta en el

año 1958 y según reconoció años después, esta misión educativa estuvo “entre mis actividades favoritas y más preciadas de mi vida”.⁷³

Durante 14 años celebraron 53 conciertos educativos, albergando un amplio espectro de conceptos musicales, estéticos e historicistas, con un repertorio amplio que acogió además música contemporánea con obras de Paul Hindemith, Dmitri Shostakovich, Gustav Holst, Aaron Copland y Charles Ives entre otros.

Bernstein habló sobre "Jazz en la sala de conciertos", "Música folclórica en la sala de conciertos" y "El espíritu latinoamericano". Explicó las complejidades de la teoría de la música en programas como "Átomos musicales: un estudio de intervalos" y "¿Qué es una moda?" Abordó cuestiones estéticas complejas con claridad y sin condescendencia. Bernstein también utilizó los Conciertos para Jóvenes para introducir a los jóvenes intérpretes en el mundo musical.⁷⁴

Un dato significativo a tener en cuenta en esta producción, reside en el hecho de que Bernstein no creó un “menú” específico de contenidos para jóvenes, sino por el contrario, estaba basado en el repertorio de temporada de la orquesta para sus abonados.

Él mismo escribió los guiones, luego trabajó con el personal de producción del programa para hacer los cortes necesarios, para aclarar o simplificar la redacción y las analogías, y agilizar el ritmo de la presentación.⁷⁵

Estos conciertos se celebraron siempre en la sala habitual de conciertos de la orquesta (inicialmente en la Carnegie Hall y posteriormente en recién inaugurada Sala Filarmónica del Lincoln Center, ambas en Nueva York), en directo y tanto el ensayo general como el concierto era abierto al público juvenil. Estos conciertos se emitieron en *prime time* en el canal CBS con un éxito apabullante de audiencia. Años después se tradujeron a otros idiomas y se distribuyeron en más de 40 países. A España llegó en el año 1991 a Televisión Española (La2).

Los textos y guiones (con el tiempo Bernstein no necesita echar mano del papel escrito, atreviéndose incluso a improvisar) poseen por sí mismos una vertebrada solidez, muy bien estructurados y repletos de ingeniosos ejemplos sonoros, que

⁷³ <https://leonardbernstein.com/lectures/television-scripts/young-peoples-concerts/about-young-peoples-concerts>

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Ibid.

los convierten en genuinos adiestramientos sobre el arte musical. La riqueza de sus comentarios y su audacia al mezclar lo erudito con lo popular, lo divino con lo profano, así como entrelazando la música con las demás artes, dejará satisfecho tanto al oyente de andar por casa, como al más aventajado. Solo con el arma de su verborrea era capaz de evangelizar musicalmente a cualquiera que se pusiera por delante. Es lo que tiene ser un Dios, que cuando lo desean son capaces de hacer surgir la luz para nosotros.⁷⁶ (Extremera, J: 2019)

En noviembre de 2013, Kultur International Films lanzó el segundo volumen de los conciertos para jóvenes de la Filarmónica de Nueva York, con 27 videos restaurados digitalmente de los emblemáticos conciertos televisados en nueve DVD. Esta nueva edición da muestra de la importancia que ha tenido en la divulgación musical, aún en nuestros días, estos conciertos didácticos. El éxito de este formato reside principalmente en su cercanía, claridad para abordar diferentes temáticas musicales y su lenguaje directo con la audiencia (no sólo en la sala de conciertos sino también con la cámara). “¿Qué es el impresionismo?” “Feliz cumpleaños, Igor Stravinsky”, “¿Quién es Gustav Mahler?” ninguna temática o compositor (especialmente los contemporáneos) suponían un tema tabú para los más jóvenes, rompiendo así barreras y estereotipos con respecto a la música contemporánea o el concepto intelectual de la música.

⁷⁶ Crítica realizada en la revista Ritmo, en el número 928 de abril 2019 por Javier Extremera, donde repasa la reedición de la publicación de los DVD “Leonard Bernstein’s Young People’s Concerts” <https://www.ritmo.es/discos/discos-recomendados/leonard-bernsteins-young-peoples-concerts>

Fig. 5. Leonard Bernstein y la New York Philharmonic



Fuente: Diario ABC

La carrera de Bernstein con los medios de comunicación se extendió también con otras orquestas. Realizó grabaciones con la London Shymphony Orchestra, Wiener Philharmoniker o la Filarmónica de Israel, algo que nos parece común hoy en día, resultaba ser una novedad antaño. Realizó documentales en Jerusalén después de la guerra de los Seis Días 1967, *Journey to Jerusalem*, y otros destinados a explicar la música pop, *Inside Pop-The Rock Revolution*, donde aborda la brecha musical generacional (Laird, 2018). Todas estas acciones, sumadas a una ingente cantidad de grabaciones de discos, le convirtieron en un maestro de la comunicación y la difusión de la música por excelencia, a la vez que abría la puerta a nuevas formas de disfrutar de la música sinfónica desde otras perspectivas, más acordes y contemporáneas al siglo XX.

7.2. El origen de los programas socioeducativos en las orquestas sinfónicas en España.

Si bien prácticamente todas las orquestas sinfónicas españolas poseen actividad educativa o realizan proyectos con cierta intención social, debemos hacer, en este punto, una especial diferenciación entre el concepto de departamento educativo o programa socioeducativo dentro de una formación orquestal y el proyecto social o educativo puntual que se desarrolla con mayor o menor impacto en la agenda de una orquesta. Según Cañadas y Cañas (2009) la estructura de un departamento educativo debería estar

constituida como tal, con personal en su plantilla especializado y 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.” (Cañas, 2017)

Aún 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. (Cañas, 2017, p.117)

Esto tiene como consecuencia la falta de permeabilidad en la sociedad de muchos de los proyectos que se desarrollan de carácter social y/o educativo y la poca repercusión en el tiempo.

Si entramos a definir los conceptos, un proyecto educativo se remitiría a “principios, estrategia y contenidos” mientras que un departamento educativo o programa socioeducativo ampliaría su ecosistema con una estructura organizativa clara. Según aclara Cañas (2017):

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. (Cañas, 2017, p.141)

Con la finalidad de diferenciar y aportar valor añadido a estos programas concretos, en multitud de ocasiones reciben un nombre específico que les otorga entidad y carácter propio diferenciador, haciéndolo más perdurable a nivel de marca entre la enorme gama de programas educativos a nivel nacional e internacional. Claros ejemplos son los estudios de caso que desarrollaremos en este trabajo como In Harmony de la Royal Liverpool Philharmonic Orchestra o el programa socioeducativo de la Berliner Philharmoniker.

7.2.1.- Fernando Palacios y el primer programa didáctico en España con la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria

La primera orquesta sinfónica que creó un departamento didáctico en su seno, en el año 1992, como parte fundamental de su programación y como consecuencia de su inquietud por alcanzar nuevos públicos y ampliar su rango de actuación, fue la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, de la mano del pionero en crear este tipo de conciertos didácticos en España: Fernando Palacios. Sus ciclos de Conciertos Didácticos han sido punto de referencia en todo el mundo: se han exportado sus programas, cuentos y guiones a todo tipo de orquestas y centros de cultura.

Fue en 1992 cuando, conscientes de la necesidad de ampliar su público objetivo y sobre todo consolidar nuevos públicos como parte natural de la evolución de una orquesta y la regeneración de sus audiencias, La Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, de la mano del compositor, músico, creador y profesor Fernando Palacios como asesor pedagógico, impulsó un programa didáctico ambicioso y novedoso que tenía como principal novedad un lenguaje cercano y didáctico con el que atraer al público infantil y juvenil a la música sinfónica.

Con anterioridad a este proyecto, habíamos bebido de las fuentes normales que en los años cincuenta-ochenta inspiraban el acercamiento de las formaciones de música clásica al mundo infantil: esto es, la referencia de Leonard Bernstein y su legendario programa televisivo, y las escasas obras de música clásica concebidas para los niños o adaptadas para ese propósito. En el caso particular de Gran Canaria, la vinculación de ese mundo emergente y la Orquesta Sinfónica de Las Palmas, liderada por Mancal Gols, se produce por la experiencia que ese maestro traía de su periplo americano, donde precisamente había conocido las propuestas de Bernstein. En una labor ingente, poco conocida y no valorada suficientemente (será éste el sino de los proyectos divulgativos en música) Mancal Gols realizó un proyecto de pedagogía social que atrajo públicos, despertó vocaciones musicales

y sentó bases de acercamiento a los problemas de la difusión musical sin parangón en la España de su tiempo.⁷⁷ (Angulo, 2002)

Las dificultades que se encontraron, una vez dentro de la Fundación Filarmónica de Gran Canaria fueron varias, principalmente de motivos estructurales y financieros. En sus inicios debieron concentrarse además en una labor de “saneamiento y reestructuración” dado que estos comienzos estuvieron marcados por la difícil situación de quiebra artística y económica en que se encontraba. A pesar de todo, en palabras de Angulo “eran evidentes los cambios de lenguajes de mentalidad y de metodología que hacían inviable la repetición mecánica de modelos que ya se estaban empezando a situar en el pasado”. (Angulo, 2002)

Otra de las dificultades que encontraron estaba relacionada con la necesidad de contar con los equipos humanos que marcaran la diferencia de lenguaje e hicieran realidad la nueva metodología que intuíamos como necesaria. Fue en este punto de inflexión, aterriza en el proyecto Fernando Palacios que atesoraba una larga trayectoria en proyectos divulgativos⁷⁸. El equipo lo conformaron, además de Fernando Palacios, Manuel Benítez como coordinador artístico, Tuto Parrilla y la gestión de Juan Antonio González Ojellón. Todos ellos formaron parte del proyecto capitaneado por Adrian Leaper, el entonces director titular de la orquesta.

Las líneas principales que marcaron este proyecto fueron:

- Un proyecto de contenidos, que, sin perder referentes en el mundo de lo clásico, incidía en la universalidad del hecho musical más allá de los condicionantes de geografía, tiempo o estilo.
- Una propuesta que buscaba la participación y complicidad de las escuelas y la presencia del público familiar.
- El proyecto, a distintos niveles, ha segregado sus propios medios, habilitando e informando a distintas personas y equipos para la realización de sus propuestas.

⁷⁷ Gonzalo Angulo González lo narra en el preámbulo de la Guía Didáctica “Conciertos Escolares” publicada por la Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria en el año 2002, con motivo de los primeros diez años del proyecto.

⁷⁸ En aquel entonces ya era destacada su trayectoria con programas como *La Mota de Polvo* difundido por Radio Televisión Española, al igual que su programa Tira de música, en el mismo medio, y el que simultaneaba en la llamada Radio Dos que hoy es Radio Clásica.

- Un proyecto que desde sus inicios potenció la participación interpretativa y creativa de los propios niños y jóvenes.
- Nivel de creatividad en la búsqueda de ideas y producciones con un altísimo grado de iniciativas novedosas.
- Un proyecto que creó su propia marca, producto de la calidad y sobre todo la duración en el tiempo. Eso hizo que se creara un modelo exportable a otras formaciones sinfónicas.

En este sentido suponía un verdadero esfuerzo y un cambio de rumbo hacia lo que se entendía hasta el momento que debía ser la función de una orquesta o su objetivo primordial. Sin menoscabar la importancia de la temporada de conciertos al uso, la orquesta se abrió a la sociedad a través de otros lenguajes.

La Orquesta Filarmónica de Gran Canaria (OFGC) se esfuerza por ser algo más que una orquesta sinfónica al uso: pretende ser un centro de producción cultural que multiplique sus servicios de cara al beneficio de la sociedad. En respuesta a la petición de una distribución más racional de la cultura, se ha planteado como objetivo ampliar y diversificar los segmentos de público, abriéndose a nuevos campos de trabajo y difusión. (Palacios, 2000)

Este departamento didáctico asumió diferentes proyectos educativos entre los que cabe destacar la formación de mediadores, profesores, encuentros, talleres formativos y un sinnúmero de actividades. En volumen de participantes, anualmente los proyectos aunaban una media de entre 60.000 y 80.000 escolares al año, además de los conciertos familiares y la creación de un abono familiar para este tipo de conciertos. Esto significaba que participaban entre 300 y 400 centros educativos procedentes de todos los municipios de la Isla y se realizaban evaluaciones basadas en cuestionarios de calidad, motivación, participación y en general grado de satisfacción, tanto al profesorado como al alumnado. En definitiva, la orquesta renovada, contaba con varias salas adecuadas para estos formatos de concierto en la Isla además de un equipo técnico de producción, una asignación presupuestaria específica para este departamento y un equipo de investigación permanente. Todo ello garantizaba una consolidación del proyecto, gracias a su perdurabilidad en el tiempo y que se mantuviera su esencia: prioridad para la música, excelencia en el producto y complicidad con el público (Palacios, 2015).

Estos diez años iniciales de departamento educativo, en conjunción con políticas culturales claramente orientadas a fomentar la relación cultura-educación y cultura-ciudadanía dieron lugar a un sólido programa de acción social que posteriormente vio en

estructura al reorganizarse el organigrama coincidiendo con su décimo aniversario. En la actualidad el Departamento Pedagógico ya no existe como tal sino y se denomina Servicio Pedagógico desde donde se aborda, de forma transversal toda la actividad educativa interviniendo en ella las diferentes áreas o departamentos. Entre sus últimos proyectos, además de continuar con los conciertos didácticos, en familia y el programa *palcos* destinado a poner a disposición de colectivos y agrupaciones entradas regulares de su temporada de abono, actualmente cabe destacar el proyecto *De acorde*. Un proyecto creado en el año 2017, con la participación de la Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria y Plena Inclusión Canarias y gracias al patrocinio de Obra Social "la Caixa" a través del Programa de Ayudas Art for Change 2017. "De Acorde – Música para la Inclusión" se fundamenta en la certeza de que el trabajo artístico contribuye al crecimiento de las personas y desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las personas con discapacidad."⁷⁹

Plena Inclusión Canarias es la federación autonómica de Plena Inclusión (FEAPS), movimiento de la discapacidad intelectual mayoritario en España. Formado como FEAPS hace más de 50 años, hoy en día está compuesto por 19 federaciones autonómicas y casi 900 organizaciones en toda España. A nivel nacional, este movimiento asociativo reúne a 140.000 personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, 235.000 familiares, 40.000 profesionales y 8.000 personas voluntarias que les prestan apoyo, así como otras personas asociadas y simpatizantes. Su objetivo es la plena inclusión: esto significa que cada persona con discapacidad intelectual o del desarrollo pueda tener un proyecto de vida propio, y participar en la sociedad como el resto de ciudadanos y ciudadanas. Para ello, además de informar, apoyar y formar a las propias personas y sus familias, tratamos de lograr una sociedad justa y solidaria, concienciando sobre la importancia de la inclusión y la participación social de estas personas.

Público objetivo:

- Este proyecto está diseñado para ofrecer educación musical a 30 personas adultas con discapacidades motoras, sensoriales y/o mentales (leves). Guiados por los profesores de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, reciben clases de violín, viola, violonchelo, contrabajo, flauta, clarinete, trompeta y voz.

⁷⁹ Información disponible a través de la página web de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria. <https://ofgrancanaria.com/es/proyecto-de-acorde/>

Objetivos:⁸⁰

- El Proyecto tiene como objetivo general promover y facilitar el acceso de las personas con discapacidad intelectual al mundo de la cultura, contribuyendo al bienestar social de estas y sus familias y haciendo una aportación desde el arte para dar visibilidad a estas personas y sus capacidades. Más concretamente pretende lo siguiente:
- Mejorar la calidad de vida del colectivo destinatario a través del conocimiento de un nuevo lenguaje: la música, y con ello las vías de comunicación que comporta
- Favorecer procesos participativos en el ocio y la cultura de las personas con discapacidad intelectual
- Contribuir al empoderamiento del colectivos destinatario a través de la participación, el aprendizaje, la exposición pública, el reconocimiento
- Fomentar la participación activa de las personas con discapacidad en la creación musical.
- Desarrollar la imaginación y creatividad de las personas destinatarias.

A diferencia de otros proyectos socioeducativos, este parte desde el propio seno de la orquesta, utilizando sus herramientas de trabajo, sus instrumentos musicales, y promoviendo la práctica instrumental como forma de expresión y creación recreativa.

Metodología:

- A través de una metodología participativa e interactiva. “Se mezcla sonido, texto y gráficos de una sola vez para evitar las explicaciones teóricas, que en la educación de las personas con discapacidades pueden resultar incomprensivas, y permite además trabajar con instrumentos y expresión corporal”⁸¹. Se persigue, con especial cuidado, el desarrollo de la sensorialidad y de la sensibilidad, el desarrollo intelectual del alumno y la capacidad de concentración y de comunicación. Tiene como base los métodos Dalcroze, Orff, Kodály y Suzuki.

⁸⁰ Toda la información disponible a través de su página web: <https://ofgrancanaria.com/es/proyecto-de-acorde/>

⁸¹ <https://ofgrancanaria.com/es/educacion-musical-e-instrumental-para-las-personas-con-discapacidad-intelectual-y-del-desarrollo/>

Tal y como relata el responsable del proyecto, el profesor Nebojsa Milanovic este proyecto quiere incentivar la colaboración y el trabajo en equipo, bien sea cantando o tocando un instrumento, para propiciar la participación activa de todos los implicados.

Dado que las personas con discapacidad en muchas ocasiones se sienten excluidas del grupo, realizar este tipo de actividades les hará sentirse parte integrante del mismo, lo que nos lleva también a pensar que mejora la motivación. El contacto con un instrumento musical ayuda a potenciar las capacidades motrices y las reacciones corporales de las personas con discapacidades. Aspectos como el seguimiento de un ritmo o la coordinación en la interpretación entre varios alumnos entrenan habilidades muy útiles en otros ámbitos de la enseñanza y de la vida. Por todo eso, en su concepción de la música como medio de expresión y de comunicación, entendemos el trabajo con las personas discapacitadas como un medio de potenciar en ellos, tanto su disfrute personal como su inserción social. De ahí que el fin último en este terreno no esté fijado en preparar virtuosos, sino en enseñar a vivir a través de la música.⁸²

7.2.2.- Las Orquestas Sinfónicas y sus Proyectos Educativos

España acoge, según la AEOS⁸³ un total de 29 orquestas con plantillas estables y actividad regular en temporadas anuales que cubren entre 18 y 29 conciertos. Estas orquestas tienen formas jurídicas muy diversas que van desde patronatos hasta fundaciones, consorcios, asociaciones. Las orquestas asociadas en la actualidad a la AEOS son las siguientes:

⁸² Declaraciones realizadas por el director del proyecto, recogidas en la página web de la orquesta. Disponible bajo la dirección <https://ofgrancanaria.com/es/educacion-musical-e-instrumental-para-las-personas-con-discapacidad-intelectual-y-del-desarrollo/>

⁸³ La AEOS, Asociación Española de Orquestas Sinfónicas, se fundó en el año 1993 como una asociación sin ánimo de lucro que agrupa en la actualidad 35 orquestas sinfónicas: 31 asociadas con pleno derecho (una de ellas portuguesa, la Orquesta Gulbenkian) y 4 orquestas adheridas. De las 35 orquestas, 29 son profesionales y 2 de ellas son orquestas jóvenes, la Joven Orquesta Nacional de España y la de Catalunya. En el año 2019 crearon la opción de “orquestas adheridas” para propiciar el encuentro con otras jóvenes orquestas, formaciones de conservatorios y orquestas freelance. Según su propia página web, tiene como objetivo promover y desarrollar la cooperación entre todas las orquestas integrantes. Sirve como punto de encuentro, intercambio de información y formación. Así mismo, actúa como portavoz de las orquestas en foros nacionales e internacionales en representación de los intereses de sus miembros.

Tabla 5. *Listado de Orquestas Sinfónicas Españolas*

Orquestas Sinfónicas Españolas	Año de fundación
Bilbao Orkestra Sinfonikoa	1922
Orquesta Simfònica del Gran Teatre del Liceu	1847
Orquesta Sinfónica de Navarra	1879
Orquesta Sinfónica de Madrid	1903
Bilbao Orkestra Sinfonikoa	1922
Orquesta y Coro Nacionales de España	1940
Orquesta de Valencia	1943
Orquesta Simfònica de Barcelona i Nacional de Catalunya	1944
Orquesta Sinfónica y Coro de RTVE	1965
Orquesta Sinfónica de Tenerife	1970
Orquesta Filarmónica de Gran Canaria	1980
Euskadiko Orkestra Sinfonikoa	1982
Joven Orquesta Nacional de España	1983
Orquesta de la Comunidad de Madrid	1987
Orquesta Simfònica del Vallès	1987
Orquesta de Cadaqués	1988
Orquesta Simfònica de Balears	1988
Orquesta Ciudad de Granada	1990
Orquesta Filarmónica de Málaga	1991
Orquesta Sinfónica de Castilla y León	1991
Orquesta Sinfónica del Principado de Asturias	1991
Real Orquesta Sinfónica de Sevilla	1991
Orquesta de Córdoba	1992
Orquesta Sinfónica de Galicia	1992
Real Filharmonía de Galicia	1996
Jove Orquesta Nacional de Catalunya	1993
Oviedo Filarmonía	1999
Orquesta de Extremadura	2000
Orquesta Sinfónica de la Región de Murcia	2002
Orquesta Simfònica Julià Carbonell de les Terres de Lleida	2002
Orquesta de la Comunitat Valenciana	2006

Fuente: AEOS 2021

De entre ellas, prácticamente todas tienen una actividad socioeducativa más o menos extensa, que principalmente está destinada a la ejecución de conciertos en familia o a

grupos escolares según informan sus páginas web y publicaciones propias. Las únicas que no tienen área social son las siguientes:

- Orquesta Filarmónica de Málaga
- Orquesta de Cadaqués
- Orquesta de la Comunidad de Madrid
- Real Orquesta Sinfónica de Sevilla
- Orquesta Sinfónica de la Región de Murcia

Otras formaciones como la Orquesta Sinfónica de Madrid tienen su actividad social vinculada al Teatro Real, al igual que sucede con la Orquesta Simfònica del Gran Teatre del Liceu que está vinculada al Teatre del Liceu, la Orquesta de la Comunitat Valenciana vinculada al Palau de les Arts Reina Sofía y la Orquesta de Valencia vinculada al Palau de la Música de Valencia.

Por otra parte, algunas orquestas limitan su área educativa a la celebración de conciertos didácticos o en familia y alguna otra actividad puntual destinada a un colectivo específico. Es el caso de las siguientes:

- Orquesta de Extremadura
- Real Filharmonía de Galicia
- Orquesta de Córdoba
- Orquesta Sinfónica de Tenerife
- Orquesta Filarmonía
- Orquesta Sinfónica del Principado de Asturias

Sobre la capacidad administrativa y la implementación de los departamentos educativos o áreas socioeducativas en las orquestas españolas, Gotzone (2015) mostraba como resultado de su estudio entre las orquestas sinfónicas españolas y las británicas una comparativa alarmante donde concluía lo siguiente:

En España las orquestas que no disponen de departamentos específicos socio-educativos, gestionan las actividades desde gerencia, departamento de producción, administración, o desde la dirección titular artística. En el caso de las agrupaciones que no tienen departamento en la orquesta, se gestiona desde el auditorio o teatro – sede de la orquesta, desde el ayuntamiento de la ciudad donde

se ubica la formación, desde el gobierno autonómico o del patronato insular. (Gotzone 2015, p. 202)

Muchas orquestas son conscientes de la falta de estructura, conceptualización y estrategia a la hora de desarrollar un programa educativo de calidad y solvencia. Tal y como indica Korn (2000) carecen de conocimiento sobre los límites o capacidades para satisfacer las necesidades de las escuelas o la propia sociedad. Korn enumera las principales deficiencias a la hora de llevar a cabo un proyecto:

- Programas que no tienen relación con las auténticas necesidades académicas, comunitarias y sociales.
- Programas que carecen de enfoques pedagógicos sólidos y de aprendizaje apropiado para el desarrollo.
- Programas que carecen de fondos suficientes para ayudar al profesorado de la escuela a utilizar las artes de forma eficaz en el plan de estudios.
- Programas que muestran una arrogancia general y una insensibilidad hacia las culturas y los retos de los estudiantes. (Korn, 2000 p. 10)

Todas estas problemáticas están estrechamente relacionadas con la falta de estudio de campo a cerca de la necesidad real de su entorno socioeconómico. A menudo se confía en seguir desarrollando conciertos didácticos al uso, con un narrador o animador y con temáticas y productos que se “venden” a las orquestas, lo mismo si está en el País Vasco, en Andalucía o en Canarias, sin atender expresamente a las diferentes necesidades y las singularidades de sus audiencias, desde el idioma, costumbres, contextos socioeconómicos, etc. Se trata de conciertos que más parece que están programados para justificar una actividad social y cubrir un expediente que como herramienta real de transformación social. Muchas orquestas siguen ancladas en un modelo de mejora de la exhibición de los contenidos e impartición de la educación musical que “tiene más de 30 años”. (Korn, 2000, p. 58)

Cañas (2017) resulta aún más crítico con este tipo de actividades, añadiendo:

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. (p. 132)

A pesar de todo este panorama, lo cierto es que poco a poco ha ido cambiando la tendencia generalizada y algunas orquestas comienzan a estructurar sus proyectos y elaborar estrategias de programas sociales a más largo plazo. Destacamos algunos ejemplos:

Orquesta Sinfónica de Navarra

Su área socioeducativa engloba conciertos en diversos espacios por toda la comunidad, conciertos didácticos, conciertos en familia, ensayos abiertos con el objetivo de dar a conocer todo lo que encierra la preparación de un concierto y audiciones guiadas. Todas estas actividades se realizan bajo el paraguas de la fundación Baluarte, una fundación pública dependiente del Gobierno de Navarra, que cuenta con el apoyo de empresas colaboradoras, para abordar programas propios y en cooperación con la Dirección General de Cultura, centrados pero no restringidos al Auditorio Baluarte de Pamplona.

Bilbao Orkestra Sinfonikoa

Además de los conciertos didácticos, realizan una serie de actividades destinadas a la creación de nuevos públicos y conciertos familiares.⁸⁴

- Música en Familia

- Adopta un músico: Un proceso de creación en el que los músicos de la BOS colaboran con los alumnos y alumnas de centros escolares en torno a una gran obra.

- Talleres de educación para primera infancia, basado en la teoría del aprendizaje musical de Edwin Gordon, en el que la música es un canal de comunicación a través de las canciones, del ritmo, del movimiento, del silencio, del juego, de la improvisación y de la danza.

- Talleres de educación emocional y música que pretende ayudar a conocer y a interpretar las emociones que un niño o un adulto pueda sentir con la escucha de la música.

⁸⁴ Toda la información disponible bajo la dirección de su página web:
<https://bilbaorquestra.eus/actividades/>

- Talleres sociales destinados a colectivos con necesidades especiales, donde su objetivo principal reside en “ofrecer y desarrollar nuevas actividades creativas que posibiliten, a través de improvisaciones musicales colectivas, crear un espacio de encuentro entre músicos y participantes, y desde la creación de diferentes paisajes sonoros, fomentar nuestra diversidad cultural que refuerza identidades, valores personales y colectivos.”⁸⁵

Orquesta y Coro Nacionales de España

Su área socioeducativa es un ambicioso programa de acercamiento a toda la sociedad. Desde el año 2004 desarrollan toda su actividad pensando en propiciar la participación activa de personas de todas las ideas y habilidades, con proyectos basados en la creatividad y la interpretación musical. El objetivo es actuar como un agente de cambio y asumir su responsabilidad social con la comunidad. Para ello, los proyectos, conciertos y demás actividades son una herramienta de diálogo continuo entre los propios músicos y la sociedad.

En la actualidad, está centrada en tres proyectos:

Adopta un músico:

Adoptar un Músico es un programa que ofrece a los niños/as y jóvenes la experiencia de colaborar con músicos de la OCNE para poder crear e interpretar su propia música en el Auditorio Nacional. Un músico es “adoptado” por un grupo escolar con el que crea, toca, discute y experimenta con las ideas musicales de una obra de repertorio de la OCNE durante una serie de talleres en el aula. Las composiciones finales se presentarán en un concierto interpretado por los propios participantes y los músicos de la OCNE.

En este tiempo se han explorado obras como Carmina Burana de Carl Orff, Requiem de Mozart o Pulcinella de Stravinsky y se han desarrollado proyectos con la colaboración directa y presencial de creadores actuales de la talla de John Adams, Arvo Pärt o Francisco Coll, estableciendo un interesante diálogo intergeneracional y artístico entre compositores y jóvenes.

⁸⁵ Ibid.

OCNE para todos:

El programa OCNE para todos ofrece oportunidades para que aquellos colectivos y personas que tienen dificultades de acceso a la cultura puedan disfrutar de ella como creadores y espectadores. El camino de la transformación social a través de la música adquiere aquí su protagonismo, intentando poner el foco en los colectivos más desfavorecidos. Desde 2005 desarrollan proyectos artísticos con instituciones como el Hospital Infantil Universitario Niño Jesús, la Fundación Hogar Sí (RAIS), el Centro Penitenciario Navalcarnero 4, la Fundación Tomillo o Plena Inclusión Madrid.

Recursos didácticos:

Gracias a las nuevas tecnologías, la OCNE ofrece diferentes formatos de conciertos y recitales para disfrutar y descubrir “nuevos formatos y nuevas maneras de escuchar y presentar la música” vía online a través de sus portales de comunicación y redes. “Queremos crear una experiencia única, siempre con la excelencia artística que caracteriza a la OCNE en un formato pensado y creado específicamente para el medio digital.”⁸⁶

Orquestra Simfònica de Barcelona i Nacional de Catalunya

El compromiso social de la OBC está fundamentado en acercar problemáticas de la sociedad actual y darles visibilidad a través de una serie de acciones que permitan la transformación y ofrezcan nuevas oportunidades.

El objetivo es sensibilizarnos a problemáticas o causas sociales de nuestro entorno y dar visibilidad y difusión a las entidades que trabajan para conseguir una sociedad más justa e integradora. También invitamos a sus usuarios al concierto para que vivan una experiencia diferente.⁸⁷

La OBC forma parte del ambicioso proyecto en formato regional *Apropa Cultura*, junto a otras instituciones culturales de Catalunya, del ámbito público y privado y más de 1800 centros sociales adheridos al programa pensado en acercar al cultura a colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión y cuyo objetivo principal reside en “Abrir las puertas de teatros, museos, auditorios y festivales de toda Cataluña para que estos colectivos tengan acceso a su programación habitual..”

86 <http://ocne.mcu.es/ASE/recursos-digitales>

87 <https://www.obc.cat/ca/compromis-social>

Así lo define en su propia comunicación online:

Somos una red inclusiva de programadores culturales que se unen para facilitar el acceso a la cultura a las personas en situación de vulnerabilidad de la mano de las entidades sociales. Abrimos las puertas de teatros, museos, auditorios y festivales de todo el territorio para que estos colectivos tengan acceso a su programación habitual, ofreciendo también formación a educadores sociales. Gracias al compromiso de programadores culturales, instituciones y mecenas, las personas atendidas por entidades y centros sociales pueden disfrutar de espacios y experiencias únicas.⁸⁸

Dentro de este programa, en la actualidad realiza dos proyectos:

- *Una mañana de orquesta*: donde los participantes tienen un encuentro con los músicos de la OBC y allí asisten como público en una audición privada. Después asisten al ensayo con toda la orquesta y terminan la jornada en L'Auditori con un taller musical donde ellos se convierten en músicos, bajo la dirección de una terapeuta musical. En la última temporada participaron más de 700 personas. En la actualidad, cuenta con el patrocinio de la Fundación MRW.⁸⁹ Este programa está dirigido a dos colectivos: personas con discapacidad intelectual y personas afectadas por la enfermedad de Alzheimer, sus familiares y cuidadores. También colaboran los alumnos de la ESMUC.
- *Et toca a tu*: Un concierto participativo donde entidades que trabajan con la música como herramienta educativa y de inclusión social comparten escenario con la OBC. Los centros hacen la preparación del concierto en las aulas, con el acompañamiento de músicos de la OBC y después ofrecen el concierto conjuntamente al público de L'Auditori. Este proyecto cuenta con el patrocinio de la Fundació Caixa d'Enginyers y de la Diputació de Barcelona.

Euskadiko Orkestra Sinfonikoa

Esta orquesta tiene un ambicioso departamento educativo con una larga trayectoria dentro de la programación de la orquesta. Su área social surgió con el objetivo de acercar

⁸⁸ Toda la información disponible bajo la dirección: <https://www.apropacultura.cat/ca/apropacultura>

⁸⁹ A través del siguiente vídeo, podemos descubrir el alcance de este programa que ya se consolida dentro de la obra social de la orquesta. <https://www.youtube.com/watch?v=BgwmnxYnPcI>

la música a la ciudadanía en general, y al sector más joven de la sociedad en particular. Los conciertos que se ofrecen en su seno tienen un carácter didáctico, pedagógico y cercano, y se dirigen a diferentes grupos de edad, hasta alcanzar un amplio espectro que va desde los 2 hasta los 18 años.

Cada temporada, desde el Departamento Educativo, que coordina el músico Mikel Cañada, realizan entre 30 y 40 actividades para convertir la orquesta en un espacio de aprendizaje que llegue a todos los sectores sociales y culturales de la sociedad. Destacan las siguientes:

- El Aula de Música destina conciertos para escolares y talleres para sus profesores que permiten profundizar en el contenido, ofrecer herramientas de escucha activa y mejorar en general la actividad.
- Ensayos Abiertos para todos los públicos y visitas a la sede, destinadas a alumnos de estudios superiores para dar a conocer el funcionamiento interno de la Orquesta.
- Conciertos familiares y talleres de sensibilización como complemento (previo) a los conciertos en familia.
- Euskadiko Orkestra + FEVAS-Plena Inclusión Euskadi: desde 2009 desarrollan una labor conjunta de acercamiento al contexto de la diversidad funcional, acercando la música a personas con diferentes capacidades, habilidades y talentos a través de talleres de creación sonora, de la asistencia a conciertos o de la participación en determinados proyectos.

Orquestra Simfònica del Vallès

Esta orquesta se define como una orquesta “compromesa amb el creixement de la seva comunitat. Entenem la música i la cultura com a eines de transformació i millora socials.” trabaja con un programa socioeducativo intenso que abarca diferentes proyectos destinados a muy diversos colectivos (centros penitenciarios, colectivos en riesgo de exclusión, estudiantes, tercera edad, etc). El objetivo de la OSV es contribuir a la participación y democratización de la experiencia cultural.

En la actualidad desarrollan varios proyectos en curso, entre los que destacan:

- A-Cordant: Proyecto educativo con la colaboración de los centros educativos de Sabadell, gracias a la colaboración de Banca en acció (Bankia)
- Conciertos educativos: Un instrument anomenat

- Colaboración con la Jove Orquestra Simfònica del Vallès donde aprenden y trabajan de mano a mano con los profesores de la orquesta para aprender las dinámicas de trabajo en el campo laboral.
- Ensayos abiertos

Además, desarrollan las siguientes actividades:

- *Beethoven 250*: Aprovechando el 250º aniversario del nacimiento de Ludwig van Beethoven, la OSV en colaboración con la Unidad de Otorrinolaringología y el Centro de Trasplantes Cocleares del Hospital Sant Joan de Déu, la Federación de Asociaciones Catalanas de Pares de Personas Sordas (ACPPS), la Fundación GAES Solidària y la Diputación de Girona, desarrollan un programa que plantea en relación la música y la salud, y que quiere dar visibilidad a las personas que, como Beethoven, sufren cada día una discapacidad auditiva. En este sentido, colabora con la La Joven Orquestra Graeme Clark, un proyecto musical de niños, niñas y jóvenes que nacen con sordera severa o profunda, y que actualmente pueden sentir gracias a los implantes cocleares, que les permiten hacer música juntos. Ambas formaciones están colaborando juntos desde el 2019.
- *Música en Vena*: La OSV, en colaboración con la Fundación Música en Vena, con el Patronato del hospital Parc Taulí de Sabadell y el BBVA, realiza conciertos en el hospital Parc Taulí de Sabadell, llevando su música a diferentes espacios del centro para facilitar la recuperación de los enfermos, acompañar a sus familiares y contribuir a una mejora del ambiente de trabajo del hospital.
- *Kanon Desenkadenant*: Desde hace unos años, músicos de la OSV ofrecen clases de violín a internos de la prisión de jóvenes de la Roca y de la prisión de Lledoners, dándoles la oportunidad de evadirse de sus problemas en estos centros, rehabilitarse e ilusionarse con una actividad completamente diferente a la que realizan normalmente.

Orquestra Simfònica de Balears

El programa didáctico de esta orquesta se denomina *Educa* y tiene como objetivo acercar la música clásica al público estudiantil y familiar. “Impulsar la educación musical entre

la juventud. Es tarea indispensable para el desarrollo personal de cada persona, tanto en el aula como en cualquier ámbito de la sociedad.”⁹⁰

Dentro del programa educa encontramos:

Academia Sinfónica y Petita sinfónica: tienen como objetivos acercar y fomentar las orquestas sinfónicas entre los más jóvenes. *Petita Sinfónica* destinado a los estudiantes más pequeños de música y *Academia Sinfónica* para los mayores. En ambos proyectos el objetivo es trabajar mano a mano, compartiendo escenario y talleres de trabajo en sintonía con los conservatorios y escuelas de música.

Simfojove y conciertos escolares son iniciativas destinadas a fomentar la experiencia musical en vivo con jóvenes estudiantes de los centros escolares de las Islas.

Por otra parte, las líneas de actuación *al carrer y en sociedad* están destinadas a acercar la música sinfónica a todos los públicos.

Orquesta Ciudad de Granada

- Conciertos familiares
- Joven Academia Instrumental de la OCG: taller orquestal convocado por la Orquesta Ciudad de Granada y la Real Academia de Bellas Artes de Granada, dedicado a los jóvenes estudiantes de instrumento que se encuentren a un nivel correspondiente a Grado Superior o Tercer Ciclo de Grado Medio y no superen la edad de 25 años.

Orquesta Sinfónica de Galicia

Son futuro es el programa educativo de la Orquesta Sinfónica de Galicia. Este programa abarca además de conciertos didácticos, una orquesta infantil, otra juvenil y formación coral. Además cuenta con otra línea de trabajo *Abanca Resuena*. Un formato inspirado en el Sistema de Orquestas Juveniles de Venezuela que se arraiga en Galicia con el patrocinio de Abanca.

⁹⁰ <https://simfonicadebalears.com/es/educa/>

Orquesta de Extremadura

En la actualidad desarrollan un proyecto de acción social llamado *afinando*. Engloba conciertos familiares, escolares, conciertos en hospitales, con fines terapéuticos así como talleres de formación.

Orquestra Simfònica Julià Carbonell de les Terres de Lleida

Su área, Projecte Pedagògic, está dividida en:

- *Acadèmia OJC y Taller d'Orquestra OJC*: Sesiones formativas dirigida a los estudiantes de música de Grado Profesional.
- *L'OJC a les Aules*: programa de divulgación musical, tanto de música sinfónica como de cámara.
- Orquestra Infantil Julià Carbonell de les Terres de Lleida – OITLL
- Assaigs Oberts ⁹¹.

Además del área didáctica, su cometido social lo desarrollan dentro de las siguientes líneas de actuación:

- *Un Matí d'Orquestra*. Programa integrado en el proyecto Apropa Cultura, como la OBC.
- *Drum Circle* es un proyecto solidario y de integración cultural y social con la colaboración como percusionistas de nuestro Drum Circle (Círculo de Percusión) de personas que están en proceso de tratamiento de una adicción. Participan los miembros del colectivo Proyecto Hombre de Tremp, de la mano de Pablo Gimeno como facilitador de los primeros cursos de Grado Profesional".⁹²

Orquesta Sinfónica de Castilla y León

Con un área socioeducativa que ha ido creciendo y arraigándose en Castilla y León a lo largo de los años, destaca su programa *In Crescendo*. Un proyecto que desarrollaremos más adelante, como una aproximación al proyecto In Harmony de la Royal Liverpool

⁹¹ <https://ojc.cat/pla-pedagogic/>

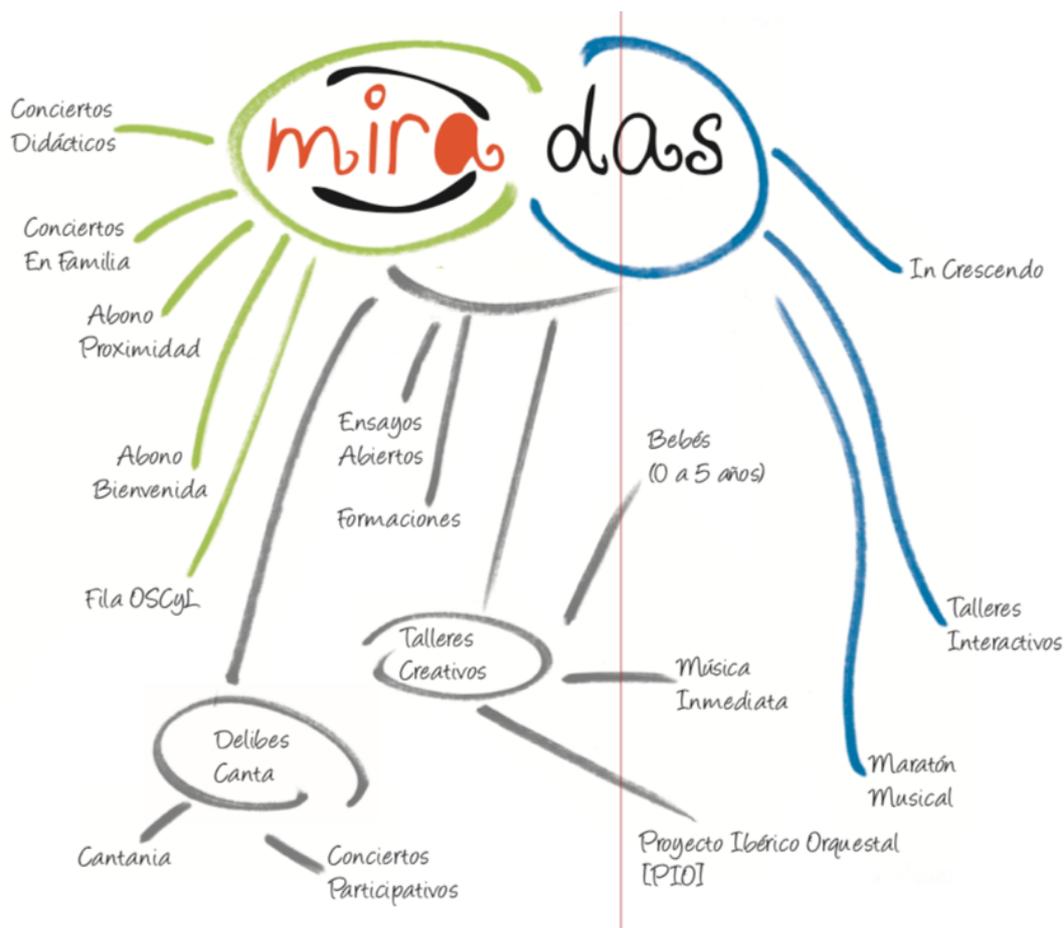
⁹² <https://ojc.cat/drum-circle/>

Philharmonic Orchestra exportado a España. Además de este proyecto, el área socioeducativa de la orquesta se divide en:

- *Mira*: “En un entorno cambiante, tecnológico y difícil para muchas personas, el Área Socioeducativa de la Orquesta Sinfónica de Castilla y León y el Centro Cultural Miguel Delibes mantiene su oferta de actividades y conciertos para diferentes audiencias, especialmente para el público joven; personas que sin la aportación de estos conciertos podrían atravesar su etapa de Educación Obligatoria sin haber tenido ningún contacto con el gran patrimonio musical universal.”⁹³ En este apartado se engloban los conciertos didácticos, en familia, abonos especiales y fila OSCYL que permite a un reducido número de personas disfrutar del concierto desde los propios atriles de los músicos.
- *Das*: “Debe destacarse la puesta en marcha de proyectos pioneros en España, que utilizan la música como vehículo integrador y de cohesión social, y que se adentran en ámbitos en ocasiones inexplorados desde la perspectiva de la actividad de una orquesta sinfónica.” En esta línea de trabajo se engloba el programa In Crescendo, los talleres interactivos y el maratón musical.

⁹³ <https://www.oscyl.com/areas/mira/>

Fig. 6. *Mira Das Proyecto educativo de la Orquesta Sinfónica de Castilla y León*



Fuente: Cuaderno Miradas. Área socioeducativa OSCyL / CCMD. Junta Castilla y León

7.2.3.- Mosaicos de sonido

Mosaicos de Sonidos nace en el año 2015 por encargo de la AEOS, Asociación Española de Orquestas Sinfónicas, como un proyecto colaborativo que aúna a 14 orquestas sinfónicas españolas con personas con discapacidad intelectual o del desarrollo (DID) con el objetivo principal de trabajar juntos en la elaboración y realización de una obra musical de nueva creación inspirada en el cuento “La flor mas grande del mundo” de José Saramago con música del compositor Emilio Aragón.

Orígenes

La AEOS, nace en el año 1993 como una asociación sin ánimo de lucro fundada por 28 orquestas sinfónicas de las cuales 26 son profesionales y dos orquestas de jóvenes

intérpretes. Tal y como indica la propia asociación en su portal web, sus principales objetivos son:

- 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.⁹⁴

Estas metas, marcadas desde sus inicios, fueron evolucionando y ampliando su marco de actuación, acorde a las nuevas necesidades. Si bien desde sus inicios se trataba de establecer lazos entre las diferentes orquestas distribuidas por la geografía española, estudiar problemáticas acordes a las orquestas tales como estudios comparativos de plantillas orquestales, salarios, conocer las actividades y condiciones de trabajo etc., poco a poco, acorde a las nuevas demandas sociales, han ido ampliando y estudiando en profundidad la realidad atendiendo al entorno, patrocinios, conciertos escolares y en familia, etc. Dentro de esta preocupación por conocer los entornos de trabajo de las orquestas se establece dos reuniones anuales de gestores y directores técnicos de las orquestas donde volcar todas estas líneas de actuación y elaborar documentación relativa a la profesión.

Una de las citas más importantes de la AEOS tiene lugar de forma bianual gracias al patrocinio de la fundación BBVA, que desde el año 2010 colabora en la realización de unas jornadas establecidas para analizar desde diferentes perspectivas las problemáticas, retos y paradigmas de las orquestas sinfónicas en la era actual. Así, en el año 2010, en plena crisis económica que azotaba todo el territorio español, tiene lugar un primer encuentro bajo el lema “La Orquesta Sinfónica en el siglo XXI”. Este encuentro supone un punto de inflexión ante la deriva de los presupuestos económicos de las orquestas y la pérdida paulatina de público. “Los recortes en los fondos públicos destinados a la cultura y la necesidad de atraer a nuevos espectadores marcan el panorama actual de las orquestas sinfónicas en el siglo XXI”⁹⁵

Celebrada los días 26 y 27 de junio del año 2010, el encuentro congregó a más de 200 implicados, entre músicos, gestores culturales, pedagogos, agentes de marketing y comunicadores de diferentes países. Además de atender con preocupación la realidad

⁹⁴ <http://www.aeos.es/asociacion.htm>

⁹⁵ <https://www.fbbva.es/notas-prensa/las-jornadas-aeos-fundacion-bbva-analizan-modelos-captacion-fondos-publicos-la-orquesta-sinfonica-del-siglo-xxi/>

socioeconómica de las orquestas y ofrecer diferentes herramientas de comunicación y alcance a nuevos públicos, en ella se presenta diferentes proyectos y actividades novedosas de las orquestas especialmente en el ámbito pedagógico, en países como Alemania, Reino Unido y Portugal. La necesidad de estudiar nuevas formas de financiación pero también la inquietud por alcanzar nuevos públicos subyace en todas las ponencias y presentaciones de casos de éxito. Estas experiencias, en palabras del entonces presidente de la asociación Pedro Navarro “pueden marcar el camino para que las orquestas sinfónicas afronten el siglo XXI con garantías de mantener su actividad e incluso incrementarla.”⁹⁶

Las diferentes jornadas que se han celebrado posteriormente han continuado ahondando en esta línea, ofreciendo nuevas visiones tanto de comunicación como de financiación para unas instituciones que en España en la actualidad, prácticamente en su totalidad, son de titularidad pública. Además estos encuentros ponen en cuestión qué nexos tienen las orquestas con su público, el actual y el potencial.

Inicios del proyecto

Con todo el recorrido trazado por la AEOS, con el objetivo de poner en valor a las orquestas en la sociedad, comienza en el año 2015 la propuesta llevada a cabo por la Orquesta Sinfónica del Vallès a la AEOS para llevar a cabo una acción colaborativa entre las diferentes orquestas españolas. Una idea innovadora muy bien aceptada por todos. El encargo de la AEOS fue realizado al músico, pedagogo y coordinador del área socioeducativa de la orquesta de Euskadi, Mikel Cañada.

La obra, *La flor más bonita del mundo* ya había sido estrenada y grabada por la Orquesta Sinfónica de Tenerife, en el año 2005 para el sello Deutsche Grammophone con la narración del texto del propio escritor, José Saramago. Un cd destinado principalmente para el público familiar que reunía, además, otros cuentos y obras de diversos autores.

Rescatar esta obra y cederla por el propio compositor, Emilio Aragón, para ponerla al servicio de las orquestas, supuso la herramienta indispensable y la base de un proyecto pionero inclusivo sin precedentes en la trayectoria de las orquestas sinfónicas españolas. “Este es el tipo de proyecto que necesita la sociedad, nos recuerda el poder de la música” (Emilio Aragón, compositor)

⁹⁶ Documento de conclusiones Jornadas AEOS-BBVA 2010.

Participantes

El primer encuentro que tiene lugar entre todos los representantes de las orquestas sinfónicas implicadas en este proyecto se lleva a cabo los días 24 y 25 de marzo del año 2015. A él asistieron representantes de 13 orquestas sinfónicas:

- Orquesta Ciudad de Granada
- Real Orquesta Sinfónica de Sevilla
- Oviedo Filarmonía
- Orquesta Sinfónica del Principado de Asturias
- Orquesta Filarmónica de Gran Canaria
- Orquesta Sinfónica de Tenerife
- Orquesta Sinfónica de Castilla y León
- Orquesta Sinfónica del Vallès
- Orquesta Sinfónica de Bilbao
- Orquesta Sinfónica de Euskadi
- Orquesta y Coro de la Comunidad de Madrid
- Orquesta Sinfónica de Madrid
- Orquesta Sinfónica de Navarra

Un total de 26 músicos representaban a estas orquestas, además de personal coordinador del proyecto, profesores responsables de los talleres enfocados en talleres de movimiento, talleres de recursos musicales y talleres de comunicación. El objetivo de estas jornadas, que comprendieron más de 13 horas de trabajo, consistía en ofrecer las herramientas para poner en marcha un trabajo con las siguientes características principales:

- Un proyecto con carácter participativo de todos los agentes implicados
- Marcado carácter inclusivo
- Entendiendo la discapacidad como algo dinámico
- Importancia de los apoyos para una mejor calidad de vida

Otro de los agentes indispensables en la realización de este proyecto teniendo en cuenta que sus protagonistas son personas con discapacidad funcional, es la FEAPS, la Confederación Española de Organizaciones a favor de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. Fundada por familias implicadas en esta labor, nace en el año 1964. Estas familias unidas reivindican sus derechos, además de ofrecer servicios y ser el altavoz de un colectivo que lucha por cambiar la sociedad a través de acciones que logran la inclusión a todos los ciudadanos en pleno derecho.

La misión del Movimiento FEAPS es contribuir, desde su compromiso ético, con apoyos y oportunidades, a que cada persona con discapacidad intelectual o del desarrollo y su familia puedan desarrollar su proyecto de calidad de vida, así como a promover su inclusión como ciudadana de pleno derecho en una sociedad justa y solidaria.

Esta asociación de múltiples asociaciones, distribuidas por toda la geografía española, está formada por:

- 895 entidades
- 235.000 familias
- 17 federaciones autonómicas (más las asociaciones de Ceuta y Melilla)
- 140.000 personas con discapacidad intelectual o del desarrollo
- 4.000 centros y servicios 40.000 profesionales 8.000 personas voluntarias.

La capacidad de la asociación a través de la red de asociaciones Plena Inclusión ha sido la que ha hecho posible poder actuar desarrollando este proyecto por toda la geografía española. Si bien la AEOS ha posibilitado el desarrollo del proyecto, gracias a la implicación de un gran número de orquestas, la asociación Plena Inclusión en España ha sido una parte importante del engranaje de este ambicioso proyecto.

Tras el primer encuentro en común con una representación de todos los agentes implicados, comenzó a desarrollarse este trabajo conjunto entre las orquestas y las 8 federaciones autonómicas de Plena Inclusión, a través de los talleres de creación sonora.

Metodología

La metodología empleada a lo largo de todo el proceso ha tenido como denominador común en todas las orquestas el dinamismo y la participación absolutamente activa desde el primer taller. El trabajo ha estado coordinado entre todas las orquestas pero

cada una de ellas, aunque siguiendo las pautas establecidas en el inicio, ha realizado los talleres con un grado importante de independencia, atendiendo a la realidad de cada grupo y sus integrantes.

De una manera prácticamente simultánea, trabajamos cada orquesta sobre un cuento de José Saramago, musicalizado por Emilio Aragón y lo hacemos nuestro. Cada orquesta de cada comunidad y de cada ciudad y lo ha tuneado, haciendo coreografías o haciendo historias siempre con la base y la ingenuidad de este cuento (Canolich Prat, violinista de la Orquesta Simfònica del Vallès)

Una de las características principales de este trabajo residió en su carácter multidisciplinar, ya que además de la música y la literatura, trabajó con otras disciplinas como la danza y expresión corporal. Además todos han colaborado en la realización del atrezzo. Los músicos se implicaron de forma voluntaria en este proyecto.

Desde la AEOS tenemos claro que debemos ser una herramienta de educación e inclusión. Es un proyecto que sigue una metodología profesional necesaria para materializar nuestra misión. Ésta es que deje poso y vaya más allá del espectáculo, que conciencie. (Félix Palomero, gerente de la Fundación Baluarte)

Con el objetivo de naturalizar y no convertir este concierto en un espectáculo extraordinario, sino en una actividad de las orquestas dentro de sus temporadas, se acordó desde los organizadores del proyecto programar la obra *Mosaico de sonidos* dentro de la temporada de abono de cada orquesta, compartiendo programa con otras obras de corte de canon clásico de compositores como Chopin (Simfònica del Vallés) Hindemith (Orquesta Sinfónica de Navarra) o Ginastera (Sinfónica de Tenerife).

El público se va a encontrar con un momento muy emotivo, muy especial, algo que probablemente no hayan visto antes en una sala de concierto y que nos hace entender la universalidad de la música como lenguaje. (Pablo González, director de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria).

El resultado dio lugar a una sincronización de conciertos por toda la geografía española, integrados por diferentes participantes y orquestas, con peculiaridades en cada uno de ellos pero con un denominador común, un sueño hecho realidad celebrado en espacios compartidos.

7.2.4.- BandArt

Esta orquesta fundada en el año 2005 nace en el Festival de Lucena (Córdoba) por iniciativa de un grupo de jóvenes músicos de diferentes lugares del mundo con una vocación de integración social. Formada como asociación de músicos ha colaborado desde sus inicios con diferentes instituciones públicas y privadas, con el objetivo de acercar la música clásica a todos los estratos sociales. Esta orquesta tiene, entre sus muchas peculiaridades, una muy especial: carece de director. Trabaja de forma cooperativa, entre todos los músicos, fomentando el diálogo y la escucha activa de todos sus integrantes. La dirección artística y alma de la orquesta, está a cargo del serbio Gordan Nikolic, solista y concertino de la London Symphony Orchestra. El nombre compuesto entre dos palabras “Band” y “art” representa precisamente la unión de esos dos mundos, el de las bandas, las tradicionales agrupaciones de instrumentos de viento que todavía hoy se mantienen de forma activa en la mayor parte de España; y el arte, entendida en su máxima expresión de todos y cada uno de los componentes de esta agrupación. El objetivo principal de BandArt es explorar las posibilidades de reforzar la unión entre estos dos mundos, el local y el universal, a través de la música de grandes compositores.

La orquesta tiende a considerar que se está tocando bien cuando lo interior y lo exterior, lo íntimo y lo público, se dan simultáneamente. Su necesidad de buscar continuamente el diálogo musical más abierto les ha llevado a actuar sin director en la mayoría de sus conciertos.⁹⁷

La integración social a través de las artes es una parte vital de sus actividades y ha marcado la hoja de ruta de esta formación desde sus inicios, fruto de la auténtica vocación de sus músicos. Como orquesta han participado en diversas actividades en centros penitenciarios, residencias de ancianos, asociaciones de discapacitados, colegios (trabajando especialmente con niños con riesgo de exclusión social) y hospitales. Para desarrollar estos proyectos, Bandart ha contado con el apoyo del Teatro Real, la Fundación Don Juan de Borbón y la Fundación ONCE.

Entre sus características destaca su particular visión de los repertorios, que en sus manos se reformulan para darle un aire fresco a la interpretación, con libertad

⁹⁷ Contenido extraído de la biografía de la orquesta, publicado inicialmente online bajo la dirección: <https://web.archive.org/web/20160807024443/http://bandart.es/en/>

interpretativa desde el atril, aportando entre todos a la suma del conjunto, una visión más orgánica e integradora y menos piramidal.

Hay tanta sustancia, ahí en la música, que casi asusta. Cuando se multiplica por este extraño efecto de ser tantos haciéndolo simultáneamente, y de hacerlo para tanta gente al mismo tiempo y paralelamente, por supuesto está la intimidad con la que esta multitud vive de forma simultánea, que yo diría que después de la propia vida, la música es lo que está más vivo.⁹⁸

BandArt es también un ejemplo de rejuvenecimiento de la música clásica en su versión sinfónica. Una búsqueda continua de libertad y buena energía entre sus músicos hace, por ejemplo, que interpreten la música de pie sobre el escenario (a excepción de los violonchelos). En palabras de Isaac Rodríguez, clarinetista de Bandart “Gordon es una excepción en el mundo. Para mí es muy impresionante la capacidad que tiene de encontrar una nueva visión en las obras clásicas que todos hemos tocado”.⁹⁹

Los músicos que integran esta formación orquestal provienen de orquestas profesionales de distintos lugares de España y Europa, además de ser profesores o colaborar con las escuelas superiores de música y conservatorios de España como Musikene (País Vasco) o la Escuela Superior de Música de Cataluña ESMUC (Barcelona).

En sus comienzos, a la hora de seleccionar a los integrantes de la orquesta, no sólo valoraron la habilidad musical sino que se buscaba poder disfrutar del trabajo en equipo. Equilibrar la calidad musical con la calidad humana. “Se requiere algo más que buena técnica, se requiere confianza, espacio para el entendimiento, disponibilidad y una cantidad de fe en lo que se está haciendo. De esta forma se irradia algo que es mucho más inteligible que el gesto preciso de un director muy hábil”. (Gordon, 2009)

Todos estos valores, que a priori podrían resultar naturales y necesarios en cualquier formación orquestal profesional, son los que marcan la diferencia con la mayoría de las formaciones sinfónicas del momento.

⁹⁸ Palabras de su director artístico para el Documental BandArt disponible bajo la dirección: <https://vimeo.com/45600713>

⁹⁹ Ibid.

CAPÍTULO 8

Proyectos Socioeducativos de referencia internacional

8.1. SISTEMA DE ORQUESTAS JUVENILES SINFÓNICAS DE VENEZUELA

El caso de Venezuela, país integrado en la zona caribeña del continente sudamericano, es paradójico en un entorno político y económico históricamente sembrado de inestabilidad y desigualdad. Miembro fundador de la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) y séptima reserva mundial de petróleo, a lo largo de su historia ha conocido períodos de enorme prosperidad con otros de franco declive económico, uno de cuyos reflejos es la tremenda inseguridad que se vive en su capital, Caracas, considerada la ciudad más violenta del planeta con 130 asesinatos al año por cada 100.000 habitantes¹⁰⁰.

Desde la década de los setenta, Venezuela ha experimentado un proceso importante de descentralización política, económica y administrativa que ha generado un mayor equilibrio geoeconómico, aunque todavía se mantienen enormes desequilibrios en la ocupación y aprovechamiento del espacio.

Los últimos veinte años del siglo XX fueron en especial difíciles para la economía venezolana que creció entre 1976 y 1996 a una tasa promedio anual de 2,14%, mientras la población crecía en el mismo período a un ritmo de 2,18% anual, tasa ésta mayor que el nivel de crecimiento económico ya mencionado. Como consecuencia de ésta situación, Venezuela, según estadísticas del Banco Mundial, pasó de ocupar el primer lugar en 1976 entre los países latinoamericanos en cuanto al Ingreso Per Cápita, al octavo puesto en 1996. Después de los años ochenta, la realidad señala un creciente aumento de la desigualdad, que se

¹⁰⁰ "The List: Murder Capitals of the World" (La lista: Capitales con mayor índice de asesinatos del mundo) Artículo de opinión. En línea. (junio 2012) Disponible bajo la dirección: http://www.foreignpolicy.com/articles/2008/09/28/the_list_murder_capitals_of_the_world

manifiesta en el hecho de que, para el año 2000, el 10% de la población venezolana concentraba en sus manos cerca del 42% del ingreso total del país.¹⁰¹

Todos estos datos retratan un país de contrastes en el que la gran mayoría de la población concentrada en la capital, y aquella que tiene un acceso más limitado a la cultura por encontrarse en las provincias meramente agrícolas, conforman un caldo de cultivo perfecto para una iniciativa integradora como es El Sistema.

De entre todos los proyectos sociales vinculados a las orquestas sinfónicas en el mundo, el sistema de orquestas sinfónicas de Venezuela es sin duda el caso matriz del que han surgido otros programas pedagógicos, especialmente en Europa.

8.1.1- El Sistema

El Sistema, como se denomina a la red de orquestas juveniles sinfónicas que recorre toda la geografía Venezolana, fue creado por José Antonio Abreu, un economista y músico, a finales del s XX., con la misión de convertir la música sinfónica y su practica instrumental en una gran herramienta para el desarrollo personal y social de los jóvenes de este país, ofreciendo una alternativa al difícil entorno socioeconómico en el que se desenvuelven y potenciando una serie de valores que contribuyan al desarrollo integral del ser humano.

Sus orígenes se remontan al año 1975 con la aparición de la Orquesta Nacional Juvenil "Juan José Landaeta". Una orquesta de 150 músicos, dirigida por Carlos Chávez, con jóvenes de entre 10 a 30 años con mucha voluntad de trabajo y amor por la música, pero sin apenas recursos económicos, pues en aquel entonces no contaba con ninguna ayuda estatal ni subvención pública. Fue en el año 1976, coincidiendo con la inauguración del complejo Teresa Carreño (que incluía un auditorio y la sede de la orquesta), cuando esta formación encontró un altavoz y medios para dar a conocer su labor. Así, el diario La Nación publicó un artículo dedicado a este acontecimiento, que contaba con la participación de Alberto Botbol, un alto comisionado de la UNESCO que se convertiría posteriormente en pieza fundamental para alcanzar nuevos retos. Años después, Abreu fue designado por la Unesco como Embajador Especial para el desarrollo de una Red Global de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles, además de representante especial para el desarrollo de la red de orquestas en el marco del Movimiento Mundial de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles.

¹⁰¹ Red Escolar Nacional de Venezuela. Ministerio de poder popular para Ciencia, Tecnología e Innovación. En línea, disponible bajo la dirección: <http://rena.edu.ve>

El diario La Nación, el día 2 de febrero de 1976 publicaba lo siguiente:

Respaldado por un equipo de personas profundamente convencidas de las posibilidades y utilidad de la orquesta, el doctor Abreu ha sido el motor vital en la durísima tarea de llevar todo esto adelante. Atriles, instrumentos, sillas, traslados, locales todo ha exigido una minuciosa peregrinación de puerta en puerta, de organismo en organismo. Autobuses destartados y locales incómodos han sido pan cotidiano. Al idear la creación de la orquesta, José Antonio Abreu se apoyó sobre todo en la dramática situación de los estudiantes de música en nuestro país. ¿Qué hace un muchacho cuando llega al sexto o séptimo curso de estudios musicales? Generalmente deserta. Deja la música y regresa a otros estudios porque sabe que al graduarse de músico, no tendrá donde ubicarse. Otros más afortunados se marchan al exterior donde hacen carrera”. (Diario La Nación 2 de febrero de 1976. Anexo adjunto)

Todo ello revela ya en la época una preocupación por la fuga de grandes talentos musicales del país debido principalmente a la falta de recursos y proyección en la carrera de los estudiantes en música.

Sin duda, ha sido un gran trampolín. Antes no se valoraba como ahora, pero la realidad es que las grandes orquestas europeas poco a poco han ido incorporando músicos del Sistema entre sus filas. Nunca fue nuestro objetivo, tocábamos y estudiábamos para llegar lejos con nuestro instrumento, pero no nos enseñaron para emigrar, sino para crecer y que la música fuera una oportunidad de vida para nosotros”. (David G. Waló, entrevista realizada para esta investigación)

Además, indica el interés de ofrecer una alternativa en su país de origen a los jóvenes. Resultaba ya significativa la diversidad de procedencia de cada uno de sus miembros, que respondían a perfiles sociales muy diferenciados y a realidades culturales muy dispares.

Los integrantes de la Orquesta Nacional Juvenil no son, ni mucho menos, uniformes. Hay diferencias profundas de clase, ideología, de nivel cultural. Proviene de las más lejanas regiones del país: Trujillo, Matarín, Barquisimeto, Cumaná, Maracay. Cada quien ama el mundo a su manera, cada quien piensa como quiere. Pero por encima de todo, está la música. (Diario La Nación 2 de febrero de 1976. Anexo adjunto)

Comenzaba así la andadura de esta orquesta que posteriormente realizaría giras internacionales por el continente americano. Fue en el año 1995 con la actuación de la

Orquesta Sinfónica Nacional Juvenil en el Kennedy Center de Washington (EE.UU.) cuando se dio a conocer internacionalmente.

El Sistema Nacional de Orquestas juveniles de Venezuela reúne en la actualidad a cerca de 350.000 miembros, con un total de 120 orquestas juveniles y 60 orquestas infantiles. Además, cuenta con las siguientes agrupaciones musicales:

- Orquesta Sinfónica Simón Bolívar de Venezuela
- Sinfónica Juvenil Teresa Carreño de Venezuela
- Ensamble de Metales de Venezuela
- Coro de Manos Blancas
- Banda Sinfónica Juvenil Simón Bolívar
- Orquesta Sinfónica de Juventudes Francisco de Miranda
- Orquesta Sinfónica Juvenil de Caracas
- Simón Bolívar Big-Band Jazz
- Orquestas Sinfónicas Penitenciarias
- Orquesta de Música Popular del Estado Guárico
- Orquesta Latino Caribeña Simón Bolívar
- Coro Sinfónico Juvenil Metropolitano

El Sistema de Orquestas está regulado por La Fundación Musical Simón Bolívar, Órgano Rector del Sistema Nacional de Orquestas y Coro. Tal y como la definen en su página web:

Es una obra social del Estado venezolano para la sistematización de la instrucción y la práctica colectiva de la música a través de la orquesta sinfónica y el coro como instrumentos de organización social y desarrollo comunitario. Adscrita al Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia de la República

Bolivariana de Venezuela. (Página web oficial del Sistema de Orquestas Sinfónicas de Venezuela)¹⁰²

Sin embargo, en un principio no fue bien recibido por el gobierno de Hugo Chavez. Tal y como comentaba David García Waló en la entrevista realizada para este trabajo

Cuando Hugo Chávez llegó al poder, quiso dismantelar El Sistema por considerarlo música oligarca. Música de las élites. Si el Sistema está vivo es gracias a Antonio Abreu. Sin embargo, poco después, descubrió que podría ser una buena propaganda del gobierno. Es sin duda una buena embajadora de Venezuela en el mundo.

De esta forma, el escepticismo mostrado por el gobierno central en el año 1998 hacia este programa educativo, se convirtió posteriormente en una apuesta decidida, considerada en ocasiones como una herramienta propagandística del gobierno en su política exterior.

8.1.2.- Objetivos

El sistema ha marcado desde sus orígenes unos objetivos comunes orientados a la integración social y el desarrollo personal de sus miembros, especialmente de los más jóvenes. Así, entre su misión y valores destaca:

La Fundación Musical Simón Bolívar constituye una obra social del Estado Venezolano consagrada al rescate pedagógico, ocupacional y ético de la infancia y la juventud, mediante la instrucción y la práctica colectiva de la música, dedicada a la capacitación, prevención y recuperación de los grupos más vulnerables del país, tanto por sus características etarias como por su situación socioeconómica. (página web oficial del Sistema de Orquestas Sinfónicas de Venezuela)¹⁰³

La igualdad y la facilidad de acceso al sistema independientemente de su procedencia es uno de sus principales objetivos:

En América Latina siempre se ha vivido con una sociedad jerarquizada, en divisiones. Una de las principales virtudes del Sistema es que ha borrado de raíz ese concepto. La igualdad de sus miembros, independientemente de los recursos

¹⁰² Página web oficial del Sistema de orquestas juveniles Sinfónicas de Venezuela. En línea. Disponible bajo la dirección: <http://www.fesnojiv.gob.ve/es>

¹⁰³ Ibid.

económicos de los que disponga su familia, o la clase social a la que pertenezca. Todos tienen las mismas oportunidades y trabajan juntos en un mismo objetivo. En mi época, mis compañeros procedían de realidades sociales muy diferentes a la mía, sin embargo, esto no suponía ninguna diferencia a la hora de tocar. (David G. Waló. Entrevista anexo 3 al documento)

Con estos objetivos orientados todos hacia la inclusión social de todos los colectivos, el Sistema de Orquestas de Venezuela no sólo se ha asentado en este país sino que actualmente se encuentra en su fase más expansiva al exportar todos estos valores a otros países y otras realidades, tanto en América como en Europa.

8.1.3.- Metodología

La principal característica que diferencia el sistema de enseñanza de este proyecto con otros diseños educativos reside en la importancia de la práctica musical en grupo desde muy temprana edad. Así, los alumnos se preparan desde muy jóvenes para participar en grupos musicales tales como coros, orquestas, bandas de música etc. Comienzan sus estudios practicando ritmo y expresión corporal para más adelante elegir su instrumento definitivo. A la edad de 7 años ya comienzan las prácticas tanto individuales como grupales, fomentando en el alumno la disciplina, la responsabilidad y el trabajo colectivo en la búsqueda de un sonido unitario para el conjunto, el valor de cada miembro del equipo de trabajo en la búsqueda de un logro común.

A pesar de esto, la alegría, la motivación y la diversión son premisas fundamentales para llevar a cabo esta labor. Para desarrollar esta tarea, el Sistema cuenta con una serie de centros de formación repartidos por toda la geografía venezolana, lo que garantiza el acceso a dicha formación a todo alumno que lo desee. Los centros de formación a su vez se clasifican en:

- Núcleos orquestales y corales
- Academias Latinoamericanas
- Centro de Acción social para la música
- Conservatorio de Música Simón Bolívar
- Centro Académico Infantil de Montalbán

Además de la formación interpretativa, el Sistema cuenta también con dos centros académicos de lutería, tanto de instrumentos de cuerda como de viento, garantizando de este modo una formación integral que abarca todos los aspectos de la música.

8.1.4.- La Orquesta Sinfónica Simón Bolívar

Sin duda, de entre todas las formaciones orquestales es la Sinfónica Simón Bolívar la que ha marcado la senda a seguir al resto de agrupaciones, desarrollando importantes giras internacionales por Europa y América, y recibiendo diferentes premios que han ayudado a consolidar y difundir su carrera. La Orquesta ha logrado consolidarse, tras más de 30 años de rodaje, como una de las principales orquestas americanas, realizando grabaciones para el sello discográfico Deutsche Grammophon. Además, el recorrido internacional de esta orquesta ha logrado hacer de altavoz del Sistema por el mundo, captando el interés de grandes figuras internacionales como Sir Simon Rattle o Claudio Abbado, quienes han participado activamente en el proceso formativo de los jóvenes en Venezuela, mejorando de esta manera el nivel de excelencia de sus agrupaciones. En la actualidad exporta a las principales orquestas europeas grandes músicos formados bajo este programa. El caso más significativo que ha ayudado a difundir el trabajo venezolano por Centroeuropa y EEUU es el del director de orquesta Gustavo Dudamel, un joven venezolano que en el año 2004, con tan solo 24 años, se alzaba por sorpresa con el primer premio del prestigioso concurso internacional de dirección Gustav Mahler. Simon Rattle, director de la Berliner Philharmoniker, lo definía como "el director de orquesta más asombrosamente talentoso que ha encontrado". Desde entonces, ha desarrollado una importante presencia como director invitado de las orquestas más importantes de Europa y América, a la vez que es director titular de Los Angeles Philharmonic y el nuevo director musical de la Ópera de París. Es precisamente en Los Ángeles donde ha instalado el modelo venezolano de educación musical con la creación de la Orquesta Juvenil de Los Ángeles. Figuras como Dudamel, o Edicson Ruiz, contrabajista titular de la Berliner Philharmoniker, también formado en el Sistema Venezolano forman parte de los mejores embajadores de este revolucionario sistema educativo. Actualmente este modelo se exporta a más de 25 países, entre los que figura Italia, Suecia, Inglaterra, Portugal y EEUU entre otros.

8.2. PROYECTO SOCIOEDUCATIVO DE LOS ANGELES PHILHARMONIC

Los Angeles Philharmonic fue fundada por William Andrews Clark, Jr. un filántropo y músico aficionado, que la estableció como la primera orquesta sinfónica permanente de la ciudad en 1919. Walter Henry Rothwell se convirtió en su primer director musical hasta 1927. Le siguieron grandes batutas internacionales como Georg Schnéevoigt (1927-1929),

Artur Rodziński (1929-1933), Otto Klemperer (1933-1939), Alfred Wallenstein (1943-1956), Eduard van Beinum (1956-1959), Zubin Mehta (1962-1978), Carlo Maria Giulini (1978-1984), André Previn (1985-1989), Esa-Pekka Salonen (1992-2009) y Gustavo Dudamel (2009-actualidad). Con un espíritu revolucionario en cuanto a repertorios y regeneración de públicos, su trayectoria en estos más de cien años de vida, ha estado motivada por una serie de actividades que buscan diversificar y arraigar la orquesta a la ciudad de Los Ángeles y sus ciudadanos. Ya desde los años 60 del pasado siglo, bajo la dirección de Ernest Fleischmann se creó la Sociedad de Música de Cámara Filarmónica de Los Ángeles y el Grupo Filarmónico de Nueva Música de Los Ángeles y sus conciertos *Umbrella Verde*. Posteriormente, con Zubin Mehta se iniciaron los conciertos en las iglesias de Los Ángeles y en los años 90 apostó por la inclusión del género de jazz entre sus conciertos, además del apoyo a la nueva creación. Un programa de composición contemporánea que sigue vigente hasta la actualidad. Su compromiso con la contemporaneidad, no solo musical sino también social, la han hecho estar abierta a todo tipo de vanguardias, siempre atenta a los cambios sociales y la demanda ciudadana. En el año 2019 celebraba su centenario con un concierto que reunió a tres de los grandes directores de su historia, el indio Mehta (1962-1978), el finlandés Salonen (1992-2009) y el venezolano Dudamel (2009-presente). Una imagen que escenifica la realidad abierta y cosmopolita que ha caracterizado a esta orquesta desde su fundación.¹⁰⁴ También hubo un guiño especial hacia las nuevas generaciones, que estuvieron representadas por los jóvenes proveniente de YOLA, un programa educativo promulgado por Dudamel en Los Ángeles para jóvenes con pocos recursos. Ellos se encargaron de dar el toque final al concierto con una sección dedicada a la percusión.

8.2.1.- Área socioeducativa de Los Angeles Philharmonic

El área socioeducativa de Los Angeles Philharmonic responde a un ambicioso proyecto social que abarca todas las edades, e intenta llegar a todos los estratos sociales de la ciudad de los Ángeles. Se encuentra ampliamente diversificada para atender a jóvenes y mayores, además de a estudiantes de música, futuros compositores, programas para las escuelas, asistencia a ensayos, etc. Entre todos ellos destaca el proyecto de conciertos en

¹⁰⁴ El concierto finalizó con una obra dirigida por los tres directores simultáneamente, "From Space I Saw Earth". Dudamel se colocó en la posición habitual del director y se hizo cargo de las cuerdas; mientras que Salonen y Mehta, en dos podios situados en medio de los instrumentos, se ocuparon de los vientos y las percusiones. Toda la información online, bajo la dirección <https://www.efe.com/efe/usa/cultura/dudamel-celebra-cien-anos-de-filarmonica-los-angeles-con-noche-historica/50000109-4095962>

los barrios, *Neighborhood Concerts*, La sinfonía de Toyota para jóvenes, *Toyota Symphonies for Youth*¹⁰⁵ y la Orquesta Juvenil de Los Ángeles YOLA.

8.2.2.- Conciertos en los Barrios “Neighborhood Concerts”

Tiene su origen en los años 60 del pasado siglo, en la denominada “época de los derechos civiles” cuando dos directores, Zubin Mehta y Calvin Eugene Simmons (el primer director afroamericano de la historia) acercaron Los Angeles Philharmonic a las iglesias, centros penitenciarios y centros comunitarios de la ciudad. Era la primera vez que la orquesta salía de su sala de conciertos para desarrollar su labor lejos del escenario habitual.¹⁰⁶

Peter Sellars, director de escena de Los Angeles Philharmonic, en una entrevista recogida en la propia página web de la Orquesta resumía lo que para él venía a significar la música clásica, describiendo un ejemplo de un concierto celebrado en una iglesia adventista del séptimo día en el South Central, de la siguiente forma:

Para sentir que la música se encuentra con esa comunidad, exactamente allí donde están, no era que la música tuviera que ser explicada a la comunidad, era esa comunidad la que no estaba explicando la música clásica.¹⁰⁷

Estos conciertos son una invitación a disfrutar de la música clásica allí donde la gente vive. Se desarrollan con la colaboración de un representante de la comunidad y tienen un marcado carácter de continuidad, ya que supone una relación con la comunidad que se desarrolla en el tiempo a través de varias citas a lo largo de los años. “Cuando sales a la comunidad, no sales y tratas de cambiar la comunidad, dejas que la comunidad te cambie a ti, y realmente nos dan la bienvenida” (Dale Breidenthal, violinista segunda de Los Angeles Philharmonic)¹⁰⁸

¹⁰⁵ Según lo define la propia comunicación de la Orquesta en su página web, este programa está destinado a los niños de 5 a 11 años que quieran “absorber los sonidos de una orquesta de clase mundial mientras experimentan la emoción de la actuación en vivo”.

¹⁰⁶ Entrevista realizada a Leeni Boorstin, asesora de Los Angeles Philharmonic, para la promoción del programa “Neighborhood Concerts” los conciertos en los barrios de Los Ángeles a cargo de la orquesta. Disponible bajo la dirección: <https://es.laphil.com/learn/engage-with-the-music/neighborhood-concerts>

¹⁰⁷ Entrevista publicada en la página web de Los Angeles Philharmonic, disponible bajo la dirección: <https://es.laphil.com/learn/engage-with-the-music/neighborhood-concerts>

¹⁰⁸ Ibid.

Las posibilidades en una ciudad como Los Ángeles, con más de diez millones de habitantes, son inmensas para un proyecto como este. La creación de la joven orquesta, YOLA, en el año 2007, enriqueció enormemente el programa ya que ha permitido a lo largo de estos años trabajar mano a mano a jóvenes estudiantes de música con los propios músicos de la Orquesta de Los Ángeles, siendo así una excelente oportunidad profesional y de aprendizaje para estos jóvenes.

Se necesita un maestro que tenga un interés especial en ti, alguien que te dé la oportunidad, de demostrar que puedes hacerlo, y luego te das cuenta, tengo que ser esa persona, para darle la oportunidad a alguien. (Dale Breidenthal)¹⁰⁹

8.2.3.- YOLA Orquesta Juvenil de Los Ángeles

Fundada en otoño de 2007, Los Angeles Philharmonic y sus socios comunitarios impulsaron este proyecto educativo destinado a estudiantes del Sur de Los Ángeles. Lo que comenzó con 80 estudiantes, hoy en día atiende a más de 1300 jóvenes, proporcionándoles instrumentos gratuitos, instrucción musical intensiva (hasta 18 horas por semana), apoyo académico y formación en liderazgo. La semilla es evidentemente heredera del Sistema de Venezuela y tiene nombre propio, ya que fue el propio Gustavo Dudamel el que a su llegada como titular de Los Angeles Philharmonic impulsó este proyecto. Pero lo cierto es que con el paso de los años se ha convertido en un programa con identidad propia, que atiende a la realidad diferenciada americana y en definitiva, que guía a estudiantes y profesores de casi 100 programas de música en todo el país.

A menudo, los lugares que acogen a estas organizaciones comunitarias se centran en barrios que carecen de los recursos que se encuentran en los barrios más prósperos, como parques recreativos seguros, recursos académicos externos y educación musical en la escuela. Estas iniciativas musicales comunitarias pueden proporcionar una fuente de cohesión, orgullo y herramientas de formación; y pueden ofrecer oportunidades para que los participantes encuentren puntos en

¹⁰⁹ Entrevista realizada para el documental de los Neighborhood-concerts, publicada en la página web de Los Angeles Philharmonic disponible bajo la dirección: <https://es.laphil.com/learn/engage-with-the-music/neighborhood-concerts>

común en sus intereses compartidos por la música. (Clements, 2006; Leglar y Smith, 2010 citado por D'Alexander, 2015 p.10).

La ciudad de Los Ángeles cuenta ya con numerosas iniciativas destinadas a la música comunitaria. Entre ellas destacan el Proyecto Armonía, la Asociación de Jóvenes Músicos de Verdugo Association, la Neighborhood Music School y la Colburn School, por nombrar algunos (D'Alexander, 2015). El éxito de estos programas reside en la posibilidad de ofrecer una alternativa a los jóvenes en horario de salida de los colegios, en sus espacios de ocio y tiempo libre.

Estas iniciativas musicales comunitarias pueden proporcionar una fuente de cohesión, orgullo y herramientas de formación; y pueden ofrecer oportunidades para que los participantes encuentren puntos en común en sus intereses compartidos por la música (Clements, 2006; Leglar y Smith, 2010 citado por D'Alexander, 2015 p.11).

Una vez más, en estos programas prevalece la importancia del proceso creativo como valor de transformación, el trabajo en equipo y la construcción comunitaria. "La importancia suprema del proceso artístico y la relativa poca importancia del objeto artístico; la herramienta esencial del arte es la experiencia irrepetible" (Small, 1996 p. 4).

A través de YOLA Nacional, Los Angeles Philharmonic convoca a los jóvenes cada verano en Los Ángeles en el Festival YOLA Nacional. En agosto de 2021 se inaugurará el Centro Judith y Thomas L. Beckmen en Inglewood, la primera instalación permanente de YOLA, que servirá a 500 estudiantes al año de la comunidad circundante, al tiempo que proporcionará una instalación que puede reunir a los estudiantes de las sedes existentes y futuras de YOLA.¹¹⁰

8.3. KINSHASA SYMPHONY ORQUESTRA

El caso paradigmático de esta orquesta resulta un ejemplo de superación, constancia, coraje y amor a la música por encima de todo. La música sinfónica en este escenario es entendida como una vía de escape, un camino de una sola dirección hacia un lugar de evasión, paz y sobre todo una alternativa a una realidad social y económica caótica donde la pobreza adquiere su mayor dimensión pese a estar rodeados de enorme riquezas de

¹¹⁰ Toda la información del proyecto educativo se encuentra disponible en su propia página web, bajo la dirección <https://es.laphil.com/about/la-phil/la-phil-story>

recursos a los que no tienen acceso; y los caminos de superación y búsqueda de una realidad mejor se presentan difíciles en el día a día de sus habitantes.

8.3.1.-Contexto político-social de El Congo

Este gran país, del tamaño de Europa Occidental vive desde hace más de 60 años el conflicto más sangriento desde la II Guerra Mundial. Desde el fin de la guerra fría, la República Democrática del Congo vive en continua inestabilidad, pasando por dictaduras, guerras con sus países vecinos, especialmente Ruanda, y sucesivas luchas de poder que conllevan reclutamientos de hombres, mujeres y niños, donde la violencia sexual y la explotación ilegal de recursos están a la orden del día.

La falta de infraestructuras es también impresionante. La ausencia de fronteras convierte a la República del Congo en un territorio donde circulan grupos de Sudán, África central y sobre todo Uganda, Ruanda junto con otros grupos étnicos locales.

Los conflictos civiles desde hace más de 60 años han motivado una continua lucha por la riqueza natural del Congo que han sumido a los congolese a la más absoluta miseria.

Cristina Barrios, investigadora independiente de Fride y consultora y observadora electoral en la República Democrática del Congo define el malestar social de los congolese de la siguiente forma:

Los congolese ven El Congo como un gran lago donde hay muchos pescadores alrededor, países vecinos (...) pero también grandes potencias mundiales, sobre todo Francia, Bélgica, EEUU y Australia del que continúan extrayendo riqueza sin que nada se quede en ese gran lago que es la República del Congo. (Barrios, 2012)

La maldición de los recursos naturales ha azotado a este país, principal generador de recursos naturales imprescindibles para la era tecnológica en la que se encuentra inmersa los países más desarrollados.

Existe un interés de las grandes potencias occidentales en mantener un Congo débil que no tenga suficiente capacidad de controlar su propio país y recursos para, de esta manera, en lugar de realizar una lícita exportación que conllevaría sus tasas y porcentajes importantes que quedaría en el lugar de origen se realiza un expolio en lugar de una exportación (Carrero, 2012)

Minerales esenciales para la fabricación de bombillas, telefonía móvil y ordenadores son expoliados por grandes multinacionales en un mercado donde impera la corrupción a

todos los niveles. Las posibilidades de prosperar para los habitantes del Congo son prácticamente nulas.

8.3.2.- Orígenes del proyecto sinfónico en Kinshasa

En esta realidad civil, surge en el año 1993 en plena capital de Kinshasa una iniciativa social de crear desde cero, sin recursos ni infraestructura, sin músicos ni profesionales profesores de música y prácticamente sin instrumentos, una orquesta sinfónica con los habitantes de Kinshasa y los pueblos periféricos.

Armand Dianglenda, un antiguo piloto de aviones, hizo realidad este proyecto cuando a comienzos de los años 90 quebró la empresa para la que trabajaba y se le cerraron las expectativas laborales en el sector. Así, este músico polifacético y autodidacta que domina varios instrumentos (trombón, piano, y violonchelo entre otros) animó a un gran número de habitantes a comenzar a aprender un instrumento. En sus comienzos contaban con más participantes que instrumentos para practicar por lo que se crearon turnos de ensayo de entre 15 o 20 minutos de duración para poder alcanzar a todas las personas interesadas en aprender. Pronto llegaron donaciones de instrumentos y material (partituras, atriles etc.) y se rescataron viejos instrumentos que necesitaron un trabajo profundo de ebanistería y restauración, improvisados por sus habitantes para lograr optimizar el mejor sonido posible.

El propio director, Armand Dianglenda, lo relataba en una entrevista concedida para el programa norteamericano 60 minutos el pasado mes de abril:

Al comienzo sólo teníamos entre 5 y 6 violines para 12 personas, por lo que tuvimos que crear turnos para ensayar de entre 15 y 20 minutos de duración. Era muy difícil. Pronto empezaron a fracturarse los viejos instrumentos, especialmente las cuerdas. Tuvimos que sustituir las viejas cuerdas por los cables de freno de las bicicletas y así hacer sonar los instrumentos. (Dianglenda, 2012)

A esto debemos sumar la escasa tradición cultural occidental, casi inexistente entre los congolese sin referentes en lo que a la música de corte de canon clásico se refiere, y que la consideraban como *"una música para dormir"* (Dianglenda, 2010)

8.3.4.- Metodología

En cuanto a la metodología, no podemos hablar de un método de aprendizaje concreto, ni determinar un patrón exportable para otros proyectos en otros lugares similares porque la idiosincrasia de este proyecto reside en el valor, el empeño y las ansias de

superación de sus miembros, un total de 200 músicos en la actualidad que han aprendido a interpretar la música escrita por compositores como Beethoven, Bach, Händel o Mozart de manera prácticamente autodidacta. Cualquier lugar es bueno para ensayar, desde una habitación o pasillo, hasta el parking o en plena calle. Muchos de sus integrantes son habitantes de pueblos periféricos que recorren más de diez millas diarias, seis días a la semana para asistir a la sede de la orquesta a participar en los ensayos. Ninguno de ellos recibe un salario por ello, ni ningún tipo de honorarios, tampoco desarrollan esta actividad para hacer carrera. Lo hacen por auténtico amor a la música y lo que ello implica, buscando un camino de evasión de sus problemas y una herramienta de transformación de la realidad. "Cuando estoy tocando el violín abandono este planeta, ya no estoy en El Congo" Relataba una de las integrantes de la orquesta.

Este proyecto que lleva ya más de veinte años en práctica, ha ido desarrollándose y consolidándose, aumentando sus miembros así como su repertorio, cada vez más extenso. En el año 2010, tras la visita del lutier alemán Christian Adam¹¹¹ a Kinshasa para realizar de manera voluntaria trabajos de lutería especialmente en violines e instrumentos de cuerda de la orquesta los directores de cine Claus Wischmann y Martin Baer, concedores de la realidad congoleña acudieron a Kinshasa a realizar un documental sobre este proyecto que cumplía 20 años de trayectoria. Ponían voz de esta forma a la única orquesta sinfónica existente en África central y la única orquesta del mundo integrada por gente de color, supervivientes de varios golpes de Estado, continuas guerras y constantes crisis durante los últimos 15 años. .

La concentración en la música y la esperanza de un futuro mejor les hace seguir adelante. Kinshasa Symphony es un estudio de gente en uno de los escenarios del mundo más caóticos como esta ciudad donde se enseña a construir uno de los más complejos sistemas de desarrollo humano: una orquesta sinfónica.¹¹²

El resultado ha sido un documental que ha dado la vuelta al mundo, destacando la crudeza de la vida en la capital del Congo pero a la vez la esperanza de transformar la realidad a través de la música. Más de 200 músicos entre instrumentistas y coro que desafían la pobreza extrema a través de la recreación de sus voces y sus interpretaciones.

¹¹¹ Página web oficial de Christian Adam. En línea, internet. Disponible bajo la dirección: http://www.geigenbau.com/geigenbau/geigenbauer/geigenbau_workshop.html

¹¹² Proyecto documental Kinshasa Symphony de los directores Claus Wischmann y Martin Baer ganador de varios premios internacionales. En línea. Internet. (2 de junio 2012). Disponible bajo la dirección <http://www.kinshasa-symphony.com/index.php?id=7&L=1>

Una llamada a la superación personal a través de la disciplina y el esfuerzo, pero a su vez también a través de la motivación y la creatividad.

8.4. CREATING ORIGINAL OPERA Y WRITE AN OPERA

A finales de la década de los setenta, concretamente en 1977, la Metropolitan Opera Guild de New York, vinculada al Metropolitan Opera House, desarrolló un proyecto llamado Creating Original Opera (Creando una ópera original), para escuelas de los estados de New York y New Jersey. Un proyecto educativo que comenzó como una residencia y que pronto tuvo un desarrollo más completo al obtener una subvención de la Fundación Nacional para las Artes.

Según David Dik, director educativo de la Metropolitan Opera Guild:

Creando una ópera original es un programa que trabaja con las clases y el profesorado con el fin de introducir a los estudiantes en una compañía de producción en la que se convierten en directores de producción, en jefes de escenario, escritores, compositores, diseñadores de escenografía, carpinteros, maquilladores, relaciones públicas o intérpretes. A menudo creemos que arte es lo que sucede encima de un escenario, y no pensamos en las otras piezas que hacen que los espectáculos funcionen. (Dik, D. 2003)¹¹³

En 1985, artistas y expertos en educación de la Metropolitan Opera Guild viajaron a Inglaterra para realizar un primer curso de verano para maestros en la Royal Opera House, Covent Garden. Desde entonces y, bajo el título de *Write an Opera* (Escribe una ópera), el departamento educativo de Royal Opera House ha realizado este curso para maestros en el Reino Unido. Dado el éxito obtenido, se ha extendido a los demás países de la Unión Europea.

Un ejemplo de esta expansión es la realización del proyecto "Manos a la ópera", que lleva a cabo el Área Educativa del Auditorio de Tenerife. La singularidad de esta adaptación es que está destinada a niños de entre 3 y 5 años de los centros educativos de la Isla de Tenerife. La metodología es la misma que la del proyecto original.

¹¹³ Dik, D. & Pícano, J (2003): The mission and the work of Creating original opera in Schools. En línea. Disponible bajo la dirección: <http://music-in-education.org/articles/2-Q.pdf>

El programa se basa en varios puntos básicos de funcionamiento:

- **Participación:** en todos los momentos del proceso, las personas deben ser las protagonistas de su propio proceso de crecimiento, desarrollo y enseñanza-aprendizaje.
- **Intervención grupal:** La relación e interacción con los otros es uno de los procesos que brinda más herramientas en la formación y construcción de las personas. La posibilidad de interactuar, mirar a otros, escuchar, conversar, debatir, tomar decisiones compartidas, cooperar en la consecución de un objetivo, ofrece alternativas de ser y de pensar y, por lo tanto, de elegir lo que cada cual asume que cree oportuno y positivo para su construcción personal.
- **Dinamización del proceso de creatividad artística:** el programa está orientado a procesos y no a resultados. El arte es capital humano que permite a las personas poseer la capacidad para afrontar los retos de la vida cotidiana y las transformaciones de nuestro entorno a través de una búsqueda constante de nuevas formas de creación y educación que se adapten a los cambios y nuevas necesidades del entorno.
- **Utopía:** como realidad deseada, motivadora, generadora del sentimiento de cambio, de mejora, de compromiso, no como algo inalcanzable que genera frustración.

Este programa consiste en la creación total de una ópera por los alumnos participantes. Lo importante de este programa es el proceso de creación, ya que los participantes se ven envueltos en actividades creativas que abarcan diferentes áreas artísticas: teatro, música, artes visuales, expresión corporal, creación literaria. Los estudiantes aprenden a través de la experiencia, ya que participan activamente en el proceso de creación y representación de la ópera.

Todos ellos tienen la responsabilidad de escribir, componer, diseñar (vestuario-luces-escenografía), producir y representar su propia ópera. Trabajan a partir de sus experiencias y sus propios intereses involucrándose a todos los niveles. Aprenden a trabajar en equipo desarrollando sus propias habilidades, y desempeñando los roles propios de una compañía profesional. Conocen y comprenden las diferentes manifestaciones artísticas que forman parte en la creación de la ópera y como interactúan las unas con las otras de una manera global.

El arte constituye una herramienta importante para promover la curiosidad por el aprendizaje, el conocimiento de los otros y de su cultura y el trabajo colectivo.

Favoreciéndose la creatividad de los niños se desarrolla su capacidad contra la resignación, reforzando positivamente el abordaje de las dificultades de la vida.

El proyecto se realiza a través de talleres (danza, teatro, música, literatura, artes plásticas...), impartidos por artistas en activo con formación artística y experiencia pedagógica, a través de los cuales los niños participantes canalizan su creatividad.

Las actividades se imparten en los centros escolares, dentro del horario lectivo, y se prolongan durante el curso escolar.

CAPÍTULO 9

Estudio de caso: Barrios Orquestados

La base sobre la que construir un proyecto cultural, social y comunitario pasa necesariamente por realizar un análisis profundo de la realidad y necesidad de una comunidad concreta. Extrapolar un modelo de proyecto cultural desarrollado en otro país o región sólo es posible si se adapta a esa necesidad o momento actual en el que se encuentra la comunidad, atendiendo a su demanda o creándola en función del contexto en el que se sitúa.

9.1. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

La Comunidad Autónoma de Canarias es la séptima Comunidad en el marco del territorio español en cuanto a número de habitantes, en concreto 2.206.901 personas¹¹⁴. Con una densidad de población muy superior a la media nacional, 300 habitantes por kilómetro cuadrado, es además la segunda Comunidad Autónoma con mayor porcentaje de paro en España, un 25,4% según refleja el Instituto Nacional de Estadística, en la encuesta de población activa (EPA)¹¹⁵. Su PIB es de 47.164M. de euros, lo que la sitúa como la 8ª economía de España por volumen de PIB. En cuanto al PIB per cápita, en Canarias en 2019, fue de 21.244€ euros, frente a los 23.690€ euros de PIB per cápita en España¹¹⁶. Canarias se caracteriza por un crecimiento poblacional alto, atendiendo al periodo comprendido entre los años 2007/2017, un índice de envejecimiento más reducido en comparación con el resto de Comunidades Autónomas y una elevada tasa de población

¹¹⁴ Datos obtenidos en el año 2019 según el diario Expansión, en su publicación online <https://datosmacro.expansion.com/demografia/poblacion/espana-comunidades-autonomas/canarias>

¹¹⁵ Encuesta de Población Activa realizada por el Instituto Nacional de Estadística en el año 2021. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595

¹¹⁶ Fuente diario Expansión, publicación online bajo la dirección Su PIB es de 47.164M.€ euros, lo que la sitúa como la 8ª economía de España por volumen de PIB. En cuanto al PIB per cápita, que es un buen indicador de la calidad de vida, en Canarias en 2019, fue de 21.244€ euros, frente a los 23.690€ euros de PIB per cápita en España.

inmigrante (sólo es superada por Baleares en cuanto a población nacida en el extranjero)¹¹⁷

Tabla 6. Economía de Canarias

Economía de Canarias		
Cuentas Nacionales - Gobierno	Año	Euros
PIB anual [+]	2019	47.164M.€
PIB per capita [+]	2019	21.244€
Deuda total [+]	2020	6.412M.€
Deuda (%PIB) [+]	2020	15,10%
Deuda Per Cápita [+]	2020	2.866€
Déficit [+]	2020	232M.€
Déficit (%PIB) [+]	2020	0,55%

Fuente: Diario Expansión <https://datosmacro.expansion.com/ccaa/canarias>

¹¹⁷ Datos obtenidos del informe sobre exclusión y desarrollo social en Canarias de la Fundación FOESSA (2019)

Tabla 7. Datos económicos de Canarias

Datos económicos de Canarias		
	Año	Total
PIB Anual	2019	47.164M.€
PIB Per Capita	2019	21.244€
Deuda Total	2020	6.412M.€
Deuda	2020	15,1%
Deuda Per Cápita	2020	2.866€
Déficit	2020	232M.€
Déficit	2020	0,55%
Mercado Laboral		
Tasa de desempleo	I Trim 2021	25,4%
Parados	I Trim 2021	273 m.
Precios		
IPC General	Abril 2021	1,2%
IPRI Interanual	Diciembre 2017	1,0%
Socio-Demografía		
Densidad	2019	300
Riesgo de Pobreza	2019	28,5%
Población	2019	2.236.992
IDH	2015	0,855
Esperanza de vida	2019	82,79
Suicidios	2015	190

Fuente: <https://datosmacro.expansion.com/ccaa/canarias>

Según los estudios realizados en los últimos diez años, como el VIII Informe del Observatorio de la Realidad Social (2013), la Encuesta de Condiciones de Vida de los Hogares Canarios del ISTAC (2013), la Encuesta de Condiciones de Vida del INE (2014), el Informe realizado para el Comisionado de Inclusión Social y Lucha Contra la Pobreza del Gobierno de Canarias (2016), además del Informe sobre Exclusión y Desarrollo social de la Fundación FOESSA (2019) demuestran claramente el aumento de la pobreza y la desigualdad en Canarias desde el inicio de la crisis económica en el año 2008. La pobreza aumenta entre la población y se estanca, convirtiéndose en una situación crónica para muchos hogares. La desigualdad entre pobres y ricos se hace cada vez más notable.

Canarias se caracteriza por un gasto en protección social inferior a la media española. El gasto medio anual realizado en Canarias por el conjunto de las administraciones públicas en el ámbito de la protección social asciende a 2.714 euros por habitante, de los que el 72,9% fueron financiados por la Seguridad Social, el 15,6% por la Administración central, el 6,8% por las corporaciones locales y el 4,7% por las corporaciones autonómicas. (FOESSA, 2019)

Resulta alarmante el porcentaje de población en exclusión social, en concreto un 29% de la población canaria, lo que se traduciría que, en el año 2018, tres de cada diez personas (más de 600.000 personas) se encontraban en exclusión social moderada o severa.¹¹⁸

El espacio de exclusión no se reduce año tras año y la exclusión severa aumenta. La exclusión laboral y en definitiva, económica, se traduce también en una exclusión integral del sistema, dado que paralelamente se produce, indirectamente una exclusión social y política de estas personas que no se sienten identificadas con su comunidad. En definitiva, estos datos arrojan una significativa cronificación de las situaciones de exclusión social y una polarización de la estructura social.

Este agravamiento de las situaciones de exclusión se debe a que se ha producido un gran proceso de acumulación de dificultades en las personas que se encuentran en la parte más crítica de la exclusión más severa. Los mecanismos personales, familiares y de protección social pública se encuentran ausentes o con un grave nivel de deterioro en este grupo de personas. (FOESSA, 2019)

Otro dato significativo resulta el porcentaje de población activa que se encuentra en situación de exclusión. El informe FOESSA también lo define como exclusión activa. El

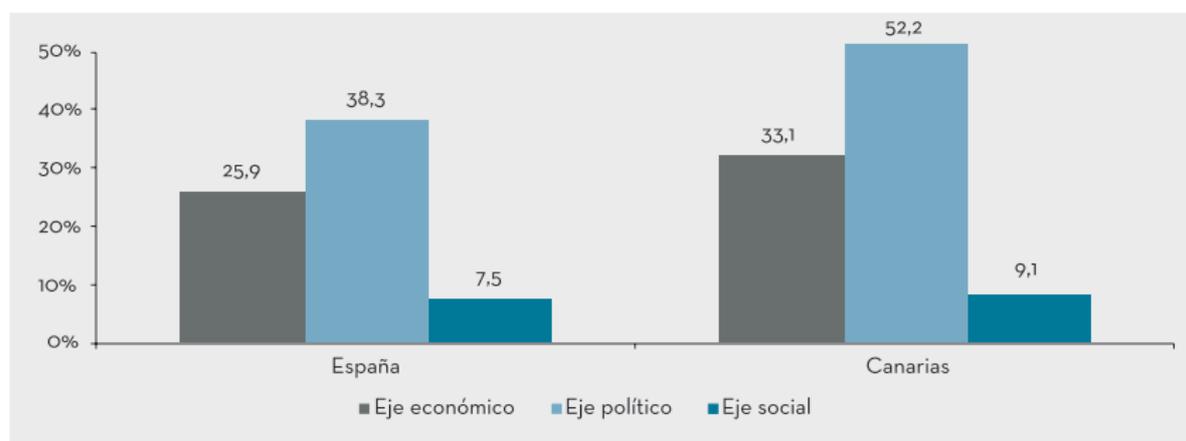
¹¹⁸ Fuente: Informe sobre exclusión y desarrollo social en Canarias de la Fundación FOESSA (2019)

42,1% de los hogares en situación de exclusión social en Canarias están sustentados por una persona ocupada en el mercado laboral.

Si tenemos en cuenta los tres grandes ejes de exclusión (política, social y económica), en Canarias estarían muy superiores al resto de la media nacional, tal y como indica esta gráfica:

Fig. 7. Porcentaje de la población de Canarias y España afectada por cada uno de los ejes de exclusión

Porcentaje de la población de Canarias y España afectada por cada uno de los ejes de exclusión social. 2018



Fuente: EINSFOESSA 2018

La brecha de género también afecta a los hogares en situación de exclusión en Canarias. Según los datos de 2018, el 25,6% de los hogares sustentados por un hombre en Canarias están en una situación de exclusión social, frente al 31,2% en el caso de que la persona principal del hogar sea una mujer. (FOESSA 2019). De la misma forma, la exclusión severa afecta en mayor medida a los hogares donde la persona sustentadora principal es una mujer (el 17,4%), con respecto a los sustentados por hombres (13,9%).

Tabla 8. Incidencia y distribución de los niveles de integración social en los hogares de Canarias por sexo de la persona sustentadora principal del hogar (2018)

	Integración plena	Integración precaria	Exclusión moderada	Exclusión severa	Integración (plena y precaria)	Exclusión (moderada y severa)	Total
Incidencia (%)							
Hombre	41,8	32,6	11,7	13,9	74,4	25,6	100,0
Mujer	37,1	31,7	13,8	17,4	68,8	31,2	100,0
Total	39,8	32,2	12,6	15,4	72,0	28,0	100,0
Distribución (%)							
Hombre	60,0	57,9	53,1	51,5	59,0	52,2	57,1
Mujer	40,0	42,1	46,9	48,5	41,0	47,8	42,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: EINSFIESSA 2918.

Además de esta diferencia de género, el porcentaje de las personas con un nivel bajo de educación es del 46,2%. Este dato supera también el porcentaje de la media del resto del territorio español.

9.2. Orígenes del proyecto educativo

El germen de este proyecto socioeducativo proviene de la experiencia vivida en la juventud de su fundador y director, José Brito, un reconocido músico canario que ya desde niño vivió su formación musical de una manera comunitaria, primero desde el núcleo familiar, a través de su padre y posteriormente trabajando en diversos proyectos musicales en barrios periféricos.

Los primeros pasos de este proyecto se dieron en un barrio de la isla de Gran Canaria, Tamaraceite, en el año 2005, realizando un curso piloto, junto a Laura Brito y Andrés Betancort, que fue germen para el aumento del número de barrios, atendiendo siempre a que se dieran las condiciones adecuadas para desarrollarlo. La elección de este barrio no fue al azar. La posibilidad de disponer de un local allí, cedido por una fundación, una

infraestructura que facilitaba la posibilidad de desarrollar allí un proyecto piloto con carácter social a través de la música.¹¹⁹

Se diseñaron unas bases de admisión, vigentes en la actualidad, donde se valoraba el nivel de respeto y compromiso por el proyecto por parte de cada aspirante y de sus familiares más cercanos, así como las aptitudes musicales de cada uno (no siendo estas un valor excluyente). (Brito, 2021)

La enseñanza es gratuita para todos los participantes, sólo impera la premisa de la responsabilidad, el amor a la música y su implicación activa en la actividad grupal. La gestión desde entonces hasta la actualidad corre a cargo de la Asociación Cultural “Orquesta Clásica Béla Bartók”. Se sumó en esos comienzos la extinta Aula Alfredo Kraus, perteneciente al Vicerrectorado de Cultura y Sociedad de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), comprometiéndose a sufragar gastos de posibles desperfectos del instrumental. Hasta la actualidad son muchas las fundaciones, asociaciones, instituciones de carácter público y privado las que ayudan a sufragar este proyecto comunitario.

9.3. Visión

La integración social y cultural a través de la música.

9.4. Misión

Proyecto social de carácter pedagógico con fines artísticos, que trabaja con agrupaciones orquestales de cuerda frotada, viento madera y formaciones corales, en barrios periféricos con necesidades especiales a nivel social, cultural y económico, donde la cultura llega aletargada o, simplemente, no llega.

9.5. Objetivos¹²⁰

- Democratización de la cultura a través de la música.

¹¹⁹ <https://www.rtve.es/alacarta/videos/la-aventura-del-saber/aventura-del-saber-barrios-orquestados/4829325/>

¹²⁰ Brito, 2020: Barrios Orquestados, metodología musical desde lo social. Mercurio Editorial. España

- Lograr la inclusión social, cultural de toda las personas, especialmente aquellas que por motivos económicos, sociales o estructurales, se encuentran en riesgo de exclusión. Todo ello a través de un proyecto comunitario de educación musical.
- Integrar a todos los ciudadanos en una sociedad igualitaria en oportunidades y posibilidades.
- Potenciación de valores como la constancia en el trabajo, el compromiso tanto personal como en comunidad, todos ellos implícitos en la práctica musical grupal pero además extrapolables a otros estamentos de la vida de cada uno. “la fraternal convivencia en cada paso que damos con nosotros mismos y con nuestro vecino, y el cultivo de una sensibilidad imprescindible para alcanzar óptimamente todo lo anterior.”¹²¹
- Fomento del interés y la búsqueda de la cultura tanto en los niños como en sus familias, creando alternativas de ocio en barrios con carencias lúdico-educativas y artísticas.
- Identificación con el proyecto, lo sienten como suyo, un proyecto ciudadano para los ciudadanos.
- No estigmatizar al barrio. En cada foco en el que trabajan, se transforma el lenguaje, por lo tanto se transforma también la vida diaria de las personas.
- Propiciar la proximidad del lugar donde se imparten las clases con la residencia de los beneficiarios.
- Desarrollar capacidades artísticas y creativas del individuo sin necesidad previa de requisitos de carácter social, económicos o musicales.
- Impartir una metodología que permita hacer música desde el comienzo y la incorporación permanente de alumnos.
- Trabajar con un equipo interprofesional que favorezca las relaciones de los grupos con los que se está trabajando.

¹²¹ Portal web de Barrios Orquestados, disponible bajo la dirección:
<https://www.barriosorquestados.org/que-es/>

9.6. Público objetivo

Una de las señas de identidad del proyecto reside en que no solo trabaja con el público juvenil sino que también implica a sus familiares. Lo hace a través del aula de “sensibilización cultural”. Unas clases de obligado cumplimiento semanal en la que los familiares se incorporan al proceso de aprendizaje. Esta sesión semanal forma parte del compromiso inicial por el que se entra a este proyecto.

La intención de esta fórmula reside en la convicción de que a medida que se incorpore a los familiares en el proceso de aprendizaje, el crecimiento del alumno, el éxito escolar e integral del alumno va a aumentarse exponencialmente. Siendo el principal beneficiario en potencia los niños y niñas jóvenes a partir de 5 años. Trabajar con sus familiares de manera permanente. (Brito, 2021)

Con estas clases se persigue, además de sensibilizar a las familias y núcleos familiares, evitar generar un “proyecto guardería” para lograr una implicación mayor. Dado que el servicio es absolutamente gratuito, se han impuesto esta “norma” que implica un componente tangible. “El tiempo es oro, por eso se realizan unas entrevistas a las familias antes de saber si entrarán para poder ver el grado de implicación de su familia”. (Brito, 2021). En un principio no había un programa a seguir, no había un currículum. “Sólo había una idea, un foco y a partir de ahí se fue estructurando el contenido, dándole un enfoque cada vez más pedagógico”. Lo que en principio sólo era un punto de encuentro que esperaba convertirse en un lugar de transferencia de contenido, al final, las familias se han ido adentrando, de una forma más orgánica, para desarrollar un papel más activo, no sólo como meros oyentes, empezando a participar de otra forma. “Se despertó algo muy potente y se buscó un hueco para que la participación de las familias fuera activa”. (Brito, 2021)

Los grupos de estudiantes se dividen en los siguientes grupos de edad:

- Comienzo a los 5 años el programa “barrios encantados”
- Grupos de 6 a 9 años y grupos de 10 a 13 años.

9.7. Metodología

La metodología de este proyecto se ha ido forjando y adaptando a medida que ha ido avanzando en estos 9 años de andadura. En un primer comienzo, se presentaron tres ideas que han seguido siendo los tres principios de cada clase. “El proyecto persigue cosas extremadamente grandes pero abarcamos cosas muy pequeñas, muy simples. Como

extremadamente grandes entendemos por ejemplo, hacer comunidad. Esto es lo que nos mueve, nuestro leitmotiv.” (Brito, 2021)

Desde el principio entendieron que debían darle un giro a la metodología que hasta la fecha ellos mismos habían aprendido y con la que se habían formado como músicos.

A pesar de que todos los que trabajamos allí nos habíamos formado en la educación académica formal, si queríamos partir de la educación grupal y no individualizada como nos educamos nosotros, teníamos que ser lo suficientemente creativos para ver si otra manera era posible, poniendo el foco eminentemente en la parte social. Por ello, había que darle la vuelta al elemento metodológico y partir del grupo. Todos desde el minuto 0 que entraban en el proyecto iban a formar parte de una orquesta. De ahí el nombre del proyecto. (Brito, 2021)

Los grupos están formados por un total de 20 alumnos y la ratio es 20/2. La proporción siempre es orquestal: 6 violines primeros, 5 violines segundos, 4 violas, 3 violonchelos y 2 contrabajos. “Desde el minuto 0, los situas en un debate permanente, inculcas la escucha activa, con un lenguaje sinfónico desde un lenguaje muy elemental. No sabíamos a dónde íbamos a llegar y esto nos ha llevado a otro lugar artístico y transversal”. (Brito, 2021)

Cada clase está planteada con una estructura práctica de carácter integral. Para ello, en cada sesión abordan cuatro aspectos fundamentales en el desarrollo del alumno. El primero, el desarrollo integral físico, biológico del alumno. Los cinco primeros minutos están destinados al control de la respiración y al reconocimiento de tu propio cuerpo.

Posteriormente el número sonoro, seguido del tono dinámico. En este caso, está estrechamente relacionado con otros fundamentos metodológicos, inspirados en metodologías de Kodaly, Orff, Willems, que hacen referencia a la parte vocal y auditiva. La última sección, la última media hora de clase, es la propia instrumental.

Es en este punto donde también entran en el juego la implicación de las familias. Los estudiantes no solo asisten a clases, también tienen allí su tiempo de estudio, supervisado por sus familias (padre, madre o tutor). El objetivo es que aprendan a aprovechar el tiempo y crear dinámica y hábito de estudio. “El objetivo no es tanto la calidad de ese estudio como la generación de un hábito de trabajo. Esto nos permite que la información sea más amplia”. (Brito, 2021)

Las clases, que son siempre grupales, están supervisadas por dos personas. Un profesor hace las labores de director o coordinador y el otro es auxiliar. El profesor auxiliar atienden paralelamente las necesidades específicas de cada alumno dentro del

funcionamiento grupal. El método es ambicioso y exigente, dado que implica que los profesores tengan nociones de otros instrumentos (como por ejemplo entre violines y cellos).

Toda la educación es oral, y en grupo. No existe la clase individual y sólo se trabaja una partitura en clase para lograr avanzar paulatinamente. Los contenidos trabajados siempre conllevan un componente transversal y en general, todo el repertorio está seleccionado para trabajar con valores que resulten indispensables para la convivencia.

Como el objetivo es principalmente social, se atiende a un desequilibrio cultural y social que se ve claramente en la falta de acceso de los elementos identitarios en la parte cultural. Intentamos acudir a esa atención utópica que decía Tierno Galván. (Brito 2021).

Cada una de las clases comienza con la concienciación de sí mismo, la respiración y la consciencia corporal.¹²²

9.8. Extensión del proyecto. Sedes y estructura

Sin buscar directamente una intención de crecer, en un primer momento se planteó como una píldora artística. Un proyecto social en un entorno concreto: un barrio. Aunque el objetivo no era directamente crecer, si tenían claro que creían en un proyecto regional. Para ello, crearon un modelo donde además pudiera ser replicable de forma sencilla.

En la actualidad el programa cuenta con diez sedes, distribuidas de la siguiente forma:

- Gran Canaria: 5 sedes en 7 barrios
- Tenerife: 2 sedes en 3 barrios
- Lanzarote: 2 sedes
- Fuerteventura: 1 sede

Los profesores rotan, y se mueven entre islas. Lo normal es que alternen en diferentes sedes, tanto como coordinadores como asumiendo el rol de auxiliares.

¹²² Entrevista realizada a su director, José Brito en Rne, dentro del programa “la aventura del saber”. Disponible online bajo la dirección: <https://www.rtve.es/alacarta/videos/la-aventura-del-saber/aventura-del-saber-barrios-orquestados/4829325/>

9.9. Recursos Humanos

El proyecto cuenta con un equipo humano multidisciplinar, integrado por 33 profesionales, principalmente del ámbito de la docencia (especialistas en cuerda frotada, viento madera, formación coral, didáctica musical, composición) además de personal especializado en:¹²³

- Trabajo social y mediación familiar
- Producción
- Gestión de ayudas y administración
- Búsqueda de fondos
- Comunicación e imagen
- Gestión de material

9.10. Financiación

Con la finalidad de evitar la instrumentalización del proyecto, desde sus inicios (en Tamaraceite, abril del año 2012) se ha defendido una fórmula de financiación mixta y muy repartida. Evitar a toda costa que una sola ayuda cubriera el 50% del proyecto. En sus inicios comenzó siendo un 70% privado y 30% público. A día de hoy estas cifras se han invertido, dado que el crecimiento ha sido exponencial. Un 74% de financiación pública y resto de financiación proviene de asociaciones, fundaciones o empresas privadas. Con respecto a la aportación pública, está distribuida de una forma muy irregular, pero todas las administraciones públicas de las Islas (Cabildos Insulares, Ayuntamientos y Gobierno de Canarias) aportan una dotación económica en forma de subvención. A día de hoy este proyecto cuenta con un presupuesto global anual de medio millón de euros aproximadamente y aún se encuentra en crecimiento.

¹²³ Brito, J. (2020): Barrios Orquestados, metodología musical desde lo social. Mercurio Editorial. España

9.11.Resultados

Con un total de unos 700 beneficiarios activos, es un proyecto en continua revisión y construcción. Para ello además, el profesorado se encuentra en continuo aprendizaje, celebrándose talleres anuales destinados a la formación continua que aborda nuevas metodologías y procesos de aprendizaje. Su libro “Barrios Orquestados. Metodología musical desde los social” presenta una evaluación de resultados realizada por Tatiana Sosa Quintana donde, a través de un cuestionario, se valoraron aspectos que se consideraran que han obtenido los beneficiarios tras formar parte del proyecto.

Tabla 9. Valoración del proyecto Barrios Orquestados

Muestra		Familiares: total de 195 personas consultadas	Grupo 1: (de 6 a 9 años: 87 personas	Grupo 2: (de 10 a 17 años) 140 personas
Principales ítems:	Sentimiento de pertenencia a un grupo social	87% se sienten parte	74% se sienten parte	85% se sienten parte
	Mejora en relaciones familiares	69% han mejorado relación con sus hijos	100% han mejorado.	54% han mejorado su relación
	Mejora en el rendimiento académico	71% considera que mejoró el rendimiento de sus hijos/as		
	Mejora en las competencias personales de los beneficiarios	47% considera que mejora la autoestima, iniciativa, habilidades, resolución de conflictos y motivación	54% piensa que le ha ayudado a conocer mejor sus límites y 55% ha mejorado su confianza en sí mismo	74% ha mejorado la confianza en sí mismo.

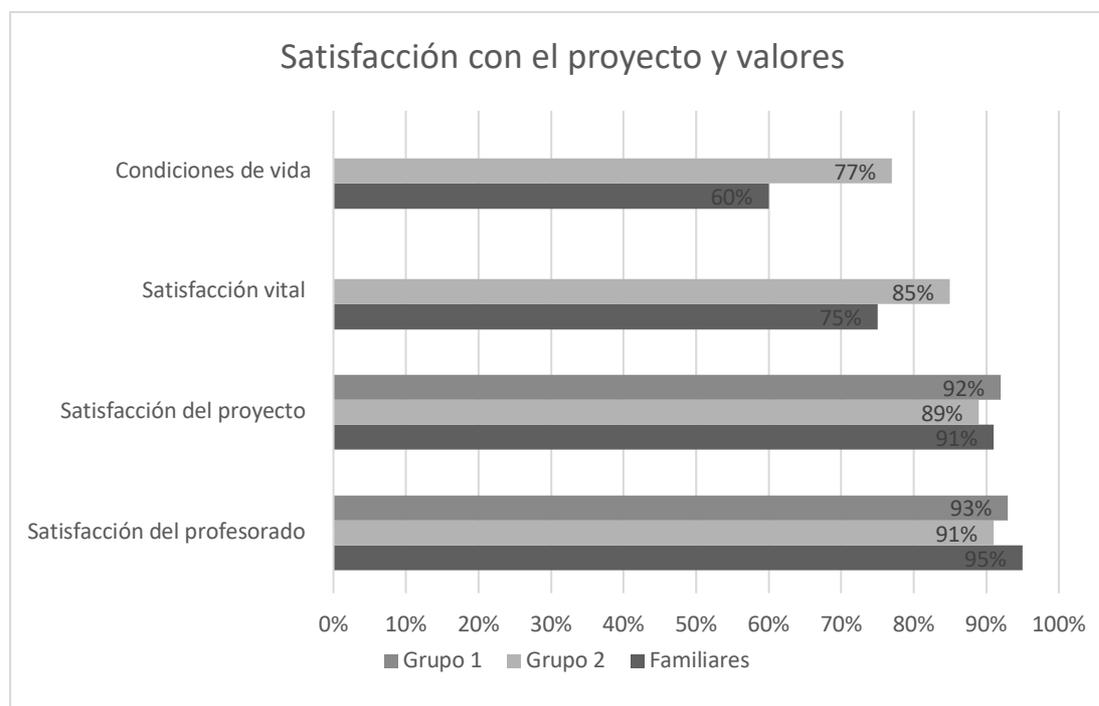
Fuente: Brito, 2020: Barrios Orquestados, metodología musical desde lo social. Mercurio Editorial.

El objetivo final no se alcanza si la conducta no se mantiene y en este sentido, tal y como indica su estudio de evaluación de resultados del programa en estos años, la motivación es muy importante. Preguntados por aquello que les producía mayor dificultad, la gran mayoría coincidió en responder que era el “esfuerzo que supone venir a todas las clases” (Sosa, 2020). En este sentido, el apoyo de las familias resulta indispensable, dado que, al tener que asistir también los familiares, cuando el alumnado se siente desmotivado, las familias colaboran en evitar que esto ocurra.

Para finalizar este estudio se valoró la satisfacción de cada uno de los beneficiarios en diferentes aspectos:

- Valoración del profesorado
- Valoración del proyecto
- Satisfacción vital
- Mejora de condiciones de vida

Fig. 8. Satisfacción con el proyecto y valores



Fuente: Brito, 2020: Barrios Orquestados, metodología musical desde lo social. Mercurio Editorial. España

CAPÍTULO 10

Estudio de Caso: Proyecto Educativo de la Orquesta Berliner Philharmoniker

10.1. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

10.1.1.- Breve recorrido histórico por la ciudad de Berlín

Tras el fin de la segunda guerra mundial, el 8 de mayo de 1945 y los bombardeos del 2 de mayo, la ciudad queda en la más absoluta ruina con tan solo 2.8 millones de habitantes (de los más de 4 millones con los que contaba en 1939) y con más de 600.000 casas destruidas. Según el acuerdo firmado por los aliados, la ciudad quedó entonces dividida en cuatro sectores y gestionada por las cuatro potencias ocupantes: EEUU, Gran Bretaña, Francia y la Unión Soviética. Tras continuos desacuerdos entre los aliados y el aumento de conflictos de intereses de los vencedores Berlín, se convirtió en el foco principal de la llamada "Guerra Fría". El 20 de octubre de 1946 se llevaron a cabo las primeras elecciones, con una participación del 92,3 % de los habitantes. Obtendría la victoria por un 48,7% el partido social demócrata. Ante esto, en el año 1948 los tres sectores occidentales (EEUU, Francia y Reino Unido) se unifican bajo la denominación de República Federal Alemana (RFA) conformados en el Berlín Oeste, mientras que al año siguiente se funda la República Democrática Alemana con capital en Berlín Este, realizando continuos bloqueos hacia Berlín Oeste (que se encontraba aislada en territorio soviético). Fruto de esos continuos enfrentamientos entre ambos lados, y ante la creciente huida de berlineses hacia la parte occidental de la ciudad, la República Democrática Alemana construye el llamado Muro de Berlín¹²⁴, construcción que no caería hasta el año 1989 cuando se produciría la reunificación de la República Federal Alemana.

¹²⁴ El muro de Berlín con un total de 144 Km fue uno de los símbolos más característicos de la denominada Guerra Fría. Mucho más que la división de una ciudad, representaba el enfrentamiento ideológico entre los bloques occidental-capitalista contra el oriental-comunista.

10.1.3.- Berlín en cifras

La ciudad de Berlín, con una superficie de 892 km². Está dividida en 12 distritos y cuenta con una total de 3.645.000 habitantes. De ellos, 479.959 son extranjeros residentes. Su cuota de paro se sitúa en la actualidad entorno al 9,2%¹²⁵. Con más de 9700 salas de concierto, teatro y demás representaciones artísticas, Berlín acoge además 31 facultades universitarias.

10.1.4.- La ciudad de Berlín ante los retos sociales

En la sociedad berlinesa del S. XXI, como en las principales urbes de Europa, la calidad de vida de sus habitantes ya no sólo se debe medir en función de su poder adquisitivo, sino también en función de la accesibilidad a la educación e integración social de sus habitantes. El foco de atención de las políticas sociales tanto estatales como regionales indican la importancia de atender a la diversidad de sus ciudadanos y ofrecer programas de integración y ayuda social orientados a colectivos en riesgo de exclusión o ya excluidos de la sociedad. La reciente crisis económica que azota toda Europa no ha hecho más que acentuar en mayor medida las desigualdades sociales que ya arrastraba la sociedad. La "polarización de la sociedad"¹²⁶ se ha acrecentado especialmente los últimos años apareciendo nuevas desigualdades sociales que hacen cuestionar el estado de bienestar social¹²⁷ moderno tal y como lo entendemos en la actualidad.

Según datos estadísticos del *Regionaler Sozialbericht Berlin und Brandenburg 2011* (estudio de la situación social regional de Berlín y Brandenburg), uno de cada siete

¹²⁵ Datos recogidos por el instituto de estadística Berlín-Brandenburg en el año 2021. Más información bajo la dirección de internet: <http://www.statistik-berlin-brandenburg.de/>

¹²⁶ El Dr. Jürgen Cremen en su publicación "La polarización de la sociedad" (2010) (die Polarische Gessellschaft) alude a esta terminología para explicar las desigualdades sociales acaecidas en la sociedad alemana en los últimos 10 años. Así, este estudio demuestra, a través de diferentes fuentes de información estadística como el instituto DIW de Berlín, el "creciente distanciamiento entre los ricos y pobres" y la falta de una redistribución más equitativa de la riqueza entre sus ciudadanos

¹²⁷ Aunque el origen del término se sitúa en la legislación social alemana del período tardío del gobierno de Otto von Bismarck, en el que se promulgaron leyes sociales como la ley de seguro de enfermedad y maternidad (1883), la ley de accidentes del trabajo (1884) y la ley de seguro de enfermedad, jubilación y defunción (1889), el estado de bienestar social moderno tal y como lo entendemos en la actualidad tiene su origen en las políticas económicas y sociales llevadas a cabo tras la segunda guerra mundial en centro y norte de Europa que contribuyeron a una recuperación económica más equitativa para todos los miembros de la sociedad. De esta forma, implicaba una responsabilidad estatal que garantizara unos derechos sociales a todos sus ciudadanos.

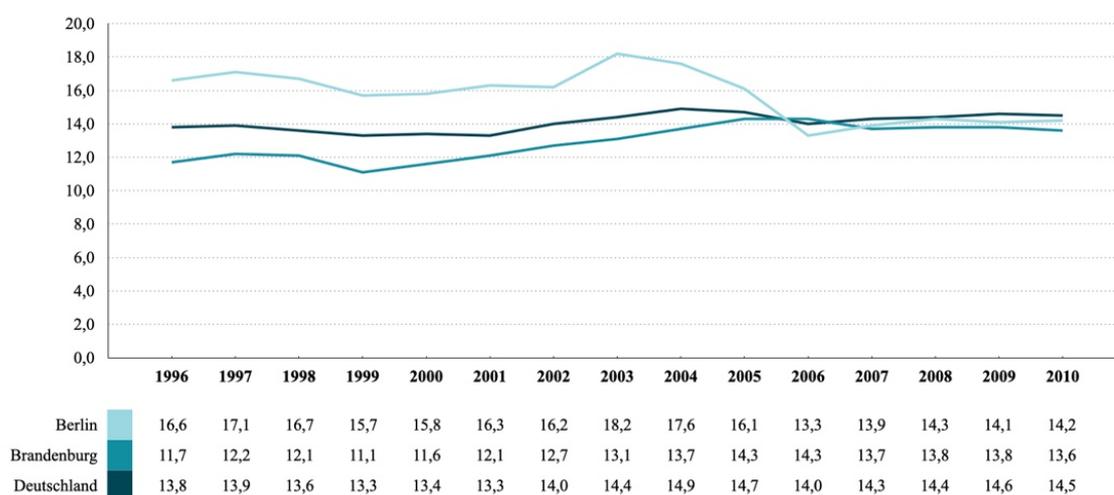
berlineses (un 14,2%) vive bajo el umbral de la pobreza. En el caso de los niños, un 18,1% de los menores de 18 años se encuentran también en esta situación. Sin embargo entre los mayores de 65 años sólo es un 5,8 %, lo que demuestra que son los jóvenes los colectivos más vulnerables a la exclusión social por motivos económicos.

Entre 18 y 25 años, el 26,1% se encuentra en riesgo de exclusión social y la cifra no varía de manera significativa entre hombres y mujeres, lo que demuestra una equidad importante en ambos sexos. Además, la diferencia entre los distintos distritos de la ciudad es especialmente significativa y evidencia, una vez más, las diferencias estructurales entre los distintos colectivos sociales. Así, el distrito de Neukölln cuenta con un 22,5% de sus habitantes en situación de riesgo de exclusión, seguido de Friedrichshain-Kreuzberg con un 21,3%. La cara opuesta la representan distritos como Bezirk Steglitz-Zehlendorf con un 8,6 % en esta situación de riesgo.

Tal y como muestra la gráfica posterior, en Berlín desde el año 1996 en torno al 15% de los habitantes se encuentran en riesgo de pobreza, porcentaje que no ha variado significativamente en el transcurso de los años y se ha unificado con otras regiones alemanas.

Fig. 9. Coeficiente de riesgo de pobreza de Berlín por regiones

Documento de origen: 8 *Filarmónica de Berlín*
Coeficiente de riesgo de pobreza de Berlín por regiones

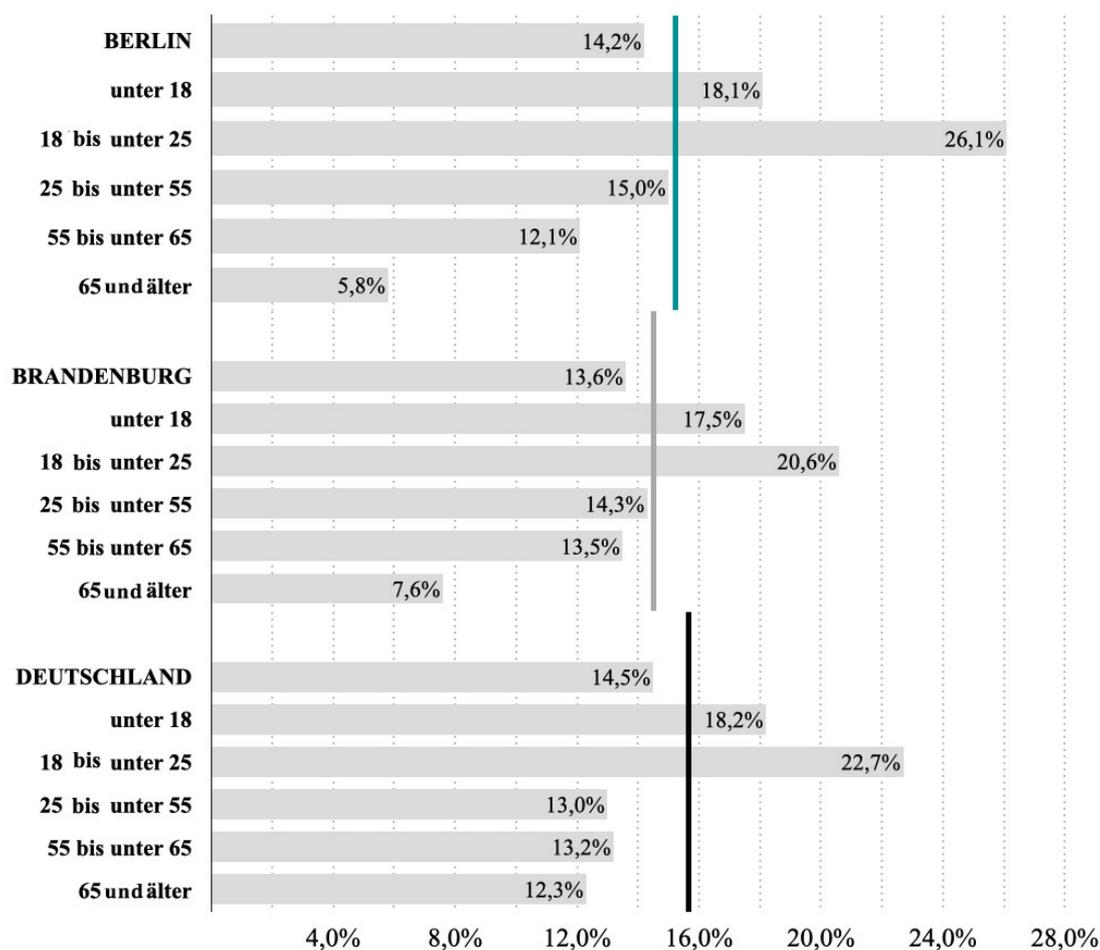


Fuente: Regionaler Sozialbericht Berlin und Brandenburg 2011

Fuente: Regionaler Sozialbericht Berlin und Brandenburg 2011

En general, sólo en los últimos dos años comienza a observarse una tendencia a decrecer en las cifras de los jóvenes menores de 18 años y mujeres mayores de 45.

Fig. 10. Coeficiente de riesgo de pobreza en Berlín en referencia a los demás Estados Federales



Fuente: Regionaler Sozialbericht Berlin und Brandenburg 2011

El Estado alemán, a través de su ministerio de asuntos sociales, en respuesta a la lucha por el bienestar social de todos sus habitantes, ha venido desarrollando políticas de inclusión, igualdad y accesibilidad de todos sus ciudadanos. De esta forma cuenta con diversos programas sociales enfocados a diversos colectivos en riesgo de exclusión. Las políticas sociales se agrupan de la siguiente forma:

Ayuda Social

Esta prestación social protege como última "Red de Salvación" de pobreza, exclusión social y "esfuerzos extraordinarios" y pretende ayudar a hacer posible una vida digna a todo aquel que recibe la prestación. La ayuda social ofrece prestaciones a las personas y familias que no pueden cubrir sus necesidades por sus propios medios.

Ayuda a la ciudadanía infantil y joven

Esta ayuda contiene las prestaciones establecidas en el octavo "Libro de leyes sociales" para la asistencia en el desarrollo de jóvenes, así como para y ayudar a los jóvenes a integrarse en la sociedad y bajo su propia responsabilidad. Principalmente se trata de la asistencia de niños en guarderías, ayuda en la educación y crianza, ayudas para jóvenes con discapacidades mentales, adaptaciones y parecido. La ayuda juvenil además, abarca ofertas de trabajos educativos con los jóvenes y la asistencia a la educación en familia.

Ayuda a la vivienda

Regulada por la ley del "dinero a la vivienda", esta subvención, la reciben para hogares con bajos ingresos para poder asumir los gastos de la vivienda en alquiler.

Ayuda a la dependencia

Esta prestación está destinada a personas dependientes. Bajo la protección de este seguro están todos asegurados en la seguridad social pública. Está regulado por las "Cajas de dependencia".

10.2. Orígenes del proyecto

La historia de la Berliner Philharmoniker comienza el 1 de mayo de 1882. Fundada por los propios músicos con grandes dificultades, especialmente financieras, nace con el deseo de liberar el convencional comercio del arte de aquel entonces. Sin embargo, no fue hasta 1887 con la llegada del manager Herrmann Wolff, cuando recibe el nombre de Berliner Philharmoniker. Su sede se sitúa en la calle Bernburger Straße¹²⁸. El 21 de octubre de 1887 asume la dirección artística el maestro Hans von Bülow, uno de los dirigentes más modernos de entonces que asumiría este papel hasta su muerte en el año 1892. Sin duda fue el encargado de mejorar no sólo el nivel económico de la orquesta sino de situarla además entre las formaciones más distinguidas del momento. Desde entonces, Artur Nikisch, Wilhlem Furtwängler, Herbert von Karajan y Claudio Abbado han sido los directores titulares de esta formación hasta la llegada de Simon Rattle en la temporada 2001/2002.

¹²⁸ Hasta la segunda guerra mundial, ésta fue la antigua sala de conciertos o *Philharmonie*. Tras la construcción del muro, al quedar situada en zona soviética, la Berliner Philharmoniker, se ve obligada a construir una nueva sede. Obra del arquitecto Hans Scharoun, fue construida entre 1960 y 1963 y finalmente quedó situada en la zona Berlin-Tiergarten.

En el año 2002, la Berliner Philharmoniker iniciaba un nuevo período. Con la incorporación del director de orquesta Sir Simon Rattle, comenzaba una nueva etapa que implicaría muchos cambios, desde su estructura jurídica hasta su propio programa de repertorio orquestal. La Asamblea celebrada entonces con todos sus músicos comenzó lo que supondría una renovación en muchos sentidos de la orquesta. Sus objetivos se adaptaban a los nuevos tiempos y, con ello, nacía un importante programa educativo que se convertiría en uno de los principales motores de esta institución.¹²⁹ La conversión de la orquesta en una fundación pública el 1 de enero de 2002 proporcionó una estructura moderna y flexible que ampliaba las posibilidades y abría una amplia gama de oportunidades para el desarrollo de nuevas actividades creativas. Una de estas grandes posibilidades fue contar con el apoyo de Deutsche Bank, que ayudó a garantizar la viabilidad de sus proyectos, entre ellos el programa educativo. Hoy se ha convertido en su principal patrocinador.

En palabras del director, en una de sus primeras entrevistas para el documental "Rhythm is it! Making-Of" en el año 2003, Sir Simon Rattle, expresaba los primeros deseos de cambio de una orquesta que estaba dispuesta a iniciar una nueva andadura:

En uno de nuestros primeros encuentros, la orquesta me dijo algo inolvidable: nosotros queremos ser una orquesta del S.XXI, no del XX, ni del XIX donde se encuentran sumergidas muchas otras orquestas aún. No sabemos como será y probablemente usted tampoco, pero quizás pueda ayudarnos a construir juntos ese camino.

La Berliner Philharmoniker, buque insignia por excelencia de la cultura berlinesa descubría que, con el paso de los años y la transformación de la ciudad tras la caída del muro, debía asumir nuevos retos para continuar desarrollando su trabajo y ser la orquesta de todos.

¹²⁹ Desde su llegada se han renovado más de 35 plazas vacantes dentro de la formación, fruto de un relevo generacional, así como revisado el salario de sus integrantes entre muchas otras acciones. Esto ha supuesto un cambio importante en la orquesta que a día de hoy integran más de 20 nacionalidades diferentes (aunque la mayoría sigue siendo germana) y donde la media de edad ha bajado considerablemente desde entonces. En palabras del propio director, Simon Rattle afirma: "la orquesta está llena de talentos en explosión llegados de todas partes del mundo pero...¿acaso no es alemana una ciudad como la que nos acoge, en la que conviven 200 nacionalidades diferentes?". (Diario El País 25.02.2010) El concepto de identidad nacional es siempre un tema complejo en la sociedad alemana.

Tengo el sentimiento de que la orquesta representa algo muy especial en Berlín, dignidad y estilo, pero aún no ha dicho este edificio y esta orquesta está abierta a todo el mundo. Sois todos bienvenidos. (Rattle, 2003)

En el año 2002, tras diferentes colaboraciones, asume la dirección del programa educativo, bajo el nombre de Zukunft@BPhil, Richard McNichol. Le sucedería, en el año 2005, Catherine Milliken, oboísta y compositora. Tal y como expresaba la directora en sus orígenes, la visión de este proyecto residía en "acercar el trabajo de la orquesta y su música a tanta gente como fuera posible, además de compartir con personas de todas las generaciones, diferentes realidades sociales y culturales o talentos el acceso a compartir el mundo del sonido y sus formas musicales" (Milliken, 2008, p.10). Tal y como indicó la propia Milliken en la entrevista realizada para esta investigación, "el proyecto Zukunft@BPhil fue una de las condiciones que Sir Simon Rattle puso para aceptar su titularidad al frente de esta orquesta".

Salir a la calle, activamente y participar junto con la sociedad, allí donde ninguna orquesta antes había llegado y acercarse a los berlineses para contagiarles su actividad se convertía en su primer objetivo. Y no por el hecho de necesitar público, ya que desde siempre ha sido considerada una de las mejores orquestas del mundo, sino por la necesidad de ampliar su mirada y acercarse a todos los públicos.

Para poder desarrollar el efecto positivo en nuestra sociedad, esta forma de proyectos educativos hay que realizarlos a largo plazo. Tiene que estar realmente al alcance de todos. Por ello esperamos que más y más gente forme parte de este debate sobre la educación del futuro y se reconozca y permanezca activo el potencial de transformación de la música y la danza. (Rattle, 2008)

Lo que comenzó siendo encuentros con la orquesta y conciertos familiares para acercar la orquesta a la ciudad, a lo largo de los años ha ido derivando en un programa educativo complejo, con diferentes direcciones metodológicas que garantizan un acercamiento y un resultado pedagógico más amplio en diferentes disciplinas artísticas, tales como la música, la danza o la pintura. Se convierte así en un programa multidisciplinar.

Cada persona puede hacer música. Cada persona puede, además, componer. Cuando los niños aprenden a hacer deporte, juegan al fútbol o reciben una raqueta de tenis en las manos desde el primer día. Cuando nosotros, de la misma manera, queremos compartir la música con ellos, esperamos de ellos que se mantengan sentados en silencio. Esto seguramente no es el camino adecuado (Rattle, S. 2008, p.11)

Por lo tanto, la participación activa en el hecho cultural se enmarca como el principal objetivo de este programa, sea cual sea su vertiente, y así conseguir la motivación para participar en una actividad colectiva que requiere un grado considerable de compromiso y que conlleva unos procesos de sociabilización análogos a cualquier actividad deportiva jugada en equipo.

La motivación ante un proyecto específico es algo similar a una pegadiza canción pop. Nos sentimos motivados cuando mantenemos la curiosidad, cuando nos mostramos expectantes y hacemos del arte algo propio. Cada uno de nosotros ve, escucha, siente la realidad de una forma que solo nosotros conocemos ¿ve acaso una persona el azul en la Monochromie de Yves Kleins de la misma forma que los demás? (Milliken, C. 2008, p. 12)

De esta forma sale a relucir la subjetividad de la percepción del hecho artístico por parte de cada individuo. El símil utilizado en este caso por la directora del programa no es más que un claro ejemplo de la diversidad del público al que nos dirigimos y la capacidad que tiene la música de formar parte del ser humano con naturalidad.

Todo ello forma parte de la estrategia que el propio Simon Rattle se propuso desde sus comienzos.

Rattle desea un nuevo impulso, especialmente en iniciativas sociales y con especial hincapié en el trabajo con jóvenes. El quiere estar en contacto con todo Berlín. Rattle funda de esta forma el programa educativo Zukunft@Bphil, para dar nuevas formas de mediación musical así como de llevar nuevas experiencias musicales a la ciudad. Hacer saber a la orquesta cómo ganarse al público joven: el público del mañana. Eliminar el concepto de élite de la orquesta y entenderla como un recurso de la ciudad (Hartwig, 2009, p.12)

La orquesta ya no podía permanecer y limitar sus actuaciones al escenario de la Philharmonie. Debía salir a conquistar al público y acercarse a la sociedad. "Hay que evangelizar. No queda otro remedio. Hay que salir a buscar público y ver quién pica. No podemos encerrarnos en fórmulas estrechas". (Rattle, S. 2010). En la sociedad de la información, las nuevas tecnologías sumadas a las nuevas fórmulas de ocio y espectáculo cuentan con un atractivo añadido entre los más jóvenes. "En la era de los espectáculos y los efectos especiales, la orquesta sólo cuentan con una baza: la música. Es necesario atraer y convencer con la pureza que contiene". (Entrevista a S. Rattle en el diario El País, 2010)

En abril de 2012 asume la dirección del programa educativo Andrea Tober, quien manifestó, en la entrevista realizada para esta investigación, su intención de continuar la línea marcada por su antecesora, Catherine Milliken.

10.3. Visión

Mirar hacia el futuro con la música como principal herramienta.

10.4. Misión

Acercar la música y las actividades de la Berliner Philharmoniker al máximo público posible, independientemente de su condición social, política o económica. La esencia reside en ayudar a todos, "unos serán músicos, otros bailarines, otros incluso directores nunca se sabe qué vendrá, pero eso no es lo importante. Nosotros tenemos que ser capaces de trabajar con todos, no sólo con la élite, si no, no estaremos haciendo nuestro trabajo". (Entrevista con Simon Rattle para el documental *Rhythm is it, Making-of*, 2005)

10.5. Objetivos

"Hacer que las actividades y la música de la Berliner Philharmoniker lleguen al máximo de público posible"¹³⁰

Tal y como señala la propia Milliken, el objetivo principal que se marcó desde un principio se ha mantenido a lo largo de los años al mismo tiempo que, progresivamente, ha ido ampliando sus horizontes, siempre desde una meta concreta: hacer que las actividades y la música de la Berliner Philharmoniker lleguen al máximo público posible.

Creo que en el ámbito de la educación práctica creativa los objetivos fueron confirmados, se mantuvo la misma cantidad de trabajo en la educación creativa como antes y cada año se alcanzaron números similares de participantes y familias. No obstante, diseñamos y ampliamos el programa para incluir formatos diferentes, incluyendo el enriquecimiento del talento joven, talleres y conciertos en el terreno de la diversidad cultural y los conciertos participativos para las familias.¹³¹

¹³⁰ www.berliner-philharmoniker.de

¹³¹ Entrevista a C. Milliken realizada para esta investigación.

Simon Rattle afirma que:

Lo mejor de todo es que no nos marcamos objetivos concretos. Nuestra filosofía tiene más que ver con la responsabilidad de no limitar la música a la partitura. Todo esto ha acelerado un cambio generacional en los músicos, y también en los públicos. Pero, insisto, no se trata de algo que hayamos apuntado en una lista de cosas que hacer antes de 2011, sino que ha ido sucediendo a nuestro paso (Diario El Cultural, 2010)

A pesar de esta afirmación, con la mirada puesta hacia el futuro, construyéndolo paso a paso desde el presente junto a la necesidad de alcanzar la música de la Orquesta a todos los sectores sociales así como a todas las edades y colectivos, ha ido desarrollando unos objetivos generales y otros específicos a cada actividad educativa, dependiendo también del público al que se dirigen:

- Facilitar la introducción de nuevos públicos a nuevas realidades sonoras, creando un espacio para ampliar y desarrollar sus habilidades individuales. "Hasta la fecha, miles de niños y adolescentes han sido capaces de descubrir, reproducir y escuchar música en los talleres de educación".¹³²La importancia a nivel metodológico reside en conseguir, a través de estas actividades, no sólo imbuir a los jóvenes en el disfrute personal de la música y el hecho cultural, sino conseguir desarrollar un pensamiento autocrítico capaz de ser transferido a otros aspectos importantes de la vida.

La labor educativa de la filarmónica es la de "fortalecer las actividades creativas y sensoriales de los alumnos, fomentar su pensamiento autónomo y su juicio crítico. No se trata de imbuirles de conocimiento, sino que comprendan la música a través de sus propios experimentos. (Diario El País, 30.09.2009)

- Propiciar encuentros entre compositores y músicos de la orquesta filarmónica y el público en general, programando actividades que conecten a los profesores de la orquesta con miles de niños y adolescentes, haciendo especial hincapié en trabajar desde la diversidad con colectivos en riesgo de exclusión como inmigrantes o jóvenes procedentes de distritos periféricos y con alto índice de absentismo escolar.

Por encima de todo queremos llegar a los escolares de todas las edades y de todos los distritos de Berlín. Junto con los músicos de la Berliner Philharmoniker, los

¹³² www.berliner-philharmoniker.de

compositores y artistas de otras disciplinas, los jóvenes estudiantes a explorar el mundo de la música a través de nuestros diversos proyectos.¹³³

- Integrar el programa educativo como una de las actividades principales de la orquesta. De esta forma, ya no sólo basta con la programación musical que realizan dentro y fuera de su calendario de abono sinfónico, sino que el programa educativo ocupa una de las tareas prioritarias de sus músicos. "La esencia de este trabajo reside en ofrecer algo interesante que desarrollar, que inspire a los niños y les haga sentirse orgullosos del trabajo que, con pasión llevan a cabo junto a los músicos de la orquesta" (Milliken, 2008, p.14). La implicación de los profesores es fundamental. Por ello, en todas las actividades educativas participan diferentes secciones de los músicos de la orquesta, además de pedagogos, artistas y compositores externos a la orquesta.

- Acercar a los jóvenes diferentes tendencias artísticas y musicales, abandonando el estereotipo de la música clásica como la única música interpretada por la orquesta para abordar diferentes géneros musicales: jazz, tango y, en especial, música contemporánea de nueva creación.¹³⁴

10.6. Estructura del programa

El programa educativo cuenta con variedad de proyectos integrados dentro de cuatro grandes bloques y siempre vinculados a la programación que la Orquesta Filarmónica realiza cada temporada.

Tal y como indica el departamento educativo en su portal web:

Cada proyecto se adapta individualmente a su repertorio correspondiente y, a través de un enfoque creativo, ofrece a los participantes una entrada e iniciación en el mundo de la música. Los proyectos, que abarcan una serie de formas de arte diferentes, están destinados principalmente para los escolares y son moderados

¹³³ www.berliner-philharmoniker.de

¹³⁴ Uno de los objetivos principales tras la llegada de Sir Simon Rattle a la dirección de la Berliner Philharmoniker, fue aumentar el compromiso de la orquesta con los compositores contemporáneos y la nueva creación. La música creada durante el s. XX y especialmente el XXI tiene su sitio consolidado en la programación anual de la orquesta. Dentro del programa educativo también juega un papel importante la experimentación con las nuevas tendencias musicales desde la participación activa de los más jóvenes. Por ello, todas estas actividades cuentan con la colaboración de importantes compositores del momento que acercan su visión sobre la música y acercan las herramientas necesarias para la creación.

por animadores de la música, miembros de la orquesta y artistas de diversas disciplinas.¹³⁵

Además de adaptarse a cada uno de los grupos de jóvenes participantes, el programa cuenta con fines diferentes dependiendo los colectivos a los que se dirijan y su conocimiento previo en la materia. Así, algunos están destinados a colaboraciones con escuelas de música de los diferentes distritos de Berlín, otros especializados en diferentes colectivos en riesgo de exclusión, como centros reformatorios, cárceles, escuelas de discapacitados, etc, y otros destinados a jóvenes talentos, familias etc.

En líneas generales, podemos definir las siguientes líneas de actuación:

Encuentros con la orquesta

- **Conciertos en Familia:** conciertos con repertorio adaptado para familias, especializados en padres e hijos. Un encuentro musical para todas las edades. Además, en ellos se establecen diálogos entre los músicos de la orquesta y el público con el fin de acercar posiciones en un escenario más informal.

- **Acceso a ensayos generales:** creados específicamente para estudiantes de secundaria y bachillerato. Ofrecen la posibilidad de asistir a los ensayos generales de la orquesta en su programación habitual.

- **KlangKIDS:** Programa de colaboración de la Berliner Philharmoniker con las guarderías de Berlín. Con la intención de promover la predisposición de los niños hacia la música a muy temprana edad, la Orquesta realiza un programa de colaboración con las guarderías de Berlín, donde periódicamente visita los centros infantiles. A través de la experimentación con sonidos y ritmos, desde la participación activa y la escucha, se adentra a los más pequeños en el mundo de la música y sus posibilidades.

Se trata de un juego experimental con sonidos e instrumentos, la voz y el cuerpo estimula el desarrollo de posibilidades perceptivas y expresivas, junto con la audición del niño y el sentido del ritmo: promueve el equilibrio interior, la inteligencia social y la identidad, la empatía, la originalidad y la creatividad, el sentido de sí mismo así como de cooperación con los demás.¹³⁶

¹³⁵ Ibid.

¹³⁶ Ibid.

- *Kofferkonzerte On the move*. En la serie de *Kofferkonzerte*, conciertos de café y en movimiento, los músicos de la Berliner Philharmoniker se desplazan a diversas instituciones sociales en colaboración con las mismas.

La Orquesta también debe ser accesible a las personas que no puedan asistir conciertos en el Philharmonie. Para ello tratamos de presentar la música fuera de los muros de la sala de conciertos en lugares tan diversos como centros residenciales para la tercera edad, hospitales y cárceles, con el fin de hacer conexiones en diferentes niveles a través de encuentros musicales.¹³⁷

Esta actitud es importante para llevar a cabo diferentes actividades con estos colectivos en riesgo de exclusión que por diversos motivos no pueden acudir a la *Philharmonie* a participar de sus actividades y conciertos.

Jóvenes talentos

El programa que desarrolla el área educativa cada temporada dirigido a jóvenes talentos cuenta principalmente con tres secciones:

- Concurso de composición orientado a jóvenes compositores estudiantes entre 14 y 20 años de toda Alemania.
- Encuentro de orquestas escolares. Desde hace más de 10 años se reúnen cada año en el encuentro de orquestas escolares organizado por el programa educativo de la Filarmónica orquestas de diferentes escuelas de música berlinesas. Este encuentro, que tiene carácter lúdico, está dividido en dos fases. La primera es un trabajo individual, donde cada formación muestra el trabajo realizado durante el curso. En la segunda fase se realiza un trabajo conjunto con todas las orquestas como muestra común.

El encuentro de las orquestas escolares promueve la cohesión y el trabajo en grupo, así como el respeto mutuo. Todos los participantes aprenden diferentes valores como la concentración y la sensibilidad que se necesita para realizar juntos una pieza musical con un sonido común. (Documentación interna. Fichas de documentación pedagógica del programa educativo a cerca del encuentro orquestal)

¹³⁷ Ibid.

Junto a los músicos de la Orquesta Filarmónica, que trabajan en secciones con los estudiantes y preparan a éstos a fondo cada pieza, se reúnen más de 200 jóvenes bajo la batuta del director Simon Rattle.

Für alle Altersklassen (Para todas las edades)

Programa destinado a público para todas las edades. Comprende una serie de actividades descentralizadas, encuentros, coloquios y recitales.

Proyectos creativos

Este área de trabajo es la más grande y compleja de todo el programa. En ella se engloban casi todas las acciones con los jóvenes, estudiantes de las escuelas de primaria, secundaria y bachillerato. Integrada por diferentes profesores, miembros de la Berliner Philharmoniker y artistas de diversos campos (dado su carácter interdisciplinar) están enfocados a promover el acceso a la cultura a todos los jóvenes en igualdad de condiciones de una forma participativa y creativa. Estos proyectos se estructuran en cuatro grandes epígrafes¹³⁸:

- MusicART
- MusicTANZ
- MusicFILM
- SONG

Todos estos proyectos están involucrados en la programación regular de la Orquesta, y forman el núcleo de trabajo de la educación musical. "Cada proyecto se adapta individualmente a el repertorio adecuado y promueve un acceso de forma creativa con el mundo de la música". La atención a la diversidad de públicos y su capacidad de adaptación según sus conocimientos previos artísticos, es una constante en el trabajo de estas actividades.

¹³⁸ Para esta investigación se analizarán estos tres epígrafes en el capítulo metodológico, al ser éstos los procesos creativos que integran todo los públicos juveniles, haciendo mención especial a jóvenes y colectivos en situación de desigualdad o riesgo de exclusión social.

10.7. Público Objetivo

Tal y como se indicaba en el punto anterior, cada proyecto se adapta individualmente a los participantes implicados. Los proyectos están enfocados principalmente a escolares, jóvenes hasta los 20 años, pertenecientes a diferentes escuelas de primaria, secundaria y formación profesional. Dentro del proyecto creativo, la Orquesta Filarmónica, en su afán de integración y lucha por la igualdad de posibilidades de acceso a la cultura, trabaja con programas enfocados a diferentes colectivos:

- Migrantes
- Niños y jóvenes con discapacidad funcional
- Escuelas de distritos periféricos
- Jóvenes talentos. Instrumentistas y jóvenes compositores
- Familias

Además realiza programas específicos con colectivos en cárceles y reformatorios (procesos creativos participativos) así como en hospitales, residencias de ancianos, etc.

Con el fin de mejorar la sostenibilidad de su trabajo, el Departamento de Educación trabaja largos períodos junto con varias escuelas, así como con diferentes instituciones culturales y sociales en Berlín, ofreciendo también talleres regulares a profesionales como multiplicadores de esta actividad. El objetivo aquí es crear una serie de enlaces a través de diferentes proyectos relacionados con la música, entre la Berliner Philharmoniker y varios distritos, así como grupos sociales de todas las generaciones. (Documentación interna del proyecto pedagógico de la Berliner Philharmoniker)

Como aclara el equipo de trabajo en diversas entrevistas personales realizadas para esta investigación, una parte de estas actividades también están destinadas a profesores, pedagogos y músicos profesionales con el fin de hacer de multiplicadores de la actividad educativa de esta institución en sus ámbitos de trabajo respectivos.

Digital Concert Hall

Dentro del principal objetivo que se marcó la Orquesta Filarmónica a la llegada de Simon Rattle a la dirección titular, que la música llegue al máximo público posible, donde quiera que se encuentre y cuales sean sus circunstancias, se crea en el año 2008, y gracias una

vez más a su principal patrocinador, el Deutsche Bank, el *Digital Concert Hall*. Un portal destinado a emitir mediante *streaming* en directo los conciertos y actividades de la Orquesta.

Evidentemente es una versión del pago por visión (pay per view) pero al mismo tiempo es una oportunidad de que la gente de todo el mundo pueda ver y escuchar lo que nosotros hacemos. Eso me parece lo más importante. Lo que me sorprende es que nadie lo haya realizado antes. (Die Zeit, 30.10.2009)

Con importantes descuentos para toda la comunidad educativa, además de los conciertos previo pago, es en este mismo canal donde se pueden observar distintas actividades formativas, evolución de los proyectos y misión de los mismos. En su conjunto, se trata de una ventana abierta al mundo desde la sede de la Filarmónica hacia el exterior, en cualquier momento y lugar. Una herramienta que tiene a su vez una importante misión educativa, con un archivo histórico de la orquesta sin precedentes en ninguna otra formación de estas características, que data desde los años 60 del pasado siglo. Sus fórmulas de acceso libre o con descuentos destacados para los centros educativos, estudiantes y profesores de cualquier parte del planeta, convierten esta fonoteca única en una herramienta de aprendizaje importante para la formación y el disfrute de todos los públicos.

10.8. Metodología

Para describir la metodología de las actividades educativas desarrolladas por este programa, dada la amplia trayectoria del mismo, esta investigación se centrará en explicar diferentes ejemplos significativos, ya sea por los públicos a los que están destinados o por el carácter innovador de éstas.

Actividades creativas:

SONG

Noruts Fest der Sinne. (Festival de los sonidos) Proyecto creativo en colaboración con la escuela Oberlinschule en Potsdam-Babelsberg y la cooperación de la Haus der Kulturen der Welt (Casa de las culturas del mundo) destinado a jóvenes con problemas de psicomotricidad y audición.

La principal línea metodológica en la que coinciden todas estas actividades educativas es la implicación activa en el hecho cultural. En el caso de este programa en concreto, al

tratarse de niños con problemas de psicomotricidad y audición, la participación activa es realmente importante para poder alcanzar el disfrute y lograr así los objetivos marcados.

Desde el primer ensayo los participantes se suben al escenario y toman asiento entre los músicos de la orquesta. De esta forma, sienten las vibraciones y la profundidad del sonido sobre el escenario en su propio cuerpo. Siguiendo el ritmo a través de las manos del director, sienten el pulso y es a su vez una guía visual del camino por el que transcurre la música.

Los alumnos, muy de vez en cuando, tienen la posibilidad de disfrutar de la música de una forma absolutamente desconocida para ellos. La atmósfera especial creada en la sala de conciertos, el olor, la grandeza y el sonido resultante fue percibido y vivido de muy diversas maneras por los alumnos. La cercanía tan directa con los músicos y los instrumentos ofreció la posibilidad de sentir la música sin ayuda de aparatos electrónicos y de una manera intensiva en el cuerpo. (Torsten Burkhardt, director de la escuela Taubblindenschulbereiches).

Este proyecto nació fruto del intercambio de la experiencia de los profesores de la Orquesta y los educadores, pedagogos y psicopedagogos de la escuela. Tras varias sesiones de trabajo se acordó iniciar una serie de encuentros y colaboraciones entre ambas instituciones. *Das Haus der Kulturen der Welt* (La casa de las culturas del mundo) fue el lugar escogido para la celebración de estas actividades con la participación de la orquesta en su totalidad y los alumnos. La música adquiriría una nueva dimensión en el umbral sensitivo de sus participantes.

MusicTANZ: Rhythm is it!

En el año 2003, 250 niños de diferentes escuelas de primaria y secundaria de Berlín se reunían bajo la convocatoria del programa educativo Zukunft@BPHIL y con la motivación de llevar a cabo un proyecto ambicioso que sería más tarde aclamado por la crítica y llevado al cine a través de un documental que demuestra todo el proceso creativo. "*Le sacre du Printemps*"¹³⁹(La consagración de la primavera), obra maestra que Stravinsky estrenaba en 1913 en París, fue la obra elegida más de 90 años después, para

¹³⁹ Su estreno supuso un gran escándalo entre el público y crítica del momento. Stravinsky la compuso como parte integrante de una serie de ballets creados para la compañía rusa de Serguéi Diáguilev. Su revolucionaria concepción de la armonía y la forma, así como su novedoso tratamiento de la melodía provocó la indignación del público asistente a extremos insospechados hasta el momento.

representar el fundamento del proyecto educativo de la orquesta. El 28 de enero de 2003 se produjo el primer ensayo general con Simon Rattle a la batuta, la Berliner Philharmoniker y 250 jóvenes que a través de diferentes técnicas de movimiento expresaban un trabajo artístico coordinado bajo la dirección del coreógrafo Royston Maldoom¹⁴⁰

"Nada es excitante si no implica un riesgo. Cada uno de los integrantes de este proyecto ha experimentado un enorme desafío al mismo tiempo que ha bebido de una fuente de inspiración enriquecedora" (Rattle 2003. Archivo documental del programa educativo)

Fig. 11. Imagen del estreno de Rhythm is it!



Fuente: Berliner Philharmoniker

Un total de 150 chicas y 89 chicos berlineses de 26 nacionalidades diferentes comenzaron la actividad en diciembre de 2002 bajo la dirección de Royston Maldoom divididos en cuatro grupos diferentes. Las primeras cinco semanas este trabajo se realizó en

¹⁴⁰ Royston Maldoom, coreógrafo británico experto en trabajos de danza comunitaria, ha trabajado con importantes orquestas del mundo, además de en diversos programas de integración social con jóvenes sin recursos en latinoamérica, (Perú) Zimbabwe y Hon Kong entre otros. Así mismo, ha colaborado con importantes compañías de danza en New York, Escocia, Reino Unido etc.

diferentes grupos independientes de trabajo, dependiendo de las escuelas a las que pertenecían. Las escuelas participantes fueron:

Lenau-Grundschule, perteneciente al distrito de Kreuzberg, Heinz-Brandt-Oberschule (Weißensee) Hannah-Höch-Grundschule, (Reinickendorf) y Heinrich-Mann-Oberschule, (Neukölln). La selección de escuelas no fue realizada al azar. Todas ellas Hauptschule¹⁴¹, escuelas de integración con colectivos en riesgo de exclusión, familias desestructuradas, alto índice de absentismo escolar, destinadas a reintegrar a los jóvenes en una formación profesional enfocada al mundo laboral. El alto índice de inmigrantes es un factor importante en el desarrollo de estos centros. De los estudiantes seleccionados, 114 no hablaban alemán como lengua. Se buscaba especialmente llegar a colectivos que no se sintieran representados por la Orquesta, jóvenes que en circunstancias normales no tendrían contacto con esta formación y la experiencia supusiera una oportunidad de participar activamente en un espectáculo de estas características.

Además de estos centros, el proyecto contó con la participación de las escuelas de danza *No limit* y la *Faster-Than-Light-Dance-Company*. Tras diversos talleres y sesiones de trabajo, los jóvenes fueron poco a poco iniciándose en el mundo de la expresión corporal y el movimiento. Según su coreógrafo, la concentración y el control del cuerpo fueron el foco de todo este trabajo. Conseguir la motivación y la concentración del alumnado fueron también objetivos transversales en la tarea diaria de estos centros educativos.

Las actividades comenzaron con un acercamiento de los músicos de la orquesta a las diferentes escuelas. Sin conocimientos previos de música clásica por parte de los estudiantes, allí se desarrollaron las primeras actividades de ritmo, percusión y, en definitiva, el primer contacto con la orquesta y su organización. El pedagogo inglés Richard McNicol fue el encargado de dirigir estas actividades.

Los ensayos duraron cinco semanas, con dos pruebas a la semana que exigían compromiso y dedicación. Pasión por el trabajo y espíritu de superación. Concentración y sobre todo mucha disciplina fueron los ingredientes fundamentales para poder desarrollar con éxito este trabajo. En todo ese tiempo, y especialmente en su estreno y exhibición en el Treptow Arena, Berlín, fue necesario aunar esfuerzos con personas de diferentes edades, culturas y habilidades en la danza, para conseguir la meta: juntos para formar un equipo.

¹⁴¹ En el sistema de educación alemán, las Hauptschule corresponden a escuelas de oficios, donde el objetivo es integrar a los jóvenes en el mundo laboral, a través del aprendizaje de determinados oficios "artesanales"

Fig. 12. Imagen del estreno de Rhythm is it!



Fuente: Berliner Philharmoniker

Este proyecto, iniciado en el año 2003, dio lugar desde entonces a un encuentro anual en el *Treptow Arena Berlin* con multitud de centros escolares de la ciudad y su periferia. Éste fue el comienzo del programa MusicTANZ, que en la actualidad ya cuenta con un equipo sólido de trabajo y representaciones regulares con diferentes colectivos. Muchos de los primeros estudiantes que participaron en él continúan colaborando con la orquesta. Uno de los participantes afirmaba: "Me siento ahora a escuchar la música, pasa media hora y es como si llevara 10 minutos. Es increíble".

R. Maldoom, coreógrafo de este proyecto resumía así la primera experiencia desarrollada:

El primer día tenemos todo el conocimiento y todo el control. Somos los propietarios del proyecto. Ellos no tienen esa propiedad. Comenzamos a trabajar en un proceso donde nosotros vamos desapareciendo al tiempo que ellos van creciendo. Al principio intentamos venderles algo que ellos no son capaces de apreciar, pero al final, cuando lo experimentan en sí mismos, ellos entenderán todo lo que ha sucedido". (Entrevista con R. Maldoom para el documental *Rhythm is it, Making-of*, 2005)

Tal y como demuestra esta reflexión, el hecho de participar activamente en cada actividad es quizás el único camino para identificar a los jóvenes con el hecho cultural.

Cuando el proyecto avanza y los jóvenes se sienten representados por la actividad, es el momento donde los objetivos se van cumpliendo.

MusicFilm: Rheingold

Este proyecto estuvo enfocado a presos recluidos en cárceles de Berlín de diversas edades y se celebró en la cárcel berlinesa de Plötzensee en el año 2006. Su duración fue de cuatro semanas. Éste suponía el segundo de los encuentros realizados con instituciones penitenciarias. Ya en el año 2005 se desarrollaba con éxito la representación de la obra del compositor Béla Bartók *Siete Puertas (El Castillo de Barbazul)* con similares características.

El tema elegido para esta ocasión, el drama musical *Das Rheingold*¹⁴² del compositor Richard Wagner, permitía adentrarse en los sentimientos de los participantes y provocar una reflexión sobre su propia situación y experiencia de vida en la cárcel. Sobre su posición, pero también sobre la autoestima y las relaciones con la sociedad. Fuertes jerarquías, violencia, rituales de poder, aislamiento, envidias, facilidad de seducción ante determinados comportamientos. Todos estos adjetivos forman parte del argumento y drama musical de esta pieza, a la vez que reflejaba el día a día de la situación en un centro penitenciario.

Rheingold supuso un reto para los participantes implicados en este proyecto, cuyo único requisito era la motivación de participar en el mismo. No se necesitaban conocimientos previos ni en el campo musical ni en el de la interpretación. La idea era clara, realizar una reinterpretación de la obra de Wagner para llevarla al cine, en un pequeño corto de unos 10-15 minutos de duración en el que los participantes actuarían, a la vez que realizarían la banda sonora de esta película.

Lo especial quizás de este proyecto es que no es nada especial. En él te acercas a una persona absolutamente normal, haces música con él y estableces

¹⁴² Rheingold, El Oro del Rin, es la primera ópera del ciclo, *Der Ring des Nibelungen*, (el Anillo del Nibelungo). Estrenada en Munich en 1869, esta historia mitológica cuyo libreto fue creado por el propio compositor relata la historia del robo del oro custodiado por las ninfas situado en el fondo del río Rin, con él se fabrica un anillo mágico. Una larga intriga de chantajes, raptos y luchas de poder entre los dioses. La lucha por la justicia, y la necesidad de conversión motiva toda la acción de esta tetralogía.

comunicación de esta manera singular. (Rudolf Watzel, chelista de la Berliner Philharmoniker)

Los participantes se centraron en este drama, y a través de un profundo análisis crearon un nuevo hilo narrativo inspirado en esta historia. Una vez fijada la dramaturgia, junto con el director del corto (y del taller de trabajo) crearon un guión. El resultado fue un cortometraje, rodado en cuatro días, en los que todos los participantes realizaban algún tipo de rol.

"La especial situación de nuestros participantes, encarcelados, la olvidé desde el primer momento del trabajo" (Niki Stein, director del trabajo).

"Bueno, si que estoy algo nervioso...no quiero cometer errores, y con las manos sudadas es aún más difícil dar el acorde correcto,... - Tranquilo, en eso no estás solo" Diálogo entre Edi (participante) y Hubert Machnik (músico de la orquesta)

Fig. 13. Imagen cortometraje *Reingold*



Fuente: Berliner Philharmoniker

En sesiones de trabajo posteriores, los mismos participantes junto a los profesores músicos de la orquesta crearon la banda sonora inspirada en el *leit motiv* de esta ópera. El estreno del corto se llevó a cabo con música en vivo.

Lo impresionante es que uno sale de esta actividad distinto a como entró. Como músico descubrimos aquí mundos a los que permanecemos ajenos. Vivimos de una manera muy comfortable con nuestro trabajo en la Philharmonie. Si uno sale de la sala de conciertos con la música, se pueden descubrir nuevos espacios, también dentro de uno mismo. (Declaraciones de los músicos participantes en el proyecto)

Este trabajo fue la segunda actividad realizada con prisiones de Berlín que continúa hasta la actualidad. Un ejemplo de superación, esfuerzo y trabajo no sólo para los participantes procedentes de la cárcel, también para los propios profesores de la orquesta.

Musiklabor. El laboratorio de música

Este área comprende una serie de laboratorios de aprendizaje abiertos e inspiradores que ofrecen una variedad de oportunidades para interactuar con la música. Los interesados mayores de 16 años, que no necesariamente necesitan conocimientos previos, se acercan a la música del programa de conciertos de la Berliner Philharmoniker. Aquí, tutorizados por educadores musicales y expertos de otras disciplinas y campos, tienen la oportunidad de experimentar y explorar las conexiones con otras artes y disciplinas y diseñar creativamente sus propios proyectos artísticos.

Vokalhelden. El proyecto coral de la Berliner Philharmoniker

En el año 2013 comenzó este proyecto dedicado al canto coral como vehículo de expresión e integración. El canto es la forma más inmediata y original de expresión musical. Con el fin de promover el canto, se creó un nuevo espacio dentro del programa de educación, cuyo objetivo es crear espacios de convivencia a largo plazo para cantar y hacer música juntos. Se abrieron locales para los ensayos del coro Vokalhelden en varios distritos de Berlín. En la actualidad alcanza los distritos de Berlin-Moabit, Berlin-Schöneberg, Berlin-Tiergarten y Berlin-Hellersdorf y su formación está dedicada a jóvenes entre 6 y 19 años de edad. Este proyecto pretende fomentar la cooperación local y la unión entre vecinos, así como la educación cultural y la igualdad de oportunidades. El punto culminante y el objetivo es el encuentro musical entre los músicos de orquesta de la Berliner Philharmoniker y los *Vokalhelden* (Héroes vocales) en proyectos conjuntos.

Initiative für Geflüchtete. Iniciativa para refugiados

El área *für alle Altersklassen* (para todas las edades) acoge el proyecto *Initiative für Geflüchtete* (Iniciativa para refugiados). El resultado de este trabajo se basa en la

búsqueda de espacios comunes y de comunicación entre migrantes y berlineses. La crisis migratoria que tuvo su punto álgido en Alemania en el año 2015, con la llegada masiva de personas provenientes principalmente de Siria, pero también de otros países del norte de África, Irak y Afganistán, a través de la llamada “ruta de los Balcanes”, supuso una importante reflexión social que se tradujo en una sociedad alemana dividida entre el asilo y el rechazo.¹⁴³ En este momento, la Berliner Philharmoniker, intentó ofrecer aliento y esperanza a través de un concierto especial, celebrado en marzo de 2016, destinado a migrantes y a los numerosos colectivos y personas que ayudaron en su llegada. El objetivo también buscaba potenciar el diálogo entre culturas y hacer servir a la música como herramienta conciliadora. Este concierto fue el comienzo de un proyecto social que aún continúa en el tiempo. Ha ampliado sus objetivos convirtiéndose en un espacio de comunicación y creación de redes, donde potenciar el talento y el intercambio musical y creativo. Destaca además la transversalidad de esta área, ya que permite la integración a todas las actividades de la orquesta.

10.9. Resultados

Nosotros tenemos la gran ventaja de que con la música podemos expresar sentimientos muy complejos mejor que con el lenguaje. Hablar de amor, sufrimiento, dolor, en el lenguaje es sencillamente eso, pero tocas una nota, y lo sientes. Al instante te pone los pelos de punta. (Rudolf Watzel, músico de la Berliner Philharmoniker)

Si al comienzo de este estudio se exponía la afirmación del director de la Berliner Philharmoniker, Simon Rattle, "no nos marcamos objetivos concretos", la realidad es que paso a paso, los objetivos de cada actividad de este complejo programa se van realizando a medida que se concluyen las actividades. Tal y como expresaba su director, "La meta es el camino" y durante estos casi veinte años de andadura el programa ha logrado acercar la música y su disfrute personal como parte del desarrollo del individuo, a multitud de participantes con edades comprendidas entre los 3 y 80 años. Todos ellos han participado de una manera activa en los talleres, actividades y conciertos con la orquesta, lo que

¹⁴³ En aquellos días, la canciller alemana, Angela Merkel pronunció en su discurso la famosa frase suya para justificar su apertura de fronteras ante la crisis humana y el bloqueo de otros países europeos como Hungría. “Wir schaffen das!” (¡Lo lograremos!) se convirtió en una consigna que definió su postura política. Debía irradiar confianza y subir la moral frente a una gran tarea autoimpuesta y frente a la ciudadanía alemana que presentaba dudas sobre la capacidad del país para afrontar la situación.

demuestra que la música y la actividad de una orquesta es mucho más que un concierto de abono en un auditorio. El programa amplió sus horizontes en el año 2010, pasando a denominarse de una manera más genérica "Programa educativo de la Berliner Philharmoniker"¹⁴⁴

Fig. 14. Imagen de un concierto educativo de la Berliner Philharmoniker



Fuente: Berliner Philharmoniker

Además, en la actualidad 192.500 personas disfrutaban del canal Digital Concert Hall desde todos los lugares del mundo.

Las escuelas descubren cada vez más y más que las artes son quizás el mejor camino para enseñar a relacionarse unos con los otros, formar equipos y expresar emociones. Especialmente para adolescentes los cuales están guiados sobre todo por emociones. No se trata de un lujo, sino de una necesidad, igual que el aire para

¹⁴⁴ Milliken, C. (2012): 10 Jahren Education Programm Berliner Philharmoniker. Documentación inédita.

respirar y el agua para beber (entrevista a Simon Rattle para el documental *Rhythm is it*, 2005)

S. Rattle trasladaba así la necesidad de incorporar el arte al resto de las actividades de la escuela. Para el director, "lo importante es realizar el viaje y no pensar que vas a llegar". Esto hace que cada paso sea importante en el desarrollo y la consecución de los objetivos.

Milliken afirmaba en sus declaraciones que se necesita ser incansable para realmente lograr los objetivos. Ello requiere mucho trabajo, tiempo y esfuerzo. Evaluando el camino andado, afirmaba:

Creo que en esta etapa, los músicos han aprendido a realizar los diferentes formatos educativos creativos. Han adquirido en los últimos 10 años las habilidades y la confianza para hacerlo. Los proyectos creativos consumen bastante tiempo, pero es deseable que se mantengan en marcha tanto tiempo como sea posible. (Entrevista realizada a Milliken para esta investigación)

La Berliner Philharmoniker, en su afán de difundir su música a la sociedad berlinesa, está convirtiendo su trabajo en una labor social que no entiende de clases sociales ni de situaciones adversas.

Cuando miramos a nuestro público y no vemos en él a una comunidad grande y diversa representada, tiene que haber un esfuerzo concertado para dar a conocer a todos el trabajo y conocimiento de todas las instituciones culturales. Esto no se puede lograr desde el interior de una oficina. Significa trabajo de campo, salir a la ciudad, conocer gente, hablar, reunir a la gente, compartir información. (Milliken, entrevista realizada para esta investigación).

El programa está convirtiéndose, además, en una gran fuente de inspiración para diferentes instituciones culturales. Ganador de diferentes premios internacionales, en el año 2008 Simon Rattle recogía el premio Juan de Borbón de la Música. Se reconocía de esta forma un trabajo pionero en la lucha por derribar barreras que alejan la música clásica de la sociedad. En el año 2019 asume la dirección de la orquesta Kirill Petrenko, continuando con la labor iniciada por Simon Rattle. Las líneas de actuación de su proyecto educativo se han consolidado en estos años y hoy en día, cuando se encuentra a punto de cumplir 20 años desde su creación, su estructura se articula en torno un amplio espectro de actividades.

CAPÍTULO 11

Estudio de caso In Harmony: Proyecto Educativo de la Royal Liverpool Philharmonic Orchestra

11.1. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

11.1.1.- Breve recorrido histórico por la ciudad de Liverpool

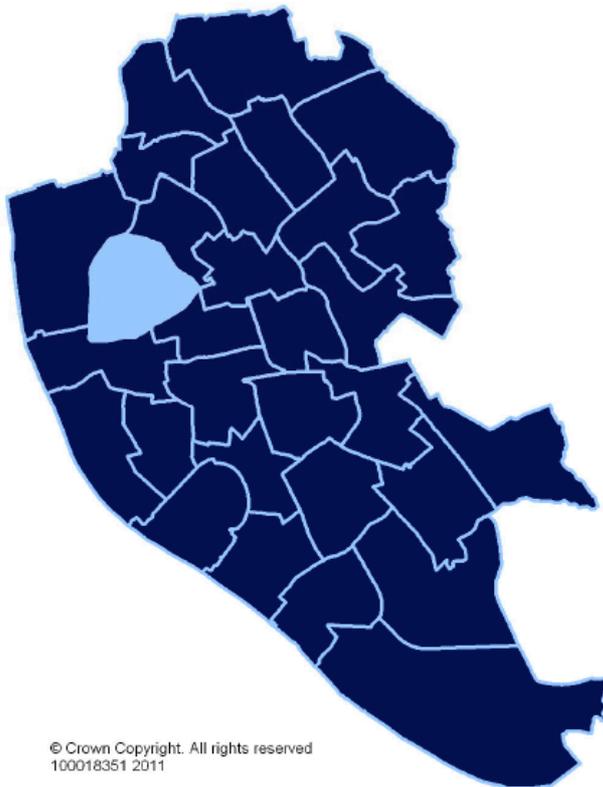
Liverpool es una ciudad portuaria situada en la región del noroeste de Inglaterra, situada en el condado de Merseyside, con una población, en enero de 2012, de 445.200 habitantes, aunque si se cuenta toda el área del condado la cifra asciende a 1.353.400 habitantes. Fue fundada como villa en 1207, por lo que recientemente cumplió 800 años de historia, efeméride que fue celebrada con el nombramiento en 2007 de Ciudad Europea de la Cultura. Además, varias zonas del centro histórico de la ciudad han sido declaradas Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO.

En el siglo XVIII, gracias al comercio con las Indias Occidentales, con la Europa continental y el tráfico de esclavos, la ciudad disfrutó de una gran expansión económica. Tanto que a principios del siglo XIX (fechas coincidentes con la fundación de la Royal Liverpool Philharmonic Orchestra), el 40% del comercio marítimo mundial pasaba por los muelles de Liverpool. Actualmente es el segundo puerto del Reino Unido en volumen de exportaciones tras Londres.

Durante la Segunda Guerra Mundial, Liverpool fue una de las ciudades inglesas más castigadas por los bombardeos alemanes, llegando a sufrir 80 ataques que destruyeron la mitad de los edificios de la ciudad y mataron a más de 2.500 personas.

El gran desarrollo económico sufrió un parón a partir de los 70 del pasado siglo, cuando los muelles y las industrias cayeron en declive. En los años 80, la tasa de desempleo se situó entre las más altas del Reino Unido. Esto provocó que a finales de siglo se diseñara un plan de regeneración que todavía se encuentra en marcha y que ha permitido que la economía se haya recuperado con crecimientos mayores a la media nacional.

Fig. 15. Mapa de la ciudad de Liverpool



Fuente: Liverpool City Council 2011

Distribuida en 30 distritos electorales, Everton (marcado en azul claro en la imagen superior) es uno de los más castigados de la ciudad, social y económicamente. Por ello fue elegido como principal campo de actuación para *In Harmony*, proyecto educativo de la Royal Liverpool Philharmonic Orchestra.

Este distrito, cuna de unos de los equipos de fútbol históricos de la primera división inglesa, ha sido el foco de muchas iniciativas de regeneración en los últimos años. Aunque cuenta con algunos éxitos, es evidente que siguen existiendo considerables problemas en temas de vivienda, salud, empleo y seguridad ciudadana que requieren soluciones más a largo plazo.

11.1.2.- Everton en cifras

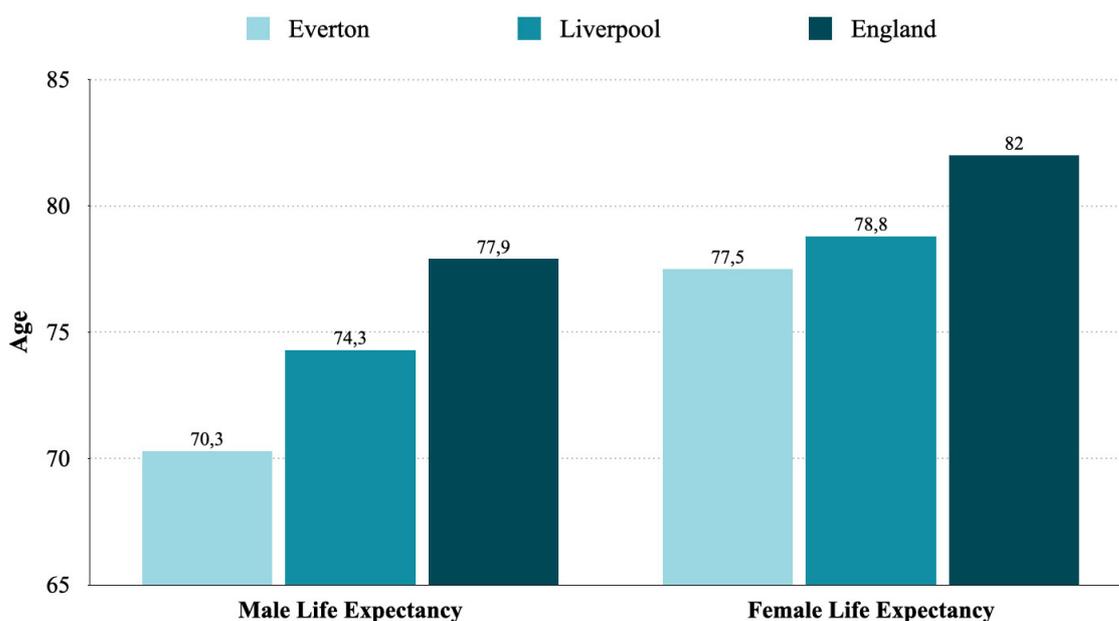
Entre 2002 y 2009, la población del barrio de Everton cayó casi un 10% (la segunda mayor caída de los barrios de Liverpool) hasta llegar a los 13.960 habitantes. Uno de los motivos se debe al abandono de casas por parte de familias por la Iniciativa de Renovación del Mercado Inmobiliario propugnado por el Ayuntamiento de la Ciudad.

Everton muestra un alto índice de privación general en casi todo el distrito, que afecta al 97,6% de la población, lo que la sitúa entre el 5% de los barrios más pobres del reino Unido.

Es más, las cuatro quintas partes del barrio se encuentran entre el 1% de las zonas más deprimidas del todo el país. Este dato es esencialmente grave al hablar de la pobreza infantil: más del 50% de los niños viven en la pobreza. Las 21.149 libras de media de ingresos anuales por hogar lo sitúan muy por debajo de la media de Liverpool, que es de 29.285 libras, y del país, que se sitúa en 35.299 libras. Se da el fenómeno de que en los últimos tres años esta cantidad se ha visto reducida en casi 2.000 libras anuales por familia (en 2009, la media era de 23.077 libras). Esta situación viene provocada por el alto índice de desempleo, que se sitúa en el 39,1% de la población, casi el doble de la tasa de la ciudad (22,8%) y más del triple de la nacional, que es del 12,3%. Esto se refleja en el alto porcentaje de vivienda con alquileres sociales, que llega al 56,6%, muy por encima del 26% del resto de la ciudad.

Además, este distrito posee un mayor porcentaje de habitantes mayores de 65 años (un 17%) y de niños (un 17,5%) que el resto de la ciudad, además de un porcentaje mayor de mujeres (que supera el 52%, dos puntos por encima de Liverpool).

Fig. 16. Esperanza de vida de hombres y mujeres 2006-2008



Fuente: Liverpool City Council 2011

La esperanza de vida en Everton es bastante inferior a la media de Liverpool y a la media inglesa, sobre todo en el caso de los hombres, tal y como refleja el cuadro superior. Los niveles de salud es particularmente pobre: los niveles de infartos cerebrales y cáncer de pulmón se sitúan en el triple de la media inglesa, mientras que las enfermedades coronarias, circulatorias y los demás tipos de cáncer se sitúan en el doble de la media del país. Además, más del 20% de la población está catalogada como obesa.

El desarraigo de mucha parte de la población de Everton, con serios problemas de desestructuración social (con una tasa de delitos de 134,8 por cada mil habitantes, 30 más que en el resto de la ciudad) convierten esta zona en un perfecto receptor de programas culturales basados en objetivos de integración social y de participación ciudadana.

11.2. Orígenes

En junio de 2008, el gobierno británico anunció el cuarto componente de un paquete de 332 millones de libras esterlinas dedicadas a inversión en coros, orquestas, espectáculos, nuevos instrumentos y enseñanza musical gratuita anunciadas en noviembre de 2007. Este cuarto componente tenía como objetivo, según el ministro de Educación de esa época, Andrew Adonis, “dar a cada niño la oportunidad de aprender un instrumento”. Para ello, presentó un radical nuevo programa orquestal llamado *In Harmony*. Inspirado por el gran éxito de El Sistema de Venezuela y presidido por el renombrado violonchelista Julian Lloyd-Webber, los niños de las zonas más necesitadas del país recibirían educación musical por profesores de primera línea en sus instrumentos musicales. En una fase posterior se pondrían en marcha orquestas a gran escala para animar a tocar en vivo frente al público a niños desde una edad muy temprana.

En sus bases, el programa detalla su principal misión:

Fomentar la participación en la música - en forma de orquesta sinfónica - que puede tener enormes beneficios personales para los niños afectados, proporcionando oportunidades para crecer y desarrollarse, tanto social como en lo musical. Es esencialmente un programa de desarrollo comunitario utilizando la música para traer un cambio positivo en las vidas de los niños en algunas de las zonas más desfavorecidas de Inglaterra¹⁴⁵

Los tres programas piloto, Lambeth, Norwich y Liverpool, se dieron a conocer en diciembre de 2008, tras un proceso de licitación y el proyecto comenzó en Liverpool en febrero de 2009.

A pesar de que la financiación inicial del programa piloto tan solo garantiza en la actualidad los 27 primeros meses, su vocación es integradora. A largo plazo, pretende convertirse en un proyecto que involucre a las distintas comunidades implicadas.

¹⁴⁵ Portal web oficial de la Royal Liverpool Philharmonic Orchestra. En línea, disponible bajo la dirección <http://www.liverpoolphil.com/>

De las tres localidades escogidas, la única que contó desde el principio con el sólido respaldo, en recursos humanos y equipamiento, fue la ciudad de Liverpool, con la implicación directa de la Royal Liverpool Philharmonic Orchestra y sus miembros. Sin embargo, tanto en Lambeth como en Norwich, las autoridades municipales se hicieron cargo del programa a través de su sistema educativo contratando equipos específicos para llevar a cabo la tarea.

Los tres centros escogidos para el programa piloto en Liverpool fueron Faith Primary School, The Shewsy y Everton Children's Centre, todos ellos localizados en Everton, el barrio más deprimido de la ciudad.¹⁴⁶

In Harmony Liverpool tiene su base en la actualidad en el oeste de Everton, y es el resultado de un proceso de licitación colectiva y el enfoque común de la comunidad de West Everton, la Escuela Faith Primary, el Servicio de Apoyo a Liverpool Music, la Hope University y la Royal Liverpool Philharmonic Orchestra.

11.3. Visión

La visión de este programa es "crear un West Everton más saludable, inspirado y capaz, facultado para celebrar el sentido de comunidad a través de la música"¹⁴⁷.

11.4. Misión

Según relata el informe del área educativa de la Orquesta, editado en su segundo año de rodaje, la misión de este proyecto se engloba en los siguientes objetivos:

Mejorar la salud y el bienestar de los niños de West Everton a través de un "devorador" programa de música; que eleven sus aspiraciones y logros a través de una intensa participación haciendo música de la mejor calidad todos los días; apoyar la mejora en los estándares y el número de niños en West Everton's Faith Primary School mediante el desarrollo de una especialización musical sostenible; inspirar y apoyar el desarrollo social de los niños de West Everton a través de relaciones sostenidas con músicos en la cima de su profesión y el aprendizaje en grupo; capacitar a toda la comunidad aumentando la confianza y la capacidad de

¹⁴⁶ Según datos del Ayuntamiento de la ciudad de Liverpool recogidos en el capítulo de aspecto socio-económico de Liverpool

¹⁴⁷ Portal web oficial de la Royal Liverpool Philharmonic Orchestra. En línea, disponible bajo la dirección <http://www.liverpoolphil.com/>

cambiar sus propias vidas a través del voluntariado y la exposición/participación en la música en vivo en la comunidad y en otros espacios de la ciudad.¹⁴⁸.

Una misión muy ambiciosa que gira en torno a la maximización de los beneficios de una manera sostenible hacia la comunidad local en la que actúan.

11.5. Objetivos

Los objetivos del programa *In Harmony* están claramente recogidos en la misión del proyecto.

El uso la música para lograr un cambio positivo en las vidas de los niños pequeños de 3 a 12 años en el oeste de Everton y la entrega de importantes beneficios a través de las familias, la Faith Primary School y la comunidad en general.¹⁴⁹

Este es, quizás, el objetivo primordial de toda esta iniciativa. Alrededor de este objetivo se cimenta en un importante trabajo por parte de la Royal Liverpool Philharmonic Orchestra, pieza base en la obtención de los objetivos

La Royal Liverpool Philharmonic es una organización icónica y su liderazgo ha demostrado ser un potente generador de orgullo en la comunidad. Sus intervenciones musicales de alta calidad han sido fundamentales para la calidad de la pedagogía musical y su impacto en los niños. Por otra parte, el papel de la Royal Liverpool Philharmonic como un líder en el desarrollo de sistemas para un nuevo enfoque en el cambio social es significativo, ya que se trata de un papel más allá de que tradicionalmente se espera de una orquesta sinfónica y que adopta con entusiasmo y enorme compromiso.¹⁵⁰

Al lograr este objetivo se logra una mayor integridad social del individuo al tiempo que se le hace formar parte de un colectivo con valores muy superiores en términos de aprendizaje y capacidad de trabajo en equipo. Esto se hace especialmente necesario en una zona tan deprimida como Everton, cuyos datos socioeconómicos ya desgranamos anteriormente.

¹⁴⁸ Burns, S y Bewick, P : Informe In Harmony Liverpool. Interim Report: Year Two. (2011)

¹⁴⁹ <http://www.liverpoolphil.com/193/in-harmony/changing-communities-through-music.html>

¹⁵⁰ Burns, S y Bewick, P : Informe In Harmony Liverpool. Interim Report: Year Two. (2011)

11.6. Estructura del programa

El programa se basa principalmente en ofrecer la oportunidad a cada niño de West Everton de aprender un instrumento musical desde los cuatro años de edad y formar parte de la Orquesta Infantil de West Everton.

Así lo relata Peter Garden, director de *Learning and Engagement* (aprendizaje y compromiso) de la Royal Liverpool Philharmonic Orchestra:

La orquesta como forma es crucial. Para que una orquesta tenga éxito, debe ser mayor que la suma de sus partes. Cada persona tiene un papel que desempeñar. Se combina el liderazgo, trabajo en equipo, disciplina, habilidades de comunicación y el respeto con amistad, una gran diversión y experiencias sociales positivas. Se desarrollan los fundamentos de la musicalidad y la alfabetización musical a través del placer de aprender, ensayar y actuar como un conjunto de músicos (Peter Garden, Director de Learning and Engagement, Royal Liverpool Philharmonic Orchestra, 2012)

Todos estos valores que se desarrollan en este programa responden al día a día del trabajo que se desempeña en cada ensayo orquestal y su impacto traspassa la sala de ensayo para formar parte de la vida cotidiana de estos jóvenes.

11.7. Metodología

En abril de 2009, comenzó esta andadura con la asignación de instrumentos, todos ellos de cuerda, (violín, viola, violonchelo y contrabajo) a 70 niños. En febrero de 2010 un total de 106 niños ya tenían instrumentos y en marzo de 2011 esta cifra ascendió a 114. Además, desde entonces 19 adultos - los miembros del personal de la escuela - están sumergidos en el aprendizaje instrumental junto a los niños. El programa ha ampliado el rango de edad que se impuso en sus comienzos de los niños y niñas participantes. Hoy en día atienden a 151 niños de 0-13 años.¹⁵¹

¹⁵¹ Datos obtenidos de la página web oficial de la Royal Liverpool Philharmonic Orchestra. En línea, disponible bajo la dirección: <http://www.liverpoolphil.com/>

Fig. 17. Imagen de un concierto del proyecto In Harmony



Fuente: Mark McNulty/Liverpool Philharmonic

El programa tiene una estructura de ensayos que, tal y como describe Burns y Bewick para el informe *In Harmony Liverpool. Interim Report: Year Two*, se desarrolla de la siguiente manera:

- Ensayos seccionales (clases instrumentales en grupo) de violín, viola, violoncello y contrabajo (lunes y jueves)
- Ensayos de la Orquesta Infantil West Everton los viernes por la tarde en El Convento (The Friary), el local de ensayo y centro educativo de la Royal Liverpool Philharmonic. La orquesta comenzó a trabajar un día después que niños habían recogido su instrumento por primera vez, en abril de 2009. 12 semanas después se presentaron ante 600 amigos y familiares en el Liverpool Philharmonic Hall. Ahora realizan regularmente actuaciones con gran éxito en este simbólico espacio
- Ensayos regulares después del horario escolar, cuando los niños de primaria de la Faith Primary School se unen a niños que viven en el oeste de Everton, pero que asisten a la escuela primaria Beacon y otras escuelas primarias
- Ensayos después del horario escolar de West Everton Súper Chords (grupo de cámara con niños de 7 y 8 años), Everton West Chords Junior (conjunto de cámara con niños entre 4 y 6 años), el In Harmony String Quartet (niños de 5 y 6 años),

Grupo Seahorses (alumnos de 4 a 6 años que viven en el oeste de Everton, pero no en la Faith Primary School), y las secciones de percusión de la orquesta

- Actuaciones regulares de la Orquesta Infantil West Everton y de los conjuntos de cámara
- Merlyn's Monday Music: Club enfocado a la composición, improvisación y a la tecnología en la música
- La escuela entera canta cada mañana
- Clases magistrales semanales
- "Todos en Armonía". Sesiones semanales con padres o cuidadores.

En total suman siete horas a la semana de enseñanza musicales para cada niño, de las cuales 4.25 pertenecen al tiempo curricular.

Para el periodo vacacional, el programa incluye dos actividades que resultan muy interesantes si se enfoca desde un punto de vista no solo de enseñanza, sino desde la perspectiva del desarrollo artístico y de exhibición de sus progresos ante la comunidad y sus más allegados. Son la Escuela de Verano *In Harmony* e *In Harmony* en casa, que ofrece actuaciones en directo individuales o de pequeños conjuntos apoyados por músicos profesionales en su propia sala de estar para las familias y amigos, a fin de demostrar sus logros individuales a sus más allegados. Esto permite a los músicos, además, conocer a los padres y los alumnos en entornos más relajados para la comunicación y la interacción. La escuela de verano ha facilitado, por ejemplo, que los niños reciban lecciones magistrales de músicos de la Filarmónica o del Cuarteto de Cuerdas Simón Bolívar, por ejemplo.

Así, el programa de la escuela es envolvente. Se trata no solo de proporcionar una educación musical en profundidad a nivel de todo el alumnado para los niños matriculados en la escuela, sino que también está llegando a los niños en edad preescolar dentro de la comunidad, así como aquellos otros que asisten a escuelas cercanas, pero que viven en el oeste de Everton. (Burns y Bewick 2011)¹⁵²

¹⁵² Burns, S y Bewick, P : Informe *In Harmony* Liverpool. Interim Report: Year Two. (2011).

Todo este programa educativo se complementa con visitas regulares de niños, padres y personas de la comunidad a los conciertos de abono de la Royal Liverpool Philharmonic Orchestra.

"Además, toda la plantilla del Faith School, incluido el jefe de estudios (también contrabajista), profesores, secretarias y cocinera, han aprendido a tocar un instrumento junto a los niños, reforzando sus lazos con ellos y desarrollando la cultura del colegio como una comunidad en constante aprendizaje"¹⁵³

Fig. 18. Imagen de un concierto del proyecto In Harmony



Fuente: Mark McNulty/Liverpool Philharmonic

El rápido desarrollo del programa ha logrado que en este momento atiendan a otros muchos centros escolares, entre los que figuran: Hopscotch Nursery; Everton Children's Centre; Beacon Primary; North Liverpool Academy; Blackmoor Park; Primary; Sacred Heart Primary; Kensington Juniors; Trinity Primary; St Anthony of Padua Primary; Ursuline Primary; Notre Dame; Childwall Sports Collage y South Liverpool Academy.

¹⁵³ www.liverpoolphil.com

11.8. Resultados

Existen diversos métodos de evaluar el resultado de un proyecto concreto, aunque en uno tan complejo son muchos los factores a tener en cuenta.

Nuestro enfoque general para la evaluación de In Harmony Liverpool está mediatizado por la necesidad de medir el impacto. Pero también lo es por un enfoque específico que vale la pena aclarar. Creemos que la evaluación no es la promoción. Una sostenibilidad auténtica no vendrá de la defensa, sino de una clara evidencia del impacto. Por tanto, estamos interesados en el aprendizaje real derivado de una evaluación sólida que se comparte y es propiedad de interesados en el proyecto.¹⁵⁴

Para ello utilizaron un amplio abanico de indicadores centrados en los cuatro niveles principales: los niños, el colegio, la comunidad y los socios.

Estamos tratando de evaluar el impacto en las cuatro dimensiones, y examinar la relación entre cada uno para medir el impacto del programa y el modelo en toda la comunidad, particularmente en términos de valor añadido y el desarrollo del capital social. También estamos trabajando para evaluar el modelo de gestión de proyectos y tratando de identificar los factores clave de éxito. Un enfoque multidimensional y plural que requiere abarcar medidas tanto cualitativas como cuantitativas, lo subjetivo y lo objetivo. La triangulación está resultando importante para demostrar la validez y la profundidad del impacto.¹⁵⁵

Se realizó para ello un estudio cuantitativo y otro cualitativo en el que se utilizaron entrevistas con 26 alumnos del estudio de caso, los diarios del equipo y los docentes, grupos focales de padres o cuidadores, entrevistas con los padres o cuidadores, y la obtención de asistencia y cifras. Ya desde el primer año de la aplicación del programa se comprobaron entre los alumnos participantes una mejora sustancial en los objetivos cumplidos en asignaturas básicas como la lectura, la escritura y el cálculo matemático, comparados con dos colegios de la misma zona y con idéntico perfil socioeconómico que tuvieron escaso o ningún contacto con el programa *In Harmony*, tal y como se aprecia en el cuadro siguiente:

¹⁵⁴ Burns, S y Bewick, P : Informe In Harmony Liverpool. Interim Report: Year Two. (2011).

¹⁵⁵ Ibid.

Tabla 10. Resultados programa In Harmony

		School A			School B			Faith		
		2009	2010	Change	2009	2010	Change	2009	2010	Change
Reading	Year 2 (ages 6-7)	72	75	3	60	86	26	38	87	49
	Year 3 (ages 7-8)	48	65	17	74	50	-24	73	100	27
	Year 4 (ages 8-9)	52	61	9	40,5	35	-5,5	50	100	27
	Year 5 (ages 9-10)	45	68	23	68,4	62	-6,4	13	89	76
	Year 6 (ages 10-11)	46	73	27	80	56	-24	100	88	-12
Writing	Year 2 (ages 6-7)	68	76	8	48	60	12	100	93	-7
	Year 3 (ages 7-8)	52	57	5	25,9	31	5,1	18	100	82
	Year 4 (ages 8-9)	43	43	=	29,6	42	12,4	64	82	18
	Year 5 (ages 9-10)	15	50	35	68,4	62	-6,4	50	68	18
	Year 6 (ages 10-11)	40	60	20	33,3	81	47,7	100	100	=
Maths	Year 2 (ages 6-7)	68	79	11	88	82	-6	75	93	18
	Year 3 (ages 7-8)	48	57	9	22,2	35	12,8	55	100	45
	Year 4 (ages 8-9)	52	65	13	14,8	12	-2,8	21	91	70

Year 5 (ages 9-10)	45	55	10	53,2	45	-8,2	25	79	54
Year 6 (ages 10-11)	53	73	20	75	70	-5	91	75	-16

Fuente: In Harmony Liverpool. Informe provisional 2º curso. 2011. Departamento de educación / Liverpool Philharmonic

Diversas investigaciones demuestran y apoyan el hecho de que el desarrollo de habilidades musicales impacta en el desarrollo del razonamiento espacio-temporal y el desarrollo cognitivo de los niños. Se continúa demostrando, que los músicos se desempeñan significativamente mejor en las pruebas de habilidades espacio-temporales, la capacidad matemática, habilidades de lectura, vocabulario, memoria verbal y la conciencia fonológica. (Schellenberg, E. 2006; Patel, A. & Iverson, J. 2007)

El reflejo de los resultados no se ha hecho esperar, el Ofsted, el organismo gubernamental encargado de la inspección escolar en Reino Unido, afirmó en su informe de julio de 2010:¹⁵⁶

La participación de la escuela en este proyecto nacional de música está cosechando unas recompensas excepcionales, en especial en la que se relaciona los alumnos en su aprendizaje y les motiva (...) Este año ha mostrado un desarrollo considerable, lo que indica que el progreso del alumno está mejorando rápidamente. Por ejemplo, un mayor número de alumnos que ya alcanzar el nivel esperado de ellos a esta edad y los alumnos con necesidades educativas especiales o discapacidades están mejorando más de lo previsto. Además, están llegando a más alumnos por encima de los niveles esperados para su edad. (Ofsted, 2010)

Al año siguiente, en febrero de 2011, en su informe de inspección de buenas prácticas, el Ofsted afirmaba también:

Está muy claro que la participación en el programa In Harmony tiene un beneficio mucho mayor para el desarrollo personal y social de los alumnos, así como para su

¹⁵⁶ Ofsted: Organismo gubernamental encargado de la inspección escolar del Reino Unido. Informe de buenas prácticas, julio de 2010. www.ofsted.gov.uk

nivel educativo general. Los padres y el personal hablan apasionadamente acerca de la forma en que la participación en la música ha cambiado las actitudes de los niños y sus expectativas.

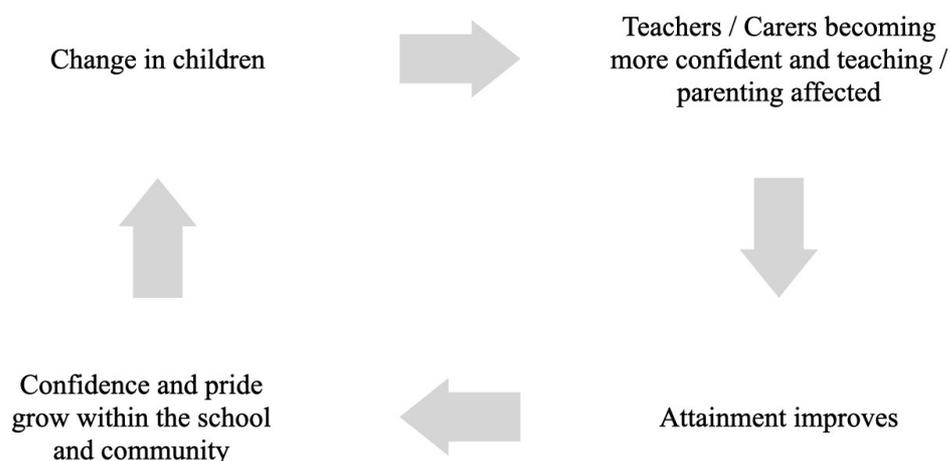
Los resultados en los colegios como institución y en la cultura escolar han sido, asimismo, sobresalientes.

Para los niños, se trata de auto-valor y de una puerta a una cultura diferente. No hay presión de los compañeros de cualquier manera porque todos lo estamos haciendo. Para los padres, se trata de ver a los niños tienen la oportunidad que nunca habían tenido ellos.¹⁵⁷

Todos estos resultados evidencian, para los autores del informe, que:

Hay pruebas de que el proyecto ha catalizado un proceso continuo de "ciclo virtuoso" de cambio dentro de la escuela y la comunidad, que a su vez apoya directamente el aprendizaje del alumno. Los cambios dentro de la escuela y los niveles de rendimiento de los alumnos se basan en la interrelación de maduración de los profesores, alumnos y padres de familia como consecuencia directa del programa In Harmony.

Fig. 19. Cambios en las escuelas y la comunidad



Fuente: Ofsted 2010

¹⁵⁷ Moira Meeghan, profesora titular. Extraído del artículo de Ed Vulliamy en el diario "The Observer" el 3 de octubre de 2010.

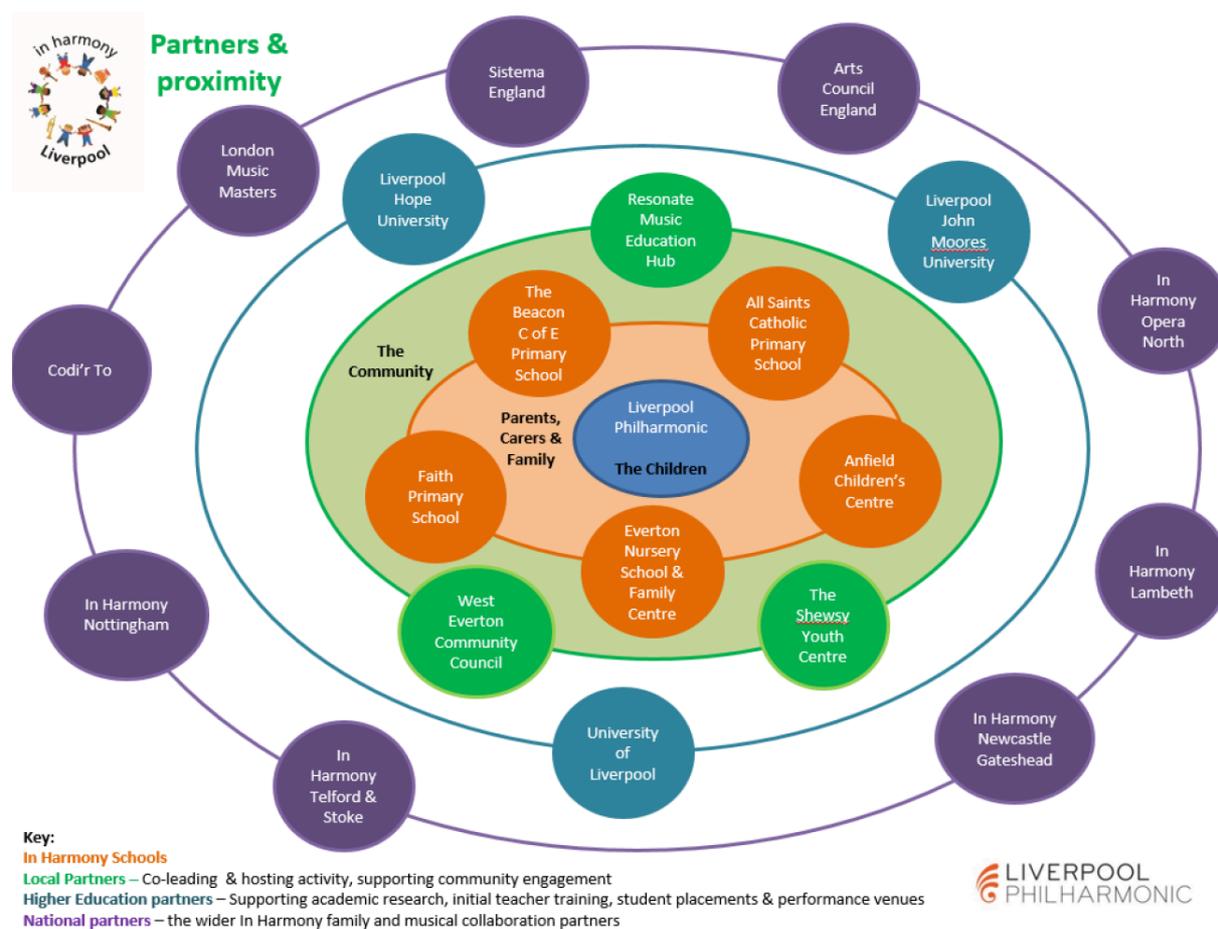
Pese a todo, en sus comienzos, sin embargo, el programa generó dudas en cierto sector de la prensa británica. Una de sus voces más reconocidas, Tom Service, en el diario inglés *The Guardian*, tuvo que rectificar sus primeras críticas afirmando:

He sido escéptico en el pasado acerca del proyecto gubernamental In Harmony. Mi visita a Eest Everton la semana pasada a la Faith primary school fue una experiencia asombrosa e inspiradora. La cultura de la escuela se ha transformado. Los informes de delincuencia y el comportamiento anti-social en el área se han ido al suelo, y la comunidad en su conjunto tiene la propiedad del sistema, tanto los padres que ven como los entusiastas niños hacen música, como los propios niños. Pero, aparte de los beneficios sociales que In Harmony ha producido, era la alegría, la diversión y la concentración de esta orquesta de cuerda lo que se quedará conmigo (...) Es la prueba viviente de que todos los niños pueden hacer música, tanto a través del canto, como a través de violines de tamaño medio, violas, violonchelos y contrabajos.¹⁵⁸

El trabajo de la orquesta ha sido también una labor comunitaria con una labor transversal, al implicar durante estos años, agentes sociales, sanitarios y empresariales. De esta forma la acción cultural de la orquesta actualmente contribuye a generar una red importante que va mucho más allá de lo que habitualmente se espera de una orquesta sinfónica.

¹⁵⁸ <http://www.guardian.co.uk/music/tomserviceblog/2009/sep/30/in-harmony-project>

Fig. 20. Colaboradores cercanos del proyecto In Harmony



Fuente: Burn, S (2019): In Harmony Liverpool: 2009-2019. Reflexions on 10 Years of Learning

En las entrevistas y grupos focales de padres y cuidadores, éstos destacaron aspectos como:

- Mejora de la confianza en uno mismo y entusiasmo por la escuela
- Mejora en el comportamiento, la concentración y el interés en el trabajo escolar
- Mejora de las relaciones con sus hijos con un propósito común en sus vidas que comparten y discuten
- Una relación más abierta y relajada con la escuela y el deseo de participar más en la vida escolar y en el aprendizaje de sus hijos
- Los niños son más felices y están más relajados
- Los niños están dispuestos a no darse por vencido tan fácilmente

- Gran orgullo entre las familias y la comunidad en general acerca de estar involucrados con la Royal Liverpool Philharmonic Orchestra
- Orgullosos de sus hijos, la escuela y de su entorno
- Mejora en las aspiraciones para sus hijos

"La música ha dado a nuestro hijos el respeto por sí mismos, respeto mutuo y el respeto por la educación" Así afirmaban los padres la evidencia de cambio y la llegada de una nueva etapa a la vida social de la comunidad. Con todo ello, no cabe duda que el proyecto ha dado lugar a un cambio cultural importante a todos los niveles en esta sociedad.

La evaluación de este proyecto y su impacto ha sido continua a lo largo de estos años. El documento de evaluación e impactos publicado en 2019, publicado por Susanne Burns relataba que en esos diez años de desarrollo del programa, se habían conseguido los siguientes objetivos¹⁵⁹:

- Ha tenido un impacto positivo en las familias y la vida familiar, desarrollando capital social y cultural y generando orgullo.
- Ha tenido un impacto positivo en la cultura y el entorno de aprendizaje de las escuelas participantes.
- A través de asociaciones a largo plazo, In Harmony Liverpool ha ayudado a construir comunidades más fuertes, generando orgullo cívico, esperanza y aspiración.
- In Harmony Liverpool ha hecho de la música una parte normal de la vida comunitaria y familiar.
- In Harmony Liverpool ha tenido un impacto positivo en la Royal Liverpool Philharmonic Orchestra, mejorando su papel cívico.

¹⁵⁹ Burn, S. (2019). In Harmony Liverpool: 2009-2019. Reflexions on 10 Years of Learning

La metodología de investigación y evaluación de resultados (Burn, 2019) ha sido la siguiente:

Tabla 11. Metodología de evaluación e impactos

Recogida y análisis de datos cuantitativos y cualitativos sobre el alcance y el compromiso.
Recogida y análisis de datos sobre el rendimiento musical Período 2006-2015
Análisis anual de los datos de rendimiento educativo de las escuelas primarias religiosas que se envían al Departamento de Educación, 2006 - 2015
Estudio de caso: seguimiento 119 niños durante 10 años. Entrevistas y observaciones que ha permitido ir adaptando y modificando el modelo a otros niños entre 5 y 19 años.
Encuestas trimestrales sobre el bienestar de los niños en las etapas clave 1, 2 y 3. Un total de 1.443 respuestas individuales entre 2012 y 2016, con una media de unas 200 respuestas individuales cada año.
Encuestas frecuentes a los padres desde 2015 con una media de 100-120 respuestas individuales de padres cada año
Entrevistas a 45 profesores/asistentes de enseñanza diferentes y a 12 directores y subdirectores a lo largo del período de diez años.
Grupos de discusión de padres y entrevistas individuales

Fuente: Burn, (2019): In Harmony Liverpool: 2009-2019. Reflexions on 10 Years of Learning

El pasado mes de marzo de 2021, el proyecto cumplía 12 años. Desde 2009, el programa ha beneficiado a más de 2500 niños y familias en Everton y Anfield y a más de 300 músicos profesionales, artistas, maestros de escuela y personal. Este programa puede corroborar que está cambiando vidas y comunidades, pero podría decirse que también está cambiando la forma en que las orquestas operan y, a su vez, cómo sirven a sus ciudades y lugares. (Burn, 2016) Un trabajo que ha sido llevado a cabo conjuntamente entre todas las organizaciones implicadas, así como la comunidad educativa, artística, residentes, socios comunitarios y demás agentes sociales. Este es quizás el mejor valor del proyecto y de la orquesta, que convierte su función en un agente cohesionador importante en la comunidad.

CAPÍTULO 12

Discusión de Resultados

12.1. RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS DE CASO: PROYECTO SOCIOEDUCATIVO BERLINER PHILHARMONIKER, IN HARMONY, ROYAL LIVERPOOL PHILHARMONIC ORCHESTRA Y BARRIOS ORQUESTADOS

Los casos de éxito presentados en esta investigación representan modelos posiblemente exportables para otras formaciones sinfónicas con metodologías flexibles, inclusivas y participativas. Responden a necesidades sociales concretas, detectadas a través de diferentes estudios de campo, tanto socioeconómicos como culturales donde la música actúa como herramienta transformadora fomentando procesos creativos, expresivos y comunicativos.

Tras analizar los estudios de caso, con el fin de categorizarlos y compararlos entre sí, hemos definido las unidades de análisis, atendiendo a las hipótesis planteadas en esta investigación y estableciendo las categorías siguientes:

- Función social C1
- Espacios comunes entre educación y cultura C2
- Espacios de participación activa C3
- Modelo exportable C4
- Acción comunitaria C5

Tabla 12. Comparativa de resultados entre los estudios de caso.

Unidades de análisis	Categorías	In Harmony Royal Liverpool Philharmonic Orchestra	Berliner Philharmoniker	Barrios Orquestados
Arraigo social	C1, C3, C5	Localización en el barrio de Everton	Es el objetivo que persigue desde que comenzó el proyecto, ampliar el arraigo social de la orquesta con la ciudad de Berlín.	Localización en diversos barrios de Canarias
Vocación de servicio	C1, C3, C5, C4	Es un proyecto destinado íntegramente a ofrecer educación instrumental a niños y jóvenes (y comunidad) con una vocación “envolvente”. Alcanza actualmente a jóvenes de otras comunidades.	El programa propone un cambio de paradigma desde sus inicios. Amplitud de públicos y espectro de edades, haciendo especial hincapié en llegar a colectivos vulnerables	Proyecto social de carácter pedagógico con fines artísticos, que trabaja con agrupaciones orquestales de cuerda frotada, viento madera y formaciones corales, en barrios periféricos con necesidades especiales a nivel social, cultural y económico, donde la cultura llega aletargada o, simplemente, no llega.

Fomentar el encuentro entre educación y cultura	C1, C2, C3, C4, C5	Enfoque común entre centros educativos West Everton, la Escuela Faith Primary, el Servicio de Apoyo a Liverpool Music, la Hope University y la Royal Liverpool Philharmonic Orchestra	La labor educativa de la Filarmónica es la de "fortalecer las actividades creativas y sensoriales de los alumnos, fomentar su pensamiento autónomo y su juicio crítico. No se trata de imbuirles de conocimiento, sino que comprendan la música a través de sus propios experimentos	Está planteado como un proyecto educativo con un enfoque social y cultural, por lo que el binomio entre educación y cultura en este caso se amplía dentro de la dimensión social de la cultura.
Gestionar el derecho fundamental del acceso a la cultura a toda la sociedad (especial atención a colectivos vulnerables)	C1, C4, C5	Trabajo de integridad del individuo al formar parte de un colectivo con valores superiores en términos de aprendizaje y capacidad de trabajo, especialmente en una zona tan deprimida como Everton	Concepto global del hecho cultural. Diversidad de actividades no sólo exclusivamente musicales. Destacan los espacios de creación multidisciplinarios. Principales líneas de actuación: - MusicART - MusicTANZ - MusicFILM - SONG	Es el motor principal de este proyecto.
Metodologías exportables a otras formaciones	C4	Totalmente participativa y un modelo exportable. Ensayos seccionales, ensayos regulares, clases	Metodología participativa con un amplio espectro de actuación y diversidad de actividades	Metodología participativa y modelo exportable.

		de canto, clases magistrales, sesiones familiares.		
Salir de su zona de confort	C1, C3, C5	La orquesta sale de su sala de concierto y se traslada a la localidad de Everton semanalmente.	“Salir a evangelizar” Un trabajo bidireccional porque muchas de sus actuaciones se celebran en su sala de conciertos para lograr atraer a todos los colectivos.	Programa descentralizado por gran parte de la geografía canaria.
Aumento de espectro de públicos/nuevas audiencias	C3, C5	Implicación de familias y comunidad. Los estudiantes y familia acuden a los conciertos de la orquesta regularmente, se sienten parte del proyecto.	El programa está destinado al fomento y la participación en el hecho cultural en colaboración con escuelas de música de los diferentes distritos de Berlín, otros especializados en diferentes colectivos en riesgo de exclusión, como centros reformatorios, migrantes, cárceles o personas con diversidad funcional y otros destinados a jóvenes talentos, familias etc.	Jóvenes y sus familias habitantes de los barrios de la periferia de Tenerife, Gran Canaria, Fuerteventura y Lanzarote.
Situar en el epicentro a la comunidad (interactuación y diálogo)	C1, C3, C5	Su principal objetivo es crear un West Everton más saludable, inspirado y capaz, facultado	Destaca entre todas las líneas de trabajo, la Iniciativa para refugiados, dentro del área “für alle Altersklassen” para	Forma parte de sus objetivos. Un proyecto social de carácter educativo

		para celebrar el sentido de comunidad a través de la música	todas las edades. Fomentar la creatividad y el diálogo con toda la comunidad	
Nueva creación/nuevas tecnologías	C1	No se dispone de datos a este respecto.	Es una de sus prioridades. Nueva creación de jóvenes talentos y nuevas tecnologías. Programa Digital Concert Hall.	No se dispone de datos a este respecto.

El modelo de área socioeducativa de la Berliner Philharmoniker responde a un formato multidisciplinar, ya que no busca la formación específica de los públicos en la práctica instrumental, a diferencia de los otros programas analizados en esta investigación como *In Harmony* de la Filarmonica de Liverpool o Barrios Orquestados. Su objetivo reside en acercar la música a la comunidad a través de pequeños espacios de creación comunitarios que se entremezclan con otras disciplinas artísticas y nuevos lenguajes contemporáneos. Resulta un modelo más completo en implementación, debido a la amplitud de materias, proyectos y colectivos.

Transformación social

El valor del hecho artístico como herramienta de transformación social en estos programas se logra a través de metodologías participativas, inclusivas y con una amplitud de participantes y colectivos importante. Los caso de Liverpool y Canarias tienen en común una delimitación más clara que contempla determinados espacios perimetrales, al contrario del programa de la Berliner Philharmoniker que se estructura en áreas diferenciadas, por un lado destinadas a públicos específicos (agrupados ya sea por rango de edad o colectivo específico al que va destinado la actividad) o por disciplina artística. Coinciden los tres proyectos en encontrar la meta en el camino. Son programas en continua evolución y revisión.

Espacios

El programa socioeducativo de la Berliner Philharmoniker cumple con uno de las primeras premisas señaladas en esta tesis como fundamentales para encontrar un arraigo local con la sociedad berlinesa: “bajarse del escenario y salir de su zona de confort”. Prácticamente en todos los proyectos del área educativa y social, los músicos, mediadores y expertos se trasladan a los espacios de trabajo y actividad de los colectivos implicados. En el área didáctica, es frecuente la visita a centros educativos para trabajar desde allí cada uno de los proyectos. El modelo es mixto, contemplan la actividad en espacios no convencionales y también en el edificio sede de la orquesta. Esta relación conjunta de todos los proyectos que conforman la base ha ido creciendo, ampliándose y consolidando determinadas áreas frente a otras que han perdido protagonismo.

Cuando definimos los espacios, nos referimos no sólo a los físicos, sino también a los lugares de encuentro. Las iniciativas para refugiados, dentro del área *für alle Altersklassen* (para todas las edades) son un ejemplo. Los tres programas socioeducativos utilizan diversos espacios comunitarios como pueden ser iglesias, centros educativos, espacios de ocio, etc.

Labor comunitaria a través de una metodología participativa

Coinciden también los tres casos de estudio en la metodología exclusivamente participativa e inclusiva. Es quizás uno de los aspectos que los convierte en casos paradigmáticos dentro de los programas sociales de las orquestas. Aunque realizan conciertos didácticos, tal y como los hemos expuesto en el marco teórico de este trabajo, van un paso más allá en cuanto a participación. La escucha activa, la creación comunitaria y la experimentación en primera persona, también se traduce en un impacto social de mayor calado en la comunidad. La música actúa de herramienta cohesionadora y favorece la legitimización de identidad (Castells, 1997). En estos casos de estudio se alcanza la identidad de sus participantes con el proyecto. En palabras de Castells, “los actores sociales construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de la estructura social en general”. (Castells, 1997 p. 8). La cultura adquiere en estos programas una dimensión de intercambio (Brader, 2016) y el rol de la orquesta con la comunidad se cambia de posición y adquiere un papel pontencia. Tal y como afirma Burn (2019), la orquesta deja de concebirse como benefactor externo que aporta recursos y se convierte y se percibe a sí misma como parte de la comunidad. En este sentido, el papel de la orquesta en la sociedad se maximiza y todos resultan beneficiados.

12.2. RESULTADOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

La sesión de discusión dirigida se programó con la intención de poner en contacto y confrontar diferentes puntos de vista a través de un proceso abierto y emergente (Albert, 2006) centrado en el tema objeto de esta investigación. A diferencia de las entrevistas estructuradas o semiestructuradas realizadas en este trabajo, el grupo de discusión ha permitido obtener diferentes puntos de vista contrastados y, en algunas ocasiones de la sesión, enfrentados, que ha enriquecido la visión de todos los integrantes y del objeto de esta tesis. A la contribución de algunos miembros se han aportado posteriormente nuevos puntos de vista de los restantes participantes. Esta sesión de discusión aportó reflexión y nueva comprensión sobre los objetivos de este trabajo.

Se planificó el encuentro determinando un grupo reducido de participantes, cuatro en total, para permitir la participación de todos con mayor libertad de tiempo y de expresión, pero que al mismo tiempo permitiera diversidad en las respuestas. Por ello, se escogieron perfiles de músicos y expertos en la gestión cultural de diferentes formaciones orquestales. Por petición de los propios participantes, respetaremos la confidencialidad y el anonimato de los componentes. La inestabilidad en algunas de las orquestas sinfónicas en las que trabajan y la inseguridad en sus puestos de trabajo son factores a tener en cuenta en este aspecto.

Se elaboró un guión previo centrado en el foco de esta investigación¹⁶⁰. Se optó por preguntas abiertas y generales que buscaban posteriormente ir concretando en las subpreguntas para ampliar la información. La sesión fue grabada, con el consentimiento de todos los integrantes. Para analizar los resultados obtenidos de esta discusión hemos creado una serie de categorías con un trabajo analítico previo, resultado de los procesos de estudio de fuentes primarias y secundarias y en base a las hipótesis específicas planteadas en esta investigación. Las categorías las hemos dividido en dos campos. Por un lado, la creación de nuevos públicos y por otro el arraigo social de las formaciones sinfónicas. Ambas familias de categorías tienen un denominador común: los programas socioeducativos.

Categorías: Necesidades sociales – Identidad – Revisión de repertorios y formatos – Colaboración centros educativos – Participación activa e implicación - Planificación y gestión cultural – Inversión y Estructura orgánica

¹⁶⁰ El guión de la sesión se anexa a este trabajo.

12.2.1.- Estudio de las necesidades sociales

Son pocos los programas educativos en España que responden a la demanda social o se plantean como respuesta ante las necesidades sociales detectadas en un entorno. En líneas generales, según los participantes en este grupo de discusión, aunque ha habido un avance en este sentido, y se aprecia ese “intento” la realidad es que se realiza de forma inversa. En lugar de hacer un estudio de campo y conocer, de primera mano, el entorno y la realidad sociocultural en la que se desarrolla la actividad de las orquestas, se presenta un programa social impuesto a la sociedad sin saber verdaderamente si eso es lo que necesita o demanda.

“(…) yo creo que se hace al revés, nosotros creemos que es esto lo que necesita la sociedad y es lo que damos, en cambio sería verdaderamente necesario saber qué es lo que espera la gente de la Orquesta y acercarnos a ellos”

“(…) estamos en la dinámica en la que, yo como músico creo que es esto, y sin embargo puede llegar un pedagogo, mediador y/o especialista que diga, no, estás dejando fuera a muchos públicos, personas que no son público aún pero que no lo son porque desconocen que pueden serlo”

12.2.2.- Identidad

Si la sociedad no siente su orquesta sinfónica como un valor propio, en gran parte está motivado por el desconocimiento. A menudo se desconoce la actividad que realizan las orquestas y se cae en tópicos como una música elitista o aburrida.

“(…) muchas veces, preguntas a la gente que no suele venir, cuando tienen la oportunidad de hacerlo, y te dicen “me han alegrado la tarde”.

“(…) Y encima, tenemos competidores muy fuertes. Ahora, con el tema de la tecnología, es muy difícil estar por delante de todo esto, porque la juventud tiene entretenimientos tan instantáneos, que cuesta entrar”

“Se puede asistir a los conciertos por temas hasta de salud, los estudios de musicoterapia lo demuestran. Conclusión, necesitamos más expertos en estos campos que den herramientas y hagan posible estos procesos, si no, todo son palos de ciego”.

Por otra parte, ante los cambios incipientes de la sociedad actual y las nuevas tecnologías, resulta indispensable modificar formatos y adaptarse a nuevos lenguajes más actuales, de una forma complementaria al formato de concierto de temporada.

12.2.3.- Revisión de repertorios y formatos

Dentro de esta necesidad de adaptarse a nuevas formas de comunicación para las orquestas, debemos contemplar el hecho de adaptar repertorios y puesta en escena. A propósito de este tema, se incide en la discusión en la posibilidad de hacer conciertos más “visuales” como complemento a la temporada de conciertos habitual. No se trata de renunciar al concierto sinfónico como lo conocemos actualmente, sino de ampliar nuevos repertorios en otro tipo de actividades sinfónicas.

“(...) los conciertos de bandas sonoras, es un espectáculo audiovisual, más vistoso, sin embargo los conciertos de temporada, es sólo música, el estímulo es puramente auditivo”

“(...) conciertos de videojuegos, otras músicas... este es un caso evidente, darles la música que les gustaría, y sin salir de la música sinfónica.”

12.2.4.- Colaboración con centros educativos

Todos los participantes de este grupo focal coinciden en la necesidad de colaboración con los centros educativos, no sólo de educación primaria y secundaria, también los centros artísticos como conservatorios. La educación musical en las escuelas sigue siendo considerada como una enseñanza complementaria y no goza de la importancia que debería tener, dados los beneficios demostrados que la educación artística tiene para la consecución de objetivos sociales, educativos y culturales. (Rubio y Serra, 2016)¹⁶¹

“(...) confío en que la educación musical en los centros educativos haya mejorado desde nuestra época. Recordemos que en nuestros tiempo nos hacían tocar una flauta de madera, nos daban una escala, la clave de sol, y las notas. Eso no sirvió para nada.”

“(...) ¿cuánto de importante es la asignatura de música en el colegio?”

¹⁶¹ Rubio, N y Serra, L: Escenarios creativos para una cultura de acción. 4cordes, un proyecto de música comunitaria dentro del sistema formal. Revista Eufonía número 66, 2016.

Todos los participantes coinciden en que la educación artística en las escuelas ha mejorado mucho con respecto a tiempos pasados. El hecho de que existan profesionales impartiendo estas asignaturas hace que en muchos casos se trabaje en base a proyectos artísticos que fomenten la creatividad, la imaginación al tiempo que disfrutan del hecho cultural.

12.2.5.- Participación activa e implicación

Una parte importante de la sesión se destinó a la implicación de los músicos en los programas sociales. En la actualidad en España, las actividades, conciertos etc., destinadas al área social las desarrollan los músicos de manera voluntaria. No forma parte de su convenio laboral y esto se traduce en una voluntariedad que en la mayoría de los casos se convierte en que “participen siempre los mismos y que el resto no se implique”.

El debate reside en la capacidad y habilidades del músico sinfónico para trabajar en programas participativos con colectivos especiales que requiera una formación específica y adecuada además de una sensibilidad y receptividad especial.

“(...) al final acaban haciéndolo los mismos. La gente que es entusiasta en su trabajo, que es implicada...”

“(...) Es que es complicado porque puedes obligar a un instrumentista a tocar un concierto de cámara fuera de su ámbito de actuación, sí. Pero, ¿podrías obligarle a que fuera a trabajar con un colectivo social específico sin tener esas habilidades o formación para hacerlo? Yo lo veo complicado.”

“(...) Es que esto está muy relacionado ya no con el aspecto profesional de cada uno, sino con el aspecto humano. Sus valores. Por ejemplo, trabajamos todos en el mismo colectivo, estamos todos obligados a participar activamente en proyectos. Y luego viene el agravio comparativo: es que tu fuiste a un colectivo mas sencillo, yo fui a aquel y lo pasé fatal...”

“(...) o yo a la cárcel no toco porque no voy a tocar delante de un asesino...”

“Yo una vez leí en una convocatoria de provisión de plazas para una orquesta británica donde se exigía que, además de la excelencia interpretativa, el aspirante debía estar implicado en acciones sociales etc.”

“(...) el problema es que yo dudo que haya ningún área, de los que están implicados en negociar un convenio que tengan voluntad de potenciar eso. Ni por parte de los músicos ni por parte de la gestión política. Habrá otros intereses o prioridades.”

La idoneidad del perfil del músico de una orquesta profesional sinfónica es un tema que ha sido recurrente a lo largo de toda esta investigación. El modelo de prueba de acceso que realizan los aspirantes a formar parte de estas formaciones está caduco y requiere de revisión. Ya no es suficiente el perfil de excelencia interpretativa, se requieren especiales habilidades, valores sociales muy relacionados con la formación en estos campos pero además con el aspecto humano, el compromiso y la vocación de servicio en un concepto más amplio.

Con respecto a la participación ciudadana, los programas participativos y formatos inclusivos, como los conciertos participativos de la Caixa con formaciones corales¹⁶² son un ejemplo de caso de éxito destinado principalmente al público adulto. Programas consolidados ya en el tiempo que gozan de una excelente participación y aceptación por parte de la ciudadanía.

“(...) a la gente le gusta sentirse parte del proceso, que se vean implicados como por ejemplo los proyectos de coros participativos de la Caixa, cosas así, fórmulas flexibles... programas a la carta... etc. Recursos que estimulan al público y lo integran”.

“(...) sí, el proyecto de Mosaico de sonidos supuso un antes y un después para las orquestas en España y demostró que es posible realizar algo importante a nivel de participación y bienestar social si verdaderamente hay voluntad.”

¹⁶² Son conciertos corales donde los espectadores intervienen en algunas partes corales de la obra. Estos conciertos constituyen una experiencia única que reúne a cantantes aficionados a la música coral con orquestas, solistas y directores de prestigio internacional en la interpretación de obras emblemáticas del repertorio sinfónico-coral de todos los tiempos. Están dirigidos a personas aficionadas a la música que quieran disfrutar de una experiencia única, en la que participan junto a profesionales del sector en la interpretación de algunas de las obras cumbre de la música clásica de todos los tiempos. Más información bajo la dirección: <https://fundacionlacaixa.org/es/cultura-ciencia/musica/conciertos-participativos>

12.2.6.- Planificación y gestión cultural

Para que un programa socioeducativo tenga realmente el efecto esperado y sea posible evaluarlo y medir su impacto, se necesitan políticas culturales a largo plazo. Y eso es algo de lo que adolecen nuestras orquestas, según conclusiones de este grupo focal. A menudo faltan elementos estructurales esenciales para el correcto funcionamiento de las orquestas como plazas de gerencia sin cubrir, falta de estructura orgánica y funcionamiento administrativo, falta de director artístico y plazas vacantes dentro de la propia orquesta esenciales para lograr unos estándares de calidad y profesionalidad. La inestabilidad laboral de muchas orquestas sinfónicas es especialmente significativa en España y esto afecta también a posibles programas sociales a largo plazo.

“(...) antes hablábamos de la Berliner Philharmoniker, pero es importante destacar que cuando tienes una orquesta que no tiene deficiencias de ningún tipo, a nivel de gestión de organización, de estructura, pues pueden permitirse pensar más allá y trabajar en ese cambio social, pero cuando trabajas en una orquesta con deficiencias, con muchos “huequitos” que hay que rellenar, de todo tipo (económicos, sociales, administrativos etc.) pues ahora mismo pasa a un segundo lugar. Que nos parece importante, sí, pero hay tantas carencias...”

“(...) pues lamentablemente yo eso no lo veo factible, teniendo en cuenta cómo están funcionando las orquestas sinfónicas en este país, con tantas carencias. En el momento en el que estamos...A los políticos de turno, con que el feedback que reciban sea aceptable, les parecerá bien y suficiente, no buscarán profundizar en nada de esto. ¿Los asilos de ancianos se quedan contentos? ¿Los colegios también? Pues estupendo. Lo otro sería un gasto, inversión e implicación que no los veo yo que estén por la labor, si con los educativos que hacemos al año están contentos...”

En la mayoría de los casos, queda en evidencia una falta de planificación y gestión cultural importante. Faltan profesionales, mediadores, formadores, pedagogos y equipos de gestión necesarios para llevar a cabo un área socioeducativa con una garantía de resultados y de impacto, lejos de una política de “lavado de cara” a la que se recurre en multitud de ocasiones, para cubrir un expediente sin ahondar en la verdadera repercusión de esas acciones.

“(...) llevamos más de 20 años de conciertos escolares y yo no he visto ese resultado, no he notado que varíe el número ni en el perfil de las personas que asisten a los conciertos. Pero eso lo digo yo a bote pronto, porque no hay estudios, no se ha

determinado, no hay especialistas por detrás que se hayan puesto a desarrollar este trabajo. No creo que le corresponda a los músicos, ni a la administración de las orquestas.”

12.2.7.- Inversión y Estructura orgánica

Directamente relacionada con la categoría anterior, la inversión es un factor importante a la hora de implementar un programa socioeducativo en una orquesta sinfónica y para que esta inversión se produzca, debe existir una voluntad política, dado que las formaciones sinfónicas, se sustentan, en la mayoría de las veces, aproximadamente en un 80% con financiación pública.

“Partimos de la base de que todas las orquestas en España son financiadas con dinero público y todas las orquestas son deficitarias a nivel económico. Las gestiones de las orquestas están siempre justificando por qué gastan esto o aquello. Justifican un gasto económico en lo social cuando en realidad luego no responde a todas las áreas a las que debería llegar. Seguramente para obtener un dinero X se usa mucho menos de ese dinero al área social, y así justificar que es rentable a nivel social, cuando al final la gran parte del dinero se está gastando en otras cosas que políticamente se consideran más importantes dentro de la tarea de la orquesta. Se va a otras áreas de gestión.”

En definitiva, las políticas culturales que definen la planificación y la acción de las orquestas responden a actuaciones a corto plazo, y en muchas ocasiones tiende a conformarse con una serie de acciones orientadas a la acción social que justifique la inversión, sin profundizar en la verdadera repercusión social y cultural de estas acciones ni su arraigo a medio o largo plazo.

12.3. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS

La entrevista de investigación es probablemente uno de los métodos de recogida de datos más utilizado en las ciencias sociales y considerada como el procedimiento más fiable para recoger información, además de ser el más “versátil y flexible” (Albert, 2006). Mucho de lo que no podemos observar personalmente, otros lo han observado (Stake, 2005) es por ello que resulta un método de recogida de datos muy importante para esta investigación que permite corroborar las hipótesis presentadas y aportar claridad, respuestas y nuevas cuestiones de futuro a la investigación realizada. Atendiendo al grado de apertura y directividad que hemos llevado a cabo en esta investigación, hemos realizado varios tipos de entrevistas a gerentes de orquestas, responsables de programas

socioeducativos de orquestas sinfónicas, gestores culturales, directores de orquestas y músicos. Todas ellas, siguiendo los formatos propuestos por Bisquerra (Bisquerra, 2000).

- Entrevistas formales y estructuradas: se han realizado siguiendo un esquema previo y vía email para facilitar la realización de la entrevista a personalidades del mundo de la gestión de orquestas y directores de orquesta que de otra forma habría sido imposible que participaran.
- Entrevistas semiestructuradas: llevadas a cabo gracias a plataformas de comunicación como las aplicaciones Zoom y Meet que han permitido mantener una conversación siguiendo una secuencia de preguntas y añadir información en función de las respuestas aportadas. Se ha seguido un guión previo pero se ha combinado con una la posibilidad de recolecta de información espontánea que ha surgido a medida que avanzaba el encuentro virtual.
- Entrevistas en profundidad: Dado su carácter abierto y flexible es principalmente la tipología de entrevista más utilizada en esta investigación, dada la cercanía y relación cordial que hemos mantenido con los entrevistados, colegas de profesión en muchos de los casos. Estas entrevistas han sido conversacionales (Albert, 2006) llevadas a cabo siguiendo un modelo de conversación no estandarizada aunque sí con un guión de referencia que nos permitiera conducirla.

El objetivo ha estado puesto en aquellos perfiles de profesionales del mundo de la gestión de orquestas, músicos y directores de orquestas que están directamente implicados como agentes culturales. Protagonistas en primera persona, especialmente relevantes, que con su visión y experiencia nos aportan nuevos datos y contrastan la información que la observación empírica nos ha revelado anteriormente en el marco contextual y los estudios de caso. Hemos construido un esquema informal de conceptos aportados principalmente por la experiencia profesional y el conocimiento adquirido hasta el momento. Los resultados obtenidos en este punto los hemos complementado y contrastado a través de cuestiones que generan reflexión, invitando a los participantes a explicar sus opiniones y vivencias fruto de su experiencia profesional en el campo de estudio.

En la mayoría de los casos estas entrevistas se han realizado en un clima de confianza y cooperación, con una duración aproximada de una hora y media. La elección de estos perfiles ha estado motivada por dos tipologías:

- Perfiles de personas implicadas en alguno de los casos presentados en esta investigación, que han aportado, por una parte, información específica a cerca de

estos casos de éxito; y por otra reflexión y experiencia propia en la perspectiva social de las orquestas.

- Perfiles que tienen un bagaje importante en el mundo de las orquestas sinfónicas y su gestión, desde el ámbito local, nacional e internacional.

La muestra más indicada para responder a los objetivos planteados por esta investigación, ha quedado finalmente constituida por las siguientes personas:

Jonay Martín

Trompetista, profesor del Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife desde el año 2003. Ha colaborado con diferentes orquestas sinfónicas a lo largo de su trayectoria. Ha realizado el Máster en Educación y TIC en la UOC en el año 2018. Fue miembro de la academia de estudios orquestales de la OST y de la Joven Orquesta de Canarias (2001) y Joven Orquesta de Cataluña (2002). Ha trabajado en la Orquesta Santa Cecilia (Madrid) durante los años 2017 y 2018 ofreciendo una gira de conciertos por auditorios como el Auditorio Nacional y Teatro Real de Madrid, Miguel Delibes (Valladolid) y Auditorio de Zaragoza, entre otros.

Sergio Díaz Roperó Casarrubios

Saxofonista, profesor del Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife. He colaborado con diversas bandas de música y orquestas sinfónicas (Banda Federación de Castilla-La Mancha, Banda Sinfónica Joaquín Turina, Banda del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, Orquesta Sinfónica de Alcalá de Henares, Orquesta del festival de Zarzuela de Canarias, etc.) ofreciendo conciertos en Eslovenia, Alemania, Polonia, Portugal, Francia, así como por todo el territorio Español.

Ha sido profesor en diversas academias de música de la Comunidad de Madrid, y en los Conservatorios profesionales de música “Cristóbal Halffter” de Ponferrada, “Rafael Frühbeck de Burgos” de Burgos y “Oreste Camarca” de Soria.

David Ballesteros

Violinista de la London Symphony Orchestra, con la que interpreta y graba desde el repertorio clásico hasta música para películas como Star Wars o Harry Potter, trabajando regularmente con Simon Rattle y Valery Gergiev entre otros directores. También es violinista de la orquesta bandArt, en donde es responsable del área de integración social, realizando actividades en hospitales, geriátricos y prisiones, para personas con necesidades especiales y en riesgo de marginación. Estudió dirección e

interpretación de la música del Clasicismo con instrumentos originales y ha trabajado con compositores como Sofia Gubaidulina, Thomas Adés, James MacMillan, y compositores españoles como Laura Vega, José Brito, Manuel Bonino, Ernesto Mateo, Sergio Rodríguez o Ernesto Aurignac. Ha sido profesor de la Orquesta Simón Bolívar en Venezuela, la New World Symphony en los Estados Unidos, la Jove Orquestra Nacional de Catalunya, la Joven Orquesta Nacional de España y la Guildhall School of Music de Londres, entre otras instituciones y desde 2015 es profesor en el prestigioso Festival de Verbier en Suiza.

Mikel Cañadas

Nacido en Bilbao en 1962, ha sido fundador y director de la Escuela de Música Daute-Isla Baja en Tenerife, Jefe de estudios y Director Técnico de Musikene (centro superior de música del País Vasco), asesor del Departamento de Educación del Gobierno Vasco y fundador de Mecenartis S.L. Titulado superior de Música, realizó así mismo el Master Universitario “La animación en los Conciertos Didácticos” (1999-2000) en la Universidad de Granada, dirigido por Fernando Palacios. Máster que supuso el punto de partida de una actividad profesional centrada en la investigación y práctica sobre los diferentes recursos y metodologías que faciliten una mediación eficaz entre la música en vivo de calidad y diferentes sectores de la sociedad que, por diferentes motivos, no han tenido acceso a ella. Desde 2007 coordina el departamento socioeducativo de la Euskadiko Orkestra, desde el que ha liderado diferentes proyectos y acciones encaminadas a acercar la música a diferentes colectivos, especialmente al colectivo de personas con discapacidad, a través de la Federación Vasca de Asociaciones en Favor de Personas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo PLENA INCLUSIÓN EUSKADI. Es creador del proyecto Mosaico de Sonidos promovido por la Asociación Española de Orquestas Sinfónicas-AEOS en el que 140 músicos de catorce sinfónicas trabajan con 300 personas con discapacidad intelectual o del desarrollo en un programa impulsado por la Asociación Española de Orquestas Sinfónicas, la Fundación BBVA y Plena inclusión. Actualmente, Mikel Cañada es vicepresidente de ROCE (Red de organizadores de conciertos educativos y sociales) y miembro del Consejo Estatal de las Artes Escénicas y de la Música del Ministerio de Educación y Cultura del gobierno de España.

Ana Hernández Sanchiz

Artista multidisciplinar, estudió guitarra en Pamplona, su ciudad natal y posteriormente realiza su especialización en Educación Musical en la Universidad Pública de Navarra, obteniendo el Premio Fin de Carrera, y el Máster en Gestión Cultural en la Universitat Oberta de Catalunya. Compagina su trabajo como actriz con la didáctica musical,

colaborando como asesora, creadora de espectáculos, narradora y diseñadora de materiales didácticos en los programas socioeducativos de prestigiosas instituciones musicales y culturales españolas e internacionales: Orquesta y Coro Nacionales de España, Sinfónicas Nacionales de Argentina, Colombia y Perú; Filarmónica de Luxemburgo; Sinfónicas de Tenerife, Sevilla, Navarra, Madrid, Bilbao o Castilla y León; Teatro Real, Teatros del Canal y Teatro de la Zarzuela de Madrid; Gran Teatro Nacional de Lima o Teatro Solís de Montevideo. Dirige y realiza el programa PINTASONIC© de la Orquesta y Coros Nacionales de España desde su creación en 2014. También con la OCNE desarrolló durante una década el programa “Adoptar un músico”, implementándolo posteriormente y hasta la actualidad en Bilbao (BOS) y Sevilla (La ROSS en tu aula). A lo largo de 2018 diseña y presenta el ciclo “Mi primer concierto” en el Gran Teatro Nacional de Lima. Como formadora, realiza talleres creativos en proyectos de carácter socioeducativo con diferentes colectivos (escolares, grupos en riesgo de exclusión, penitenciarios...) y ha impartido seminarios de formación para profesionales de la música, la escena y la educación, tanto en su país como en Colombia, Perú, Brasil o Nicaragua.

Miquel Ángel Parera

Violonchelista. Ha sido director del festival Lux Festspiele, Ruhla, Thuringia, Alemania. También asesor cultural de la embajada de España en Austria y Orchestra Manager de la Gustav Mahler Jugendorchester. Durante los años 2016-2020 fue director Técnico del Patronato Insular de Música – Orquesta Sinfónica de Tenerife. Actualmente trabaja como manager de la Swiss Orchestra y gerente de la Georgisches Kammerorchester Ingolstadt.

Catherine Milliken

Intérprete y compositora galardonada internacionalmente y conocida por sus evocadoras obras instrumentales y vocales. Se mueve entre múltiples mundos musicales y disfruta facilitando la creatividad y la participación. Fue directora del programa educativo de la Berliner Philharmoniker entre los años 2005 al 2012. La diversidad y la relevancia de su producción le han valido el reconocimiento internacional como compositora, directora creativa, consultora educativa e intérprete. Nacida en Brisbane y afincada en Berlín, Milliken se licenció en Australia en la especialidad de interpretación (piano y oboe) y continuó sus estudios en Europa con Heinz Holliger y Maurice Bourgue. Miembro fundador del Ensemble Modern, ha trabajado ampliamente con artistas como György Ligeti, Karlheinz Stockhausen, Pierre Boulez, Fred Frith y Frank Zappa.

Milliken ha compuesto para concierto, ópera, radio y cine. Entre sus encargos se encuentran el Southbank Centre de Londres, la Donaueschinger Musiktage, la Staatsoper de Berlín y la Música Viva de la Orquesta Sinfónica de la Radio de Baviera. Entre las composiciones participativas internacionales figuran el Festival Umculo (Sudáfrica), Future Labo (Japón), la Berliner Philharmoniker y la Bienal de Múnich. Intérprete versátil y miembro del Ensemble Extrakte Berlin, Milliken es conocida por sus improvisaciones sonoras con oboe y voz. Galardonada con varios premios, entre ellos el Prix Italia y el APRA AMCOS/AMC Art Music Award.

Jonathan Govias

Director de orquesta, ha trabajado con algunas de las principales orquestas del mundo, como las sinfónicas de Montreal, Cincinnati, San Diego y la Tonhalle Orchester de Zúrich. En su trabajo como educador y constructor de conjuntos, los grupos bajo su dirección han sido invitados a actuar en todo el mundo en las principales conferencias que abarcan las comunidades educativas y científicas, incluyendo la Asociación de Educadores Musicales de Carolina del Norte, la Bienal de la Sociedad Internacional de Educación Musical en Glasgow, la Conferencia Internacional de Percepción y Cognición Musical en San Francisco, y la Alianza Mundial de Educación Artística en Auckland, NZ. Como especialista en orquestas juveniles y educación musical, ha trabajado con programas de divulgación líderes en Inglaterra, Escocia, Brasil, Venezuela, Colombia, Canadá, Israel y Sudáfrica. Ha impartido charlas en dirección de conjuntos, educación musical y espíritu empresarial desde octubre de 2010 en instituciones académicas como la Universidad de Ontario Occidental, la Universidad de Maryland Baltimore County, la Universidad de Ciudad del Cabo, la Universidad John Moores de Liverpool y la Universidad de Washington Occidental; en centros para la industria y la innovación como Hub Zurich y Hub Vienna; en dos simposios nacionales sobre las artes en la educación en el South Bank Centre de Londres; y en las conferencias de la NAMM y de la asociación de educación musical de las provincias de Alberta y Québec. Ha recibido múltiples distinciones, como la Priddy Fellowship in Arts Leadership, la Reinhard Mohn Fellowship for Social Entrepreneurship y la Abreu Fellowship en el New England Conservatory.

Andrea Tober

Estudió pedagogía musical en la especialidad de flauta en la Folkwang Hochschule de Essen con Josef Pichler y en la Universidad de Música y Arte Dramático de Hannover con el Prof. Erdmuthe Boehr. Miembro del comité de la Asociación de Músicos de Escuelas de Renania del Norte-Westfalia. Ha participado como gestora cultural de la Academia Internacional de Verano de Música de Cámara de Baja Sajonia y de la Hannoversche

Gesellschaft für Neue Musik e.V., así como en la Biennale Neue Musik de Hannover, el Schreyahner Herbst Festival Lüchow-Dannenberg, Baja Sajonia, y el Romanischer Sommer Festival de Colonia. Organizó los ciclos de conciertos PhilharmonieVeedel y Tripclubbing para la KölnMusik GmbH, dirección del Thürmchen Ensemble für Neue Musik y de la JungeBläserPhilharmonie North Rhine-Westphalia por encargo de la Asociación Estatal de Escuelas de Música de Renania del Norte-Westfalia, en colaboración con la dirección del Institut für Neue Musik de la Universidad de Música de Colonia. Es colaboradora habitual en proyectos infantiles y juveniles, sobre educación musical con la KölnMusik GmbH/Filarmónica de Colonia. Desde 2012, es jefa del Departamento de Educación de la Berliner Philharmoniker y profesora de "Autogestión y Educación Musical" en la Escuela Superior de Música Hanns Eisler de Berlín.

David García Waló

Clarinetista y profesor de clarinete de la Orquesta Sinfónica de Tenerife, inició sus estudios musicales dentro del Sistema de Orquestas Sinfónicas infantiles y juveniles de Venezuela, su país natal para posteriormente trasladarse a España donde reside actualmente. Ha impartido clases en el Conservatorio Profesional de Música de Tenerife y ha ofrecido giras de conciertos en grupos de cámara y otras formaciones orquestales nacionales.

Fernando Palacios

Compositor, intérprete, educador, narrador, asesor y escritor. Nace en Castejón de Navarra en 1952. Obtiene la titulación de Arquitecto Técnico en la Universidad Politécnica de Madrid y de Profesor Superior de Pedagogía Musical en el Conservatorio Superior de Música de Madrid, con el Premio Fin de Carrera. Posteriormente amplió sus estudios en el Orff-Institut de Salzburgo. Desde 1970 reside en Madrid. Su actividad se diversifica en campos diferentes: la Composición, la Interpretación, la Pedagogía, la Música Popular, la Musicografía y los Medios de Comunicación y Difusión de la música. En íntima colaboración con la Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, organizó en 1992 su Departamento Educativo (primero de una orquesta española); desde entonces, sus ciclos de Conciertos Didácticos han sido punto de referencia en todo el mundo: se han exportados sus programas, cuentos y guiones a todo tipo de orquestas y centros de cultura. Como celebración del décimo aniversario desde sus inicios, dicha Fundación ha organizado un Encuentro Internacional sobre la expansión de sus programas educativos (2002). También ha sido asesor didáctico y programador de los Conciertos Escolares y Familiares de la Institución Príncipe de Viana de Navarra (Música en acción), Orquesta Nacional de España (con ella ha organizado los primeros conciertos

en familia del Auditorio Nacional), Fundación Caja Madrid, Orquesta de Córdoba, Orquesta Sinfónica de Galicia, Orquesta Sinfónica de Tenerife y Orquesta de Castilla y León. Así mismo es animador y presentador en las campañas educativas de la Sinfónica de R.T.V.E., Comunidad de Madrid, Orquesta Clásica de Vigo, Orquesta Ciudad de Málaga, Orquestas Sinfónicas de Colombia y Medellín, Grupo Enigma de Zaragoza, Escuela Reina Sofía y Otoño Musical Soriano. En 1997 organizó y dirigió el Seminario “Los Conciertos Didácticos”, dentro de los Cursos Manuel de Falla de Granada, con la participación de expertos europeos y americanos. Ante el éxito de dicho Seminario, organizó y dirigió en los años 1998 y 99 el Master Universitario “La Animación en los Conciertos Didácticos”, a través de la Universidad de Granada. Es colaborador de Radio Nacional de España.

José Brito

Compositor, director de orquesta y fundador del proyecto Barrios Orquestados. Nace en Las Palmas de Gran Canaria en el seno de una familia de músicos. Realiza los títulos superiores de violín y música de cámara en Canarias y estudios de dirección de orquesta en Detmold, Alemania. Su inquietud social le ha llevado a fundar, junto con alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, la Asociación SoNidarios en 2011, e iniciar bajo su dirección el proyecto Barrios Orquestados en abril de 2012. Obtiene un Máster en Procesos Educativos por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Dirige la Cátedra de Innovación Social de Carácter Pedagógico y Fines Artísticos Barrios Orquestados de la Hispanic American College. Ha ejercido la docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Departamento de Didácticas Especiales-Área de música) 2008/2018 y actualmente en el Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria, actividad que comparte con la dirección de la Orquesta Bela Bartok, Orquesta Universitaria Maestro Valle de la ULPGC y la composición. Por su labor con el proyecto músico-social Barrios Orquestados, en 2019, la Casa Real Española le condecora con la Cruz de Oficial de la Orden del Mérito Civil.

Milena Perišić

Compositora, pianista, músico terapeuta y profesora del Conservatorio Profesional de Santa Cruz de Tenerife. Destaca su actividad en el ámbito socioeducativo en los últimos 15 años: conciertos didácticos dirigidos a todo tipo de colectivos incluidos hospitales, personas de diversidad funcional, colegios etc. Colaboradora habitual de proyectos sociales dentro del área educativa del Auditorio de Tenerife, especialmente con Danza en

Comunidad, desarrollando proyectos de colaboración con el centro penitenciario de Tenerife.

12.3.1.- Tratamiento de los datos, análisis e interpretación de los resultados

La transcripción de las entrevistas para su posterior tratamiento ha sido realizada personalmente por esta investigadora, de manera literal, y configura el corpus de información primaria de este estudio. Al igual que realizamos en el análisis de resultados del grupo de discusión, para procesar y analizar los resultados de las entrevistas hemos definido diez categorías, atendiendo a los objetivos de este estudio y las hipótesis planteadas:

Categorías: Atención a la demanda social – Identidad – Revisión de repertorios y formatos – Binomio educación y cultura – Participación activa e implicación - Planificación y gestión cultural – Inversión y Estructura orgánica – Retos presentes y futuros – Nuevas tecnologías – Procesos creativos – Repertorio contemporáneo.

Atención a la demanda social. El arraigo social de una orquesta sinfónica.

Casos paradigmáticos como los mostrados en este estudio representan aún una minoría de programas sociales, tanto en España como en el resto de Europa. La excepción se encuentra en países como Estados Unidos y Reino Unido, donde los programas socioeducativos representan un área importante dentro de la programación de estas formaciones y por consiguiente también en la estructura administrativa de las orquestas. En la mayoría de estos casos, está directamente relacionado con la financiación de las orquestas. Aquellas que reciben patrocinio privado, especialmente en países donde las leyes de mecenazgo se traducen en una importante fuente de financiación en materia de cultura, son las formaciones que más inversión económica y de recursos humanos destinan a los programas socioeducativos. Sin embargo, en países como España, donde la financiación de las orquestas gira en torno al 80% de dinero público, éstas destinan toda su energía y recursos a las temporadas de abono de conciertos.

“(…) es necesario entender que toda la estructura organizativa de una orquesta sinfónica, su organigrama, está actualmente encaminada exclusivamente al acto del concierto.” (Mikel Cañada, 2021)

“(en Reino Unido) los patrocinadores (...) les exigen el retro, que les devuelvan, en misión social o visibilidad en otros terrenos, para poder compensar la cantidad que aportan a la orquesta.” (Fernando Palacios, 2018)

“(...) En España, la gran mayoría de orquestas no tienen un departamento o una persona en plantilla que se ocupe de las relaciones con los centros educativos” (Mikel Cañada, 2021)

Para lograr entender el proceso de creación de las orquestas sinfónicas en España, debemos retrotraernos a los años de transición democrática, cuando surgió el boom de la creación de nuevas orquestas sinfónicas en todo el territorio español. Según relató en nuestra entrevista Fernando Palacios, se crearon anécdotas tan curiosas como lo que “ocurrió en Extremadura donde la orquesta se desplazaba entre Cáceres y Badajoz y cuando volvió 15 días después, el público dijo “no, esta ya la hemos visto”. ¿Por qué? Porque no había costumbre, porque el público no estaba acostumbrado porque nunca jamás había habido orquesta.” (Palacios, 2018) Por eso, debemos ponernos en situación de qué es lo que estaba pasando en España, en los años 60 o 70 y cómo ha evolucionado su arraigo social en cada territorio. En este recorrido, en la mayoría de los casos se ha desvirtuado la función social de la orquesta y se ha orientado exclusivamente hacia el concierto regular con un público estándar.

Se recoge también en nuestras entrevistas el poder político y la influencia de los medios de comunicación:

(...) una hegemonía brutal, cultural y económica que es lo que hace que funciona. Los más aficionados suelen ser gente que está relacionada con el alto standing empresarial que suele estar relacionado con el alto standing político y al final son los que presionan, junto con los medios de comunicación. (Brito, 2021)

(...) el arraigo social lo deciden los medios de comunicación y los públicos. En realidad la propaganda, la información, hace que la gente esté orgullosa de algo que no ha visto nunca. Hay muchas personas que pueden hablar muy bien de las orquestas sinfónicas porque un medio de comunicación con cierta regularidad, habla bien de esa institución. (Ballesteros, 2021)

Entre todos los entrevistados, siempre aparece un atisbo de luz que hace entrever un cambio de mentalidad y paradigma en el seno de las orquestas. En ocasiones reconocen que las acciones son aún muy tímidas y se quedan en un cúmulo de buenas intenciones con un trasfondo más orientado a justificar su existencia y cubrir expediente que en un

programa de verdadero calado social, pero en otras formaciones sinfónicas la experiencia acumulada, temporada tras temporada, demuestra que los programas socioeducativos que ponen el foco en la demanda social aumentan el impacto, crece el arraigo y la permeabilidad de la labor de la orquesta en su entorno.

“Para algunas personas es cosmética. De alguna manera el proyecto mosaicos apareció en un momento importante en el que muchas personas defendíamos que era imprescindible para una orquesta sinfónica del futuro realizar este tipo de actividades” (Ballesteros, 2021)

“la realidad sociocultural actual obliga a que las orquestas, en aras de su supervivencia, realicen un esfuerzo por acercarse a toda la sociedad, sin exclusiones. Las orquestas tienen que entender que, como orquestas públicas, deben de trabajar para que todas las personas de su comunidad puedan acceder a la música de una forma natural. Por lo tanto, en mi opinión las orquestas deberían entender esta nueva realidad y adaptarse a la misma, incluyendo en su actividad laboral contractual, la actividad socioeducativa”. (Ballesteros, 2021)

Identidad e impacto social

Todos los entrevistados coinciden en afirmar que una de las premisas esenciales para que un proyecto cultural, social o educativo tenga un impacto importante en los colectivos de que se trate, es que sean proyectos a largo plazo, con unos objetivos bien definidos y con un sistema de evaluación eficaz. Como indicaba Mitchell Korn, “Una encuesta de los programas de educación de orquesta típica revelará que muchos se han desarrollado a lo largo del tiempo, sin una planificación o un pensamiento estratégico.” (Korn, 2000). Sin embargo, aquellos que trabajan de forma continuada en el tiempo, como explicaba Fernando Palacios en su programa didáctico junto a la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria durante 12 años, logran realmente un impacto y un arraigo social importante.

“La función del arte es la comunicación a través de aquello que es estético y por tanto siempre lleva un mensaje consigo del que incluso si lo intenta es imposible desprenderse (no se puede no comunicar). Ello implica por tanto también una función social, incluso del concierto mismo” (Parera, 2021)

“La música es un lenguaje universal, una ventaja tremenda a la hora de comunicarnos con los demás. No tiene barreras ni tampoco conoce fronteras ni países, es universal”. (Perišić, 2021)

“El nuevo trabajo de divulgación de las orquestas que usted cita es un intento de superar el modelo profesional de "usted paga, nosotros tocamos" con un enfoque más orientado hacia la comunidad”. (Govias, 2012)

Revisión de repertorios y formatos

Este es un tema que genera controversia en el sector, entre los más puristas que señalan que el ritual del concierto se debe conservar tal y como lo conocemos, a pesar de que, en contra de lo que popularmente se piensa, el formato tradicional de temporada de conciertos no responde a lo que podemos considerar que históricamente fue el formato estándar. En el objetivo es acercar este tipo de repertorio a través de formatos más actuales y cercanos. Convertir el concierto en un hecho atractivo no debe ser entendido como algo banal o vulgar.

“Debe haber una reforma total en todos los aspectos: repertorio, coreografías, integración del público dentro de la música, de la orquesta, del instrumento. Si se toca música contemporánea, hacer una introducción, una explicación, porque no solo sirve las notas del programa, sino que una preámbulo del director o algún músico meterá todavía más al público dentro de la obra.” (Díaz Ropero, 2020)

“Ningún músico puede decir “es que me pagan por tocar las notas” no es suficiente, es entender por qué están ahí, saber lo que es la retórica, conocer mucho repertorio diferente y saberlo hacer elocuente al público, seducir al público”. (Ballesteros, 2021)

“Los músicos de las orquestas sinfónicas tienen que ser capaces de moverse en diferentes formatos y no solamente en el repertorio sinfónico” (Ballesteros, 2021)

“Existe el caso de la trompa de la Berliner Philharmoniker Sarah Willis, que ella ha tenido esa voluntad y esa valentía para hacerlo. Se lo ofreció a su orquesta y le aceptaron su proyecto. Presenta, actúa, guía los conciertos educativos de la formación berlinesa. Por qué hay orquestas que tocan de pie, que tocan de memoria o abandonan el frac y tocan con otros trajes? Porque se han dado cuenta de esto. ¿por qué hay orquestas que no lo hacen? Porque el frac supone, cuando tienes que contratar elementos externos o refuerzos no tienes porqué cambiar el vestuario. ¿Por qué sentados? Porque se toca más cómodo para leer una partitura. (Palacios, 2018)

“El repertorio deberá escogerse por tanto en función del tipo de concierto y del público objetivo al que va dirigido. La duración de las obras, por ejemplo, será importante dependiendo de la edad del público, así como el carácter de la misma. Desde mi experiencia programando conciertos para público joven de diferentes edades, he comprobado de forma práctica que el público infantil y juvenil, con una preparación adecuada (en el aula, a través de talleres) y con un programa bien estructurado, es capaz de sumergirse en la propuesta artística y disfrutar de la música de forma plena y sin prejuicios.” (Cañadas, 2021)

Binomio educación y cultura

Tal y como indicaba Gemma Carbó (Carbó, 2013), “los técnicos y gestores culturales no tienen asumida su responsabilidad educativa y no consideran relevante para su función el conocimiento o diálogo con la comunidad educativa, con la pedagogía y el lenguaje escolar”. El caso de las orquestas sinfónicas no es ajeno a esta problemática. Tal y como expresaba Korn:

Si las orquestas van a construir iniciativas de educación musical verdaderamente significativas y efectivas, necesitan mejorar drásticamente los métodos y habilidades que emplean en este trabajo. Existe un creciente cuerpo de métodos y estrategias probados que un número cada vez mayor de orquestas están adoptando para construir programas efectivos para los niños y las escuelas de hoy. (Korn, 2000, p. 58)

En este sentido, las entrevistas realizadas para este estudio dejan clara la falta de estrategia educativa imperante en la mayoría de los casos, destacando los casos paradigmáticos como las orquestas de Berlín y Liverpool donde la planificación y el trabajo mano a mano con los educadores, centros educativos, mediadores, pedagogos etc., han permitido la implementación de programas exitosos. También destacan los entrevistados los casos específicos de la ONE, la OBC o la Euskadiko Orkestra. En muchos casos, los conciertos didácticos son “comprados” como productos adoptado por la orquesta para cubrir un expediente, sin planificación ni estrategia y se convierten en un concierto extra cuyo impacto social es prácticamente nulo.

“En este sentido, creo que las propuestas de muchas orquestas españolas se limita a cumplir con el requerimiento social de programar algunos conciertos para público joven, muchas veces comprando alguna producción ya en funcionamiento, siempre sin demasiadas expectativas respecto, precisamente, al

impacto que pueda tener en determinado colectivo, como el de los escolares, por ejemplo”. (Cañadas, 2021)

“Pese a que cultura y educación se nutren una de la otra, en mi experiencia en el campo de la música detecto, a nivel regional, muy poca interacción entre las instituciones educativas y la orquesta sinfónica”. (Martín, 2019)

“Se entiende como divulgación los conciertos escolares y los que hemos vivido esos conciertos sabemos que la mayoría de las veces se convierten en excursiones, en puro entretenimiento, es decir, no se fabrica nada de fondo. Por muy divertido que pueda ser el momento y por muy alegre que se puedan ir ciertos niños y niñas”. (Brito, 2021)

Con respecto a los casos de éxitos, como el programa educativo de la Filarmónica de Gran Canaria, Palacios indicaba en su entrevista el gran impacto social y la trascendencia que llega hasta hoy en día.

“Yo sigo el principio del maestro Abreu “Queremos hacer música de muchos para muchos”. (Palacios, 2018)

“De esos estudiantes se hicieron grandes aficionados. No fue un acontecimiento, un deslumbramiento en un concierto se produce a unos pocos. Si quieres hacer educación tiene que ser a largo plazo. Uno no aprende a escribir y a leer a Cervantes en un año, se aprende en una vida. Esto es lo mismo, el contacto con la música es de por vida”. (Palacios, 2018)

“La educación y la sensibilidad no son espontáneas, existen gestores en la educación que preparan a una parte importantísima de la sociedad para ser futuros consumidores de arte”. (Ballesteros, 2021)

“El intercambio con otras instituciones debería ser la cotidianeidad”. Parera (2020)

“Para esto debemos investigar: Quién es la persona de contacto, cómo es la estructura de la enseñanza, a quién no dirigimos en especial (que pueden tener diversas barreras iniciales). Luego debemos encontrar a los docentes adecuados, para trabajar mano a mano con el “equipo de educación”. Para los mediadores de la música hacen falta competencias musicales, pero también competencias pedagógicas y de dinamismo de grupo.” (Tober, 2012)

La relación de los conservatorios y centros superiores con las orquestas debe ser reforzada y ampliada ya que de estos jóvenes depende en buena medida el futuro de estas formaciones sinfónicas. Políticas de precios reducidos, asistencia en ensayos generales, colaboraciones compartiendo escenario, son un ejemplo de las propuestas realizadas por los entrevistados. Por otra parte, la implicación en proyectos sociales, con colectivos en riesgo de exclusión o vulnerabilidad, centros de mayores, hospitales, etc., debe potenciarse y trabajarse desde los centros profesionales y superiores de música. La enseñanza musical estará incompleta si se descuida la función social y la capacidad de la música como catalizadora de bienestar.

“No conozco muchos conservatorios que lleven a sus alumnos a proyectos de integración social y eso es necesario por no decir imprescindible. Que un alumno de conservatorio, que un alumno termine sus estudios de música sin haber tocado para personas con necesidades especiales, o en riesgo de marginación o personas neurodiversas en un concierto de cámara con regularidad me parece que no es el conservatorio del futuro”. (Ballesteros, 2021)

“Cuando los jóvenes educados en solidaridad lleguen a ser miembros de una orquesta profesional de adultos llevarán esos valores, los aportarán al colectivo de la orquesta”. (Perišić, 2020)

“A menudo es la educación la que convierte una actividad artística en una pieza de museo”. (Ballesteros, 2021)

Participación activa e implicación

Todos los casos de éxito presentados en este estudio tenían en común una implicación y participación activa de los músicos en todo el proceso creativo y comunitario. ¿Cómo lograr la implicación de músicos que en la mayoría de los casos realizan esta función voluntariamente y altruista? Todos los entrevistados coinciden en que el modelo de músico sinfónico está caduco. Hasta el momento, para entrar a formar parte de una orquesta profesional se exigía la excelencia interpretativa. Todo el proceso selectivo pasa por unas pruebas prácticas de interpretación del instrumento (extractos orquestales, etc.). Resulta significativo, tal y como indica Mireia Gotzone en su investigación (Gotzone, 2015) que en Gran Bretaña, estos procesos selectivos duran meses, y los aspirantes son evaluados no sólo por la excelencia interpretativa sino por otros factores como el compañerismo con los otros componentes de la orquesta, capacidad de adaptación, etc., y los candidatos participan en diferentes encuentros, conciertos y actividades. Al considerar que la función de la orquesta sinfónica en el siglo XXI

evoluciona con la sociedad, el perfil de los músicos debe también contemplar otros factores competenciales: comunicación, interacción y habilidades colaborativas y empáticas.

“Un músico de una orquesta no debe ser solamente capaz de tocar bien su instrumento sino de comunicar elocuentemente de forma que lo pueda hacer en actividades como hospitales, geriátricos, en lugares donde usualmente no llega una orquesta sinfónica y que podría llegar en un formato de música de cámara o de visitante único. La orquesta sinfónica tiene que realizar actividades, no solamente como formación sinfónica sino como emisarios de la música en cualquier tipo de formato. Si la orquesta sinfónica es la institución, no solamente debería realizar actividades de repertorio sinfónico aunque lleve ese nombre”. (Ballesteros 2021)

Este trabajo debe dejar de ser voluntario y altruista para convertirse en una actividad más, laboral y contractual del intérprete. De lo contrario nunca tendrá el peso y el valor que debe dentro de la función y cometido de una orquesta. En este sentido, existe unanimidad entre todos los participantes en este estudio, destacando las siguientes aportaciones:

“Una de las grandes incógnitas es: si tu creas un modelo de integración social para las orquestas sinfónicas, exige a todos los músicos que participen. Por todo ello, debe ser una actividad obligatoria. Además hay que supervisarla, no vale cualquier actitud. El músico debe estar suficientemente preparado. Hace falta preparación y si no todos los músicos tienen esa vocación, a partir de ahora deberían tenerla. El músico de la orquesta sinfónica ideal no es el músico que tiene cara de guardia mientras toca un concierto, o mira el reloj para ver a qué hora sale del escenario, o la información visual de ese músico es pasiva o poco estimulante para el público”. (Ballesteros, 2021)

“Las habilidades requeridas a los músicos para interactuar con su público de una manera más práctica necesitan estar finamente pulidas. Es decir, en algunos casos, se necesita capacitación adicional. En realidad, esto debería estar sucediendo en el nivel terciario de la educación musical. La formación de los músicos en el área pedagógica desde los comienzos del estudio del instrumento”. (Milliken, 2012)

“La orquesta sinfónica debe reflexionar cambiando sus hábitos, ya que no estamos en el siglo XVIII, y tengo la sensación de que le cuesta salir de esas comodidad que ha tenido siempre” (Díaz Roperro, 2020)

Planificación y gestión cultural

La planificación, la estrategia y la puesta en marcha de un proyecto socioeducativo deben estar respaldadas y ejecutadas por departamentos específicos destinados a esta área. La dotación técnica, financiera y de recursos humanos se convierten en prioridades que pocas orquestas, tanto en el panorama nacional como internacional asumen. Hemos analizado proyectos en los que esta premisa era indispensable, y uno de los principales retos de las orquestas sinfónicas en esta era, pasa por dotar de una estructura sólida en área social y educativa. Esto garantizará además la perdurabilidad en el tiempo de estos programas, una de las grandes carencias en las orquestas profesionales españolas. Tal y como indicaba Cañadas a esta investigación, en la actualidad tan sólo la Orquesta Nacional de España, la Orquesta Sinfónica de Castilla y León, La Orquesta Simfònica de Barcelona i Nacional de Catalunya y la Euskadiko Orkestra poseen en sus estructuras administrativas departamentos o personas responsables del área socioeducativa. La diversidad de casos en el territorio nacional es significativa y aunque existen estos casos de éxito analizados en este trabajo, aún queda un largo camino que recorrer.

“Responde a políticas de gestión y políticas que deben ir a caballo entre lo financiero y lo social. (...) Parece que las políticas a largo plazo son una paradoja actualmente. Ahora son todas a corto plazo”. (Ballesteros, 2021)

“La complejidad de la organización en las orquestas, los precarios equilibrios de poder dentro de dichas formaciones, la falta de personal especializado en la difusión y creación de contenidos y proyectos sociales y educativos, ... Ello se traduce en una visión reducida del trabajo socio-educativo de la orquesta a los proyectos para niños/jóvenes y a proyectos sociales”. (Parera, 2021)

“Existen también algunas orquestas que realizan una labor excelente, con producciones propias diseñadas para diferentes tramos de edad o para un colectivo determinado, con selecciones musicales muy meditadas, en ocasiones con composiciones encargadas para determinado proyecto, con contenidos cargados de valores, y siempre contando con los mejores profesionales”. (Cañadas, 2021)

Públicos

La pérdida de público sigue siendo una de las grandes preocupaciones del sector, que no solo adolece a la música clásica, también a otras manifestaciones artísticas como el teatro y la danza. Existe una discusión central latente entre modernizar las estrategias de fidelización de públicos, que resultan insuficientes y el rejuvenecimiento de públicos que se presenta cada temporada como el gran reto para estas formaciones. A menudo no sólo está relacionado con el contenido del concierto, la hora o el día programado, también puede ser consecuencia de aspectos geográficos, de ahí la importancia de salir de la sala de conciertos, de la zona de confort y desplazarse a otros núcleos urbanos donde no resulta habitual celebrar un concierto sinfónico, además de acercarse a otros colectivos sociales.

“(…) que haya tan solo 300 personas en el público puede no ser por la programación, por el día o por la hora, puede que sea por el espacio. Quizás tienes que tocar en el Teatro Guimerá también o en La Laguna o en El Puerto de la Cruz, en el Sauzal…” (Ballesteros, 2021)

“Cuando miramos a nuestro público y no vemos en él a una comunidad grande y diversa representada tiene que haber un esfuerzo concertado para dar a conocer a todos el trabajo y conocimiento de que todas las instituciones culturales. Esto no se puede lograr desde el interior de una oficina. Significa trabajo de campo, salir a la ciudad, conocer gente, hablar, reunir a la gente, compartir información”. (Milliken, 2012)

“La media de edad entre el público sigue siendo muy elevada” (Díaz Roperó, 2020)

“La música clásica nunca fue un fenómeno elitista en su origen – más bien al revés – siempre fue una manera de integrar y unificar a más gente dentro de un grupo heterogéneo. Las orquestas deben volver a esos orígenes y convertirse de nuevo en el lugar de encuentro social y cultural de sus ciudades, donde todo aquel que tiene interés en crear una sociedad mejor debe estar”. (Parera, 2021)

“Se debe mirar a un futuro donde la música nos acompañe, sea integradora, sea humanísticamente trascendental en sus ámbitos de reflexión y cultural, y, sobre todo, que las orquestas sinfónicas no se aparten a una escala social a la que todo el mundo no pueda llegar” (Díaz Roperó, 2020)

“Los programas adecuados trabajan como el flúor en el agua potable: el agua sacia la sed, pero no piensas en los beneficios adicionales”. (Govias, 2012)

“Si bien un pequeño estamento de la sociedad disfruta de esa “zona de confort” considerando la música clásica como algo exclusivo de las élites y de disfrute para las clases acomodadas, es innegable que la sociedad, en general, se encuentra en constante evolución, y con ello se antoja necesario que esa evolución se refleje en el acercamiento de la música clásica al “pueblo llano”, bien sea a través de programas más atractivos para éstos o de ciclos musicales con un enfoque didáctico pedagógico que posibilite que, poco a poco, las “masas” sientan la inquietud de conocer este género de la música”. (Martín, 2019)

Retos presentes y futuros

Las orquestas son vistas por parte de todos nuestros entrevistados como instituciones que se encuentran en un momento histórico, donde un paso en falso puede llevar a su disolución (como está ocurriendo a nivel nacional e internacional en los últimos años) pero también una oportunidad para abandonar el modelo heredado del S. XIX y asumir los nuevos retos que la sociedad está demandando. La discusión aquí es clara. Los estudios previos a esta tesis doctoral ya apuntaban hacia este camino de renovación generacional, más dinámico, más social y más acorde a los retos sociales donde la cultura y la educación se complementan en programas de gran impacto. Tal y como indicaba en las conclusiones de su investigación Manuel Cañas (Cañas, 2017) “el modelo iniciado en nuestro país (...) 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.” (Cañas, 2017, p. 400). Coinciden nuestros entrevistados de forma unánime en que los retos de las formaciones sinfónicas en este siglo XXI pasan por un único camino: el diálogo constante con la sociedad.

“El paradigma del trabajo que tiene que tener hoy en día una orquesta solo puede venir directamente relacionado a lo social, es decir, tienen que cambiar absolutamente el norte, ahora mismo enfocado al consumo de los viernes por la noche, el momento del concierto y tienen que hacerlo una necesidad del pueblo, porque si no, el final está muy claro y es la desaparición lo cual sería un daño real cultural.” (Brito, 2021)

“Convertirse en ese espejo que es capaz de estructurar un diálogo de tú a tú dentro de la sociedad y con la sociedad, reflejando los rasgos característicos, resaltando aquellos que nos son más placenteros o al contrario más incómodos. Si

conseguimos ejercer ese papel de posibilitador del diálogo perviviremos dentro de la sociedad y seremos una parte esencial de ésta. De otro modo, ya hemos visto cómo los números han desmentido el acercamiento museístico de las orquestas. (Parera, 2021).

“El mayor reto es ejercer esa comunicación sin caer en el populismo, la programación banal”. (Parera, 2021)

Por otra parte, la formación en este aspecto, como ya hemos explicado, resulta indispensable para poder asumir esos retos con garantías.

“En la orquesta de hoy y del futuro debería ser una condición sine qua non que el músico quiera prepararse o esté ya preparado para ejercer actividades sociales de integración. Creo que es tan importante como tocar bien. Comunicar bien lo que uno hace es fundamental”. (Ballesteros, 2021)

Trabajar con visión de futuro, a largo plazo, para construir desde hoy el futuro más inmediato. Nuestros entrevistados insisten especialmente en este aspecto, relevante a la hora de planificar cómo queremos que sean las orquestas no solo hoy en día, sino en veinte, treinta o cuarenta años.

“Lo que representa una orquesta sinfónica tiene que ser una transmisión de un acervo cultural más representar lo que significa la actualidad e incluso el futuro. Atreverse a proponer qué puede pasar musicalmente hablando dentro de treinta años dependiendo lo que hacemos ahora. (Ballesteros, 2021)

“(…) el proceso que ha de llevarse a nivel individual, como toma de consciencia de la importancia del posible rol socioeducativo de una orquesta por parte de los miembros de la orquesta, habría que llevarse a nivel social también. Eso implica inversión de tiempo, energía y dinero por parte de los responsables” (Perišić, 2020)

“(…) conectar con la sociedad, pensando más allá de cuestiones económicas y trabajando en beneficio de nuestra sociedad con una de las herramientas más potentes de transformación social: LA MÚSICA. (Martín, 2019)

12.4. RESULTADOS DE LA ENCUESTA REALIZADA A LOS INTEGRANTES DE LA JOCAN

Para conocer los retos a los que se enfrentan nuestras orquestas de cara al futuro y el papel que ejercerán los músicos del mañana, hemos realizado una encuesta con una muestra reducida, en cuanto a participantes, pero significativa en cuanto a la selección de los encuestados ya que son jóvenes que en la mayoría de los casos se encuentran finalizando sus estudios superiores musicales, o ya son egresados y han superado unas pruebas de acceso para formar parte de la Joven Orquesta de Canarias, parecidas a las que debe pasar cualquier músico profesional.

La JOCAN es un proyecto educativo de reciente creación, impulsado por la Viceconsejería de Cultura del Gobierno de Canarias para potenciar el encuentro y la profesionalización de los jóvenes estudiantes de música en sus últimos años de estudios. Un proyecto especialmente importante en una comunidad como la canaria, donde su situación ultraperiférica sumada a la segregación del territorio, dificulta mucho la formación de los jóvenes músicos.

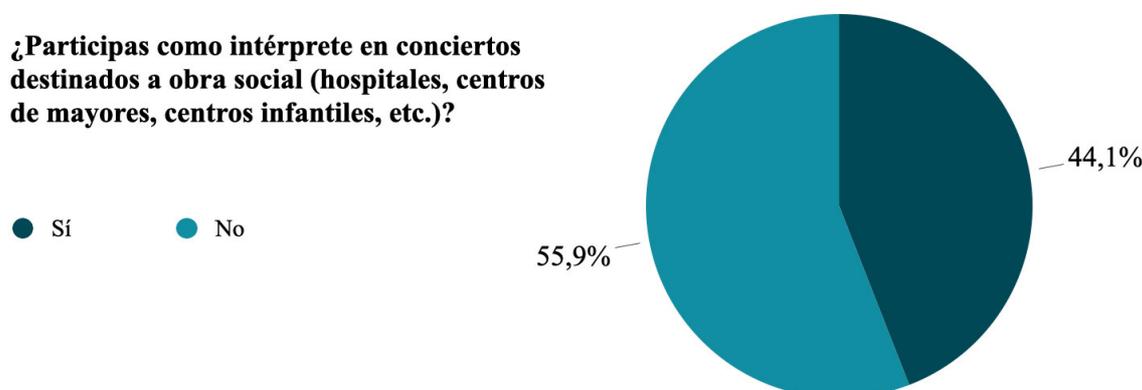
La encuesta fue realizada durante el mes de junio de 2021 y participaron un total de 45 jóvenes. La muestra se sitúa entre los 19 y los 29 años de edad y han participado todas las especialidades instrumentales incluidas en la orquesta excepto el trombón por motivos que desconocemos. De los participantes el 60% han sido mujeres y el 40% restante hombres. Una vez contextualizado el perfil de los participantes, nuestro interés se fundamenta en conocer sus inquietudes con respecto a las distintas vertientes profesionales de las orquestas sinfónicas y su trabajo con la comunidad.

12.4.1.- Cuestionario de preguntas

1.- ¿Participas como intérprete en conciertos destinados a obra social (hospitales, centros de mayores, centros infantiles, etc.)?

Un resultado bastante igualado en cuanto a su participación en conciertos de carácter social. Este 44,1% que responde afirmativo consideramos que es debido a que muchos de los músicos de la JOCAN han trabajado en el programa educativo de la Orquesta Sinfónica Juvenil Miguel Jaubert, una formación de niños y adolescentes que se caracteriza por su implicación en programas solidarios de carácter social. Tal y como nos relataba Milena Perišić en su entrevista: “Gracias a la experiencia de esa orquesta varios miembros jóvenes decidieron ser músicos profesionales. Y yo he visto cambios en ellos sobre todo en el aspecto de solidaridad, empatía, trabajo en grupo”.

Fig. 21. Participación de los integrantes de la JOCAN en conciertos de carácter social



2.- ¿Por qué crees que es una responsabilidad como instrumentista, acercar la música clásica a todos los públicos?

A la pregunta de por qué, mostramos a continuación las respuestas más significativas:

Tabla 13. Resumen de resultados responsabilidad de los músicos y diálogo con los públicos

Responsabilidad de los músicos en acercarse a todos los públicos
En este momento en el que la música clásica se ha transformado en un sector muy cerrado con un determinado público muy pequeño creo que es nuestro deber como instrumentistas acercar la música clásica a todo en público en general.
Considero que forma parte de nuestro trabajo. Como músicos trabajamos para, llegado el momento, compartir con otros lo que tanto nos ha costado.
La música clásica puede ayudar al bienestar de los ciudadanos
Porque forma parte de la cultura. Acercar la música es acercar cultura
Porque la música es un bien cultural que debería poder disfrutar todo el mundo, pero muchas veces por falta de conocimiento, no llega más allá de a un grupo reducido de la sociedad. También es importante por la supervivencia del sector y nuestro futuro profesional, necesitamos que la gente vaya a conciertos para poder vivir de la música.
Acercar la música clásica al público si puede ser responsabilidad del instrumentista porque si nosotros no lo hacemos nadie más lo hará,
Porque la música va más allá de que una obra musical sea tocada en un escenario. La música conecta y comunica personas, sitios, emociones y sentimientos.

Los beneficios son numerosos para todos los públicos pero mucho más para los niños que están en un constante proceso de desarrollo cognitivo, emocional y social.

Siento que la música clásica está muy infravalorada por la sociedad, cuando realmente este tipo de música tiene un poder y valor infinitos.

Es un tipo de música que puede generar rechazo por el desconocimiento

Es imprescindible dar oportunidades al público para que pueda disfrutar la música de la misma manera que lo hacemos los músicos, y dar a entender al público que para acercarse a la música clásica, solo hace falta ser capaz de escuchar y sentir qué es lo que nos transmite lo que escuchamos, ya que todavía hay mucha gente que cree que para escuchar música clásica es necesario tener conocimientos para entenderla y esto provoca que sientan rechazo y no quieran acercarse.

Porque si no llevamos la música a todas las personas posibles ¿para qué tocamos?

Es imperativo si queremos que no desaparezca de las salas de concierto

Porque debería ser algo que todo el mundo pudiera conocer y llegar a entender

Entre todas las respuestas recibidas, destaca uno de ellos que establece una diferencia entre la pedagogía musical y la interpretación. Según su criterio, si orienta su carrera hacia la pedagogía musical, sí tendría esa responsabilidad, de lo contrario, no es su cometido como instrumentista.

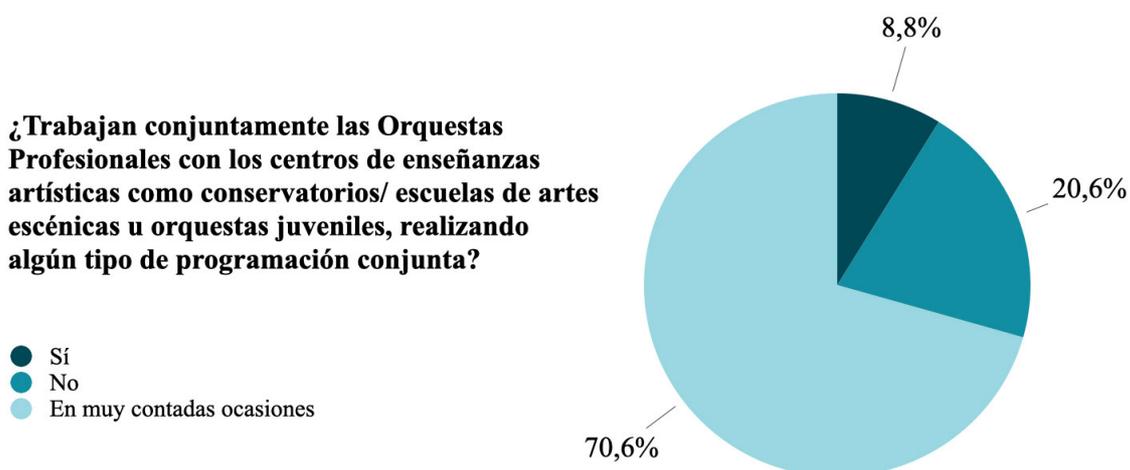
“Si enfocas tu carrera como instrumentista de manera pedagógica entiendo que una de tus responsabilidades sea acercar la música a todos los públicos pero de forma general no creo que la responsabilidad de quién te escucha resida en el músico”.

Esta visión coincide con la academicista que impera en los itinerarios de estudios superiores de música. A la hora de iniciar los estudios superiores, el alumno debe elegir el itinerario de “pedagogía instrumental” o “interpretación”. Esta visión separatista de la docencia y la interpretación es un error de raíz que no se corresponde con las salidas profesionales de estos estudios. Lo más habitual entre los músicos es la combinación de ambas vertientes. La mayoría de los músicos en activo también ejercemos la docencia por lo que es una visión obsoleta y nada acorde a la realidad laboral acorde con estos tiempos.

3.- ¿Trabajan conjuntamente las Orquestas Profesionales con los centros de enseñanzas artísticas como conservatorios/escuelas de artes escénicas u orquestas juveniles, realizando algún tipo de programación conjunta?

Tal y como refleja la gráfica, un 70,6% de los encuestados creen que en muy contadas ocasiones, y un 20,6% directamente cree que no. Tan sólo un 8,8% considera que sí trabajan conjuntamente.

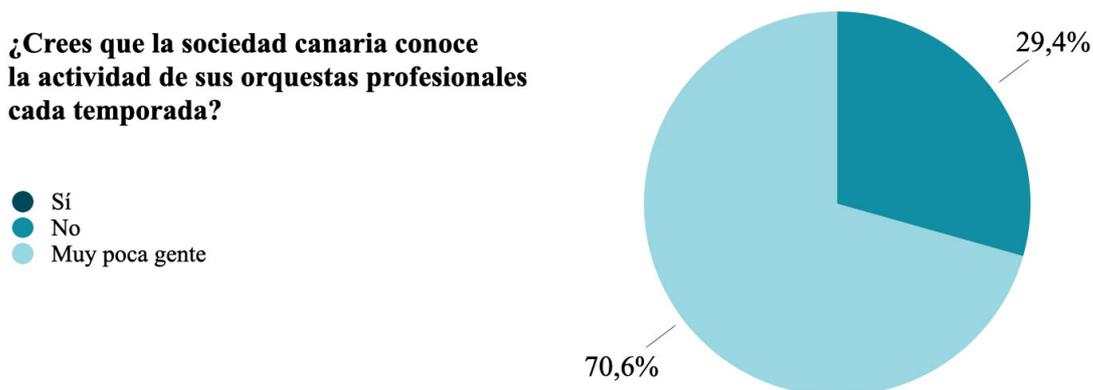
Fig. 22. Trabajo conjunto entre las orquestas y los centros de enseñanzas artísticas.



4.- ¿Crees que la sociedad canaria conoce la actividad de sus orquestas profesionales cada temporada?

Un 70,6 % de los encuestados considera que muy poca gente conoce la actividad de la orquesta, frente a un 29,4% que cree directamente que no se conoce la actividad.

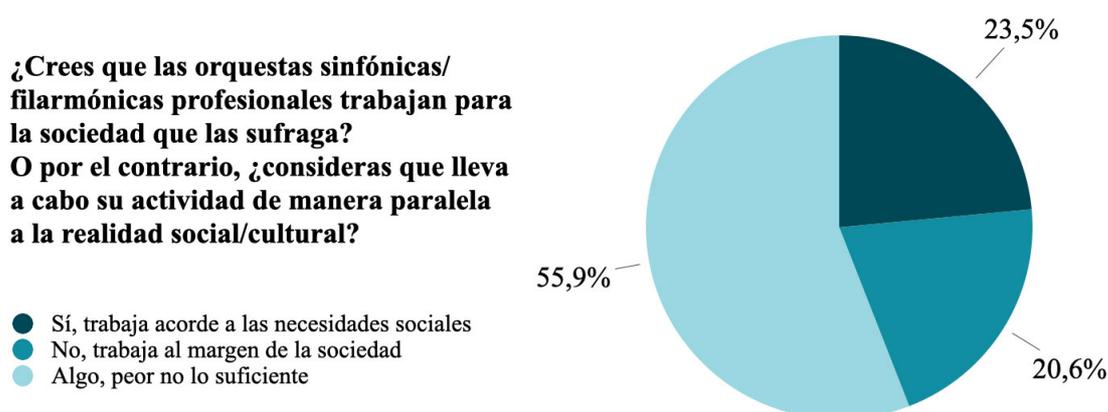
Fig. 23. Conoce la sociedad canaria la actividad de sus orquestas



5.- ¿Crees que las orquestas sinfónicas/filarmónicas profesionales trabajan enfocando su actividad a la sociedad que las sufraga? O por el contrario, ¿consideras que llevan a cabo su actividad de manera paralela a la realidad social/cultural?

Tan solo un 20,06% de los encuestados responde que sí trabaja acorde a las necesidades sociales, mientras que el 55,9 % creen que no es suficiente y un 23,5 % consideran que trabaja al margen de la sociedad.

Fig. 24. ¿Las orquestas trabajan para la sociedad?



6.- En general, ¿crees que las orquestas sinfónicas se han adaptado y evolucionado acorde a la realidad actual?

Prácticamente todas las respuesta expresadas por los encuestados reflejan el hecho de que la actualización de repertorios y abrirse a nuevos públicos y formatos sigue siendo una tarea pendiente de las formaciones sinfónicas profesionales. Algunos manifiestan su desconocimiento sobre este tema y tan sólo cinco participantes creen que sí han evolucionado. Entre las respuestas, destacan las siguientes:

Tabla 14. Resumen evolución y capacidad de adaptación de las orquestas a la realidad actual

Evolución y capacidad de adaptación de las orquestas profesionales a la realidad actual

En general no, creo que podrían adaptar un poco más sus programas a la actualidad. Siguiendo siempre la línea de las obras de música clásica de vez en cuando podrían salirse un poco de ahí y hacer programas más llamativos al público. Como por ejemplo los programas de Los Angeles Philharmonic, que a la vez que interpretan obras clásicas ofrecen algún concierto con un cantante popular (Cristina Aguilera, Carlos Vives,...) eso al final hace que se cuente con más público en los conciertos y se puedan atraer a más personas que antes no asistían a los conciertos de música clásica.

Creo que no. Hay muchas cosas que se siguen haciendo como siglos atrás. Llegas, te sientas, escuchas y te vas.

Podrían adaptarse más tocando otros géneros musicales

No, por desgracia sigue habiendo mucho academicista rancio y demasiado elitismo en la música clásica, no se adaptan ni a los jóvenes ni al S XXI ni a las necesidades económicas y sociales de la sociedad.

No, porque cada vez el público es más envejecido y eso significa que no estamos captando la atención de las nuevas generaciones.

No, para nada. Los conciertos de las orquestas sinfónicas siguen siendo igual que en el siglo XIX.

Creo que si lo intentan, pero tienen que seguir trabajando en ello creando equipo fuerte que no dependa de vaivenes ajenos a la cuestión musical y social.

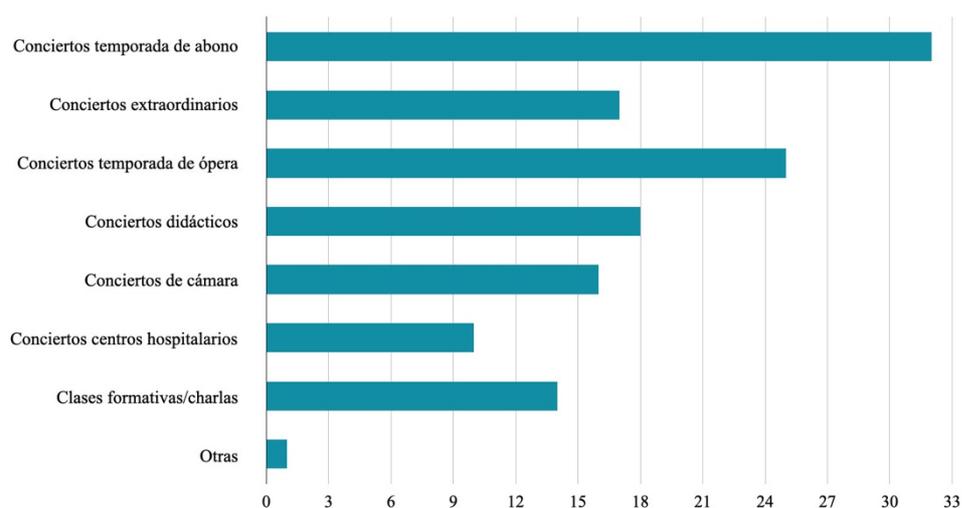
Veo que cada vez se realizan más proyectos en conjunto con otras artes como el baile y los espectáculos pero por ejemplo no veo ningún cambio en las programaciones con respecto a la inclusión de compositoras o en países como España de artistas nacionales actuales.

7.- ¿Crees que estas acciones ayudan a acercar la orquesta a la sociedad?

Entre las respuestas, destacan los conciertos a celebrarse fuera del ámbito de la sala de concierto como los celebrados en los barrios, centros educativos, así como talleres para el público adulto.

Fig. 25. Acciones que acercan la orquesta a la sociedad

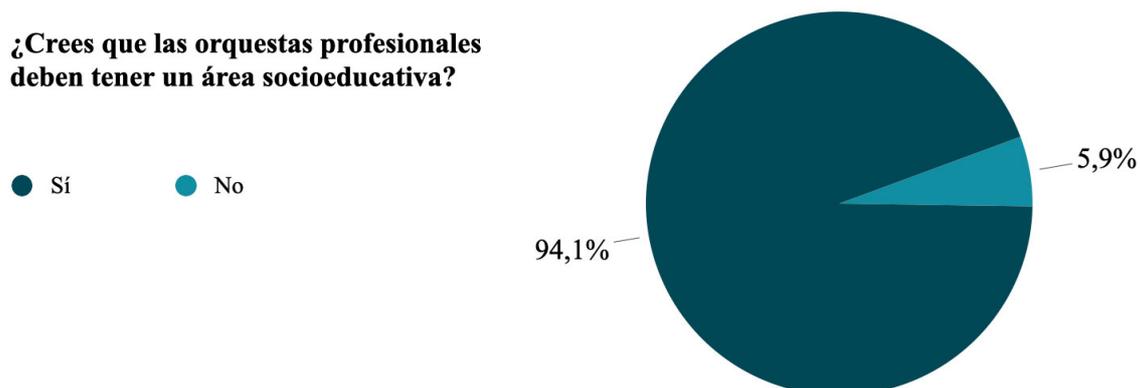
En caso afirmativo, ¿qué actividades conoces?



8.- ¿Crees que las orquestas profesionales deben tener un departamento socioeducativo?

El 94,1% de los encuestados considera que las orquestas deben tener un departamento socioeducativo, apenas un 5,9 cree lo contrario

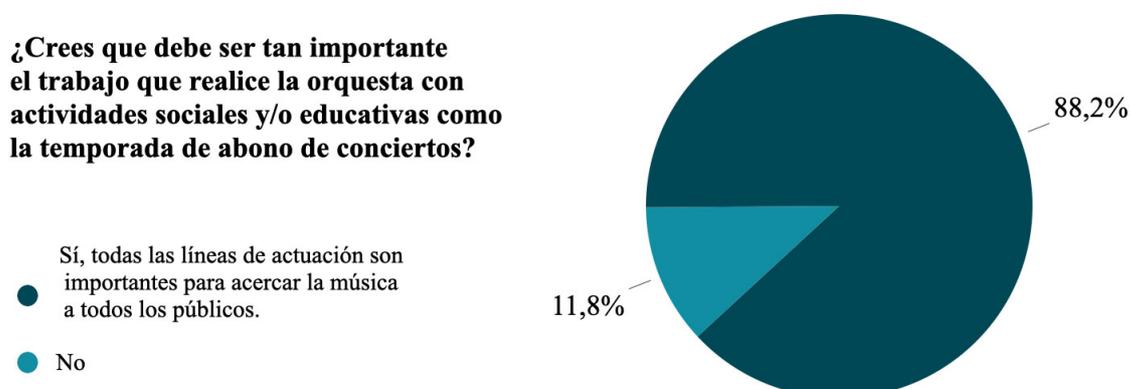
Fig. 26. Departamento socioeducativo en las orquestas



9.- ¿Crees que debe ser tan importante el trabajo que realice la orquesta con actividades sociales y/o educativas como la temporada de abono de conciertos?

El 88,2 % de los encuestados consideran que todas las líneas de actuación son importantes para acercar la música a todos los públicos frente a un 11,8 % que opina que no.

Fig. 27. Importancia de las actividades socioeducativas en la temporada



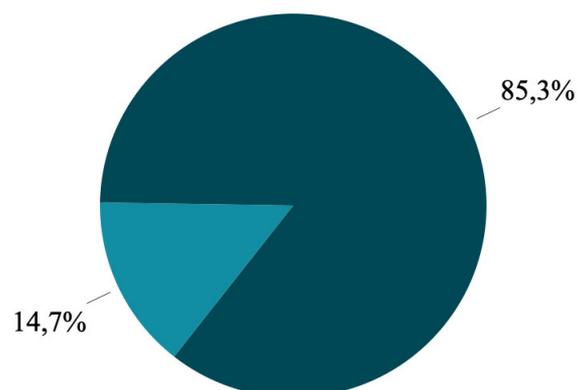
10.- En líneas generales, ¿crees que existe una ruptura o brecha entre el público y la música clásica?

El 85,3 % de los jóvenes consideran que esta ruptura entre el público y la música clásica es real, frente al 14,7 % que considera que no.

Fig. 28. Ruptura entre el público y la música clásica

En líneas generales, ¿crees que existe una ruptura o brecha entre el público y la música clásica?

● Sí ● No



11.- ¿Qué factores crees que influyen en esta ruptura?

A continuación presentamos una muestra de la diversidad de respuestas aportadas a esta pregunta. Entre las respuestas destacan las que valoran negativamente la formación musical en el sistema de enseñanza reglada en las escuelas desde jóvenes. Por otra parte, vuelve a aparecer el formato de concierto como anticuado y añaden una nueva variante, la de una buena campaña de marketing. En opinión de algunos encuestados, las redes sociales, el marketing digital y la difusión de las actividades de las orquestas no está suficientemente explorada, como sí sucede en otras músicas más comerciales.

Tabla 15. Factores relevantes que influyen negativamente en el acercamiento del público a la música clásica

Factores Relevantes
La falta de una educación musical y artística en condiciones que provoca la infravaloración de dichas ramas, junto con la forma de dar clase desfasada de los conservatorios.
Todo el sistema educativo está mal y si queremos un avance debemos empezar por la educación.
La monotonía de los conciertos
Falta de una correcta campaña de marketing
El propio ritual del concierto. Falta de recursos digitales en los conciertos
No se explotan como deberían las nuevas tecnologías y las redes sociales para acercar las actividades de las orquestas, con un lenguaje cercano e impactante.

12.4.1.- Resumen de resultados de la encuesta realizada a los integrantes de la JOCAN

Los resultados obtenidos en esta encuesta demuestran con claridad la visión mayoritaria de los jóvenes estudiantes sinfónicos en torno a temas como su formación académica, la vertiente social de las orquestas sinfónicas, su voluntad de implicación y sus objetivos. Los jóvenes han sido prácticamente rotundos (con un 94,1 % de respuestas afirmativas) al afirmar que las orquestas sinfónicas profesionales deben tener un departamento socioeducativo en su estructura interna y prácticamente la totalidad de los encuestados (un 94,1 %) responde afirmativamente ante la responsabilidad que tienen los instrumentistas de acercar la música clásica a todos los públicos, aportando diferentes perspectivas a esta tarea. También se muestran rotundos al afirmar que las formaciones sinfónicas profesionales deberían trabajar mano a mano con los conservatorios y escuelas superiores de arte, hecho que actualmente sucede con escasa frecuencia. A un número muy alto de encuestados les gustaría participar en conciertos con una vertiente social, en otros espacios lejos de las salas de concierto convencionales, como pueden ser hospitales, centros de mayores, etc. Aunque no llega la mitad de los encuestados (un 44,1%) los que afirman que lo hacen habitualmente. Esto reafirma la opinión de David Ballesteros, cuando respondía a nuestra entrevista que prácticamente ningún conservatorio trabajaba con sus alumnos/as en proyectos de integración social y esto es imprescindible. Los jóvenes de la JOCAN son muy directos a la hora de afirmar que la música clásica sigue siendo considerada socialmente como una música para un grupo reducido de personas. En el caso de las orquestas sinfónicas y filarmónicas profesionales en Canarias, consideran que muy poca gente conoce su actividad (el 70,6 % de los

encuestados) y afirma un 29,4 % que la sociedad directamente no la conoce. Consideran los formatos anticuados y el ritual del concierto a menudo, obsoleto. La falta de flexibilidad en los repertorios escogidos y la falta de comprensión de éstos también preocupa a los encuestados, pero sobre todo inciden en que falta educación musical de calidad en las aulas desde niños. Para finalizar añaden que no se utilizan las nuevas tecnologías y el marketing digital para acercar una visión más cercana y natural de las orquestas y se desaprovecha las ventajas que las nuevas tecnologías y las redes sociales podrían ofrecer a estas formaciones.

CAPÍTULO 13

Conclusiones Finales

Una orquesta es un monstruo fraccionado que opera sin embargo como un solo individuo: sus partes están sincronizadas como las alas y la cola de un ave al elevarse. La orquesta, sin moverse del sitio, vuela hacia el final de la partitura (...) Del mismo modo que cada uno de nosotros sabe dónde acaban sus manos aún con los ojos cerrados, el arco del violín sabe dónde termina él y comienza el del contrabajo. La orquesta, misteriosamente, posee la percepción que un cuerpo tiene de sí mismo. (Juan José Millás, 2020)

La música forma parte de nuestro día a día, sus ritmos, sus cadencias o melodías pueden alterar nuestro estado de ánimo o simplemente acompañarnos, como sucede en estos momentos en los que, al escribir estas conclusiones, suena de fondo una fuga interpretada al piano por Nina Simone. Siempre en movimiento, la música está en continua migración, “desde su punto de origen a su destino, en el momento fugaz de la experiencia de alguien” (Ross, 2008 p. 11). En cualquier caso, nuestra percepción de la música, como toda manifestación artística, es subjetiva. Lo que para algunos es ruido para otros es fascinantemente interesante.

Dentro de esta vivencia personal de cada individuo ¿puede la música adquirir una dimensión transformadora? En esta investigación hemos tomado como objeto de estudio las orquestas sinfónicas y su música, analizando la trayectoria de la música sinfónica y su relación con sus audiencias desde el siglo XX. Hemos analizado cuál es su función social y a qué retos se enfrentan estas instituciones que han sufrido muy pocas transformaciones desde sus orígenes, pero que se ven abocadas a una evolución en paralelo al desarrollo social e intercultural de sus comunidades. Es en este punto donde nos hemos detenido a desgranar y profundizar tres programas educativos y sociales pioneros de orquestas sinfónicas. Sus metodologías participativas, su carácter inclusivo y comunitario con gran impacto social en cuanto a resultados les convierten en casos de éxito exportables en muchos aspectos a otras formaciones sinfónicas. Estos casos de éxito representan el concepto de música comunitaria. Un término que ha adquirido popularidad en la última década, y que tal y como lo presenta Lee Higgins (Higgins, 2012) está concebido como un acto de hospitalidad activa.

En relación a las hipótesis iniciales y las cuestiones de partida que fundamentaban esta investigación, la primera conclusión a la que llegamos, es la amplia dimensión de acción que deben adquirir las orquestas sinfónicas en esta era. Atendiendo a las indicaciones de la UNESCO y la hoja de ruta para la Educación Artística *Construir capacidades creativas para el siglo XXI* debemos insistir en la necesidad de garantizar a la ciudadanía infantil y adulta su derecho a la educación y a gozar de oportunidades para un desarrollo pleno pero además especialmente “asegurar su participación en la vida artística y cultural”. Siguiendo esta consideración, este debe convertirse en el principal objetivo también para las formaciones sinfónicas, al considerarlas como instituciones culturales de referencia. A partir de los hallazgos que hemos encontrado, al igual que ocurre con otras instituciones culturales como museos y salas de exhibición, la orquestas sinfónicas no pueden confundir su labor y conformarse con ser “piezas de museo” (Ballesteros, 2021) al servicio de unos pocos. ¿Significa esto que deben modificar su formato de concierto como hasta ahora lo conocemos? Tal y como indicaban nuestros entrevistados, a menudo no se trata de cambiar el formato de concierto pero sí de comunicar y mejorar las comunicación con la audiencia. Para llegar a lograr comunicar, los casos de éxito presentados en este trabajo constatan que las orquestas sinfónicas deben bajarse del escenario, salirse de su zona de confort y conectar con la sociedad a la que pertenecen y escuchar sus necesidades. Verificamos con ello una de las hipótesis específicas de esta investigación. Según narraban los participantes del grupo de discusión durante el transcurso de su conversación, a menudo las acciones sociales y educativas que realizan las orquestas en España están diseñadas sin escuchar previamente las necesidades sociales. Se presupone que es lo que demanda la sociedad y se programa en consecuencia sin realizar previamente un estudio de campo que verifique la pertinencia de la acción y el impacto que puede tener. En esta línea, resulta paradójico que a menudo se compren formatos de conciertos didácticos creados en otras orquestas, para otros públicos y contextos y se adopten por otras formaciones sinfónicas, sin considerar si quiera la diversidad de públicos o la realidad social local. Lo que Manuel Cañas denominaba “obligación ambiental” que solo persigue contribuir a la “deseada legitimación social de la orquesta” (Cañas, 2017). Finalmente, el resultado y el impacto de estas acciones es muy escaso o directamente nulo. Tal y como hemos constatado en esta investigación, la metodología aplicada, de acuerdo con las hipótesis desde las que partíamos, nos ha permitido hacer un análisis nacional e internacional. Dentro de la radiografía que hemos realizado de las acciones socioeducativas en el panorama nacional, debemos destacar los programas y áreas educativas de la Euskadiko Orkestra Sinfonikoa, la Orquestra Simfònica de Barcelona i Nacional de Catalunya, la Orquestra y Coro Nacionales de España, la Orquestra Simfònica del Vallès, la Orquestra Simfònica Julià Carbonell de les Terres de Lleida, la Orquestra Sinfónica de Castilla y León, la Orquestra Sinfónica de

Navarra o la Filarmónica de Gran Canaria. Si bien representan aún una minoría de orquestas en relación con la totalidad de orquestas sinfónicas y filarmónicas profesionales que existen en la actualidad en nuestro país, todas ellas han consolidado sus objetivos estratégicos destinados a la educación y la implementación de programas que atienden a la inclusión social y el derecho fundamental a la cultura de todos los ciudadanos. El denominador común es el factor tiempo. Sus estrategias responden a programas de larga duración, lo que garantiza un impacto y arraigo real importante, tal y como manifestaba Fernando Palacios en la entrevista realizada para esta investigación.

El proyecto comunitario Mosaico de Sonidos que presentamos en este trabajo supuso un paso de gigante en cuanto a la organización, metodología e impacto social. Era la primera y única vez (hasta la fecha de la publicación de esta investigación) en la que la gran mayoría de orquestas sinfónicas profesionales españolas trabajaban de forma colaborativa y conjunta. Un proyecto común de cooperación social dirigido a personas con diversidad funcional. Un primer paso que se quedó ahí y, aunque para su mentor, Mikel Cañadas, en la entrevista para esta investigación, "el proyecto no creo que haya cambiado la dinámica de las orquestas, pero si creo que abrió una puerta a una nueva forma de entender la función social de estas instituciones musicales", lo cierto es que los años han pasado y desde entonces no se han implementado nuevos programas en esta línea en el seno de las orquestas. Durante los años que ha durado esta investigación se han apreciado tímidos intentos. La crisis económica y los continuos vaivenes en el seno de las orquestas parecían motivar a estas formaciones a desarrollar proyectos destinados a iniciar un diálogo profundo con la sociedad a la que se deben, reforzando sus acciones educativas y participativas. Sin embargo, hasta el momento en España, tan solo la ONE, la OBC, la OSCYL y la Eukadiko Orkestra disponen de departamentos socioeducativos en sus estructuras internas, lo que nos demuestra que estas actividades siguen siendo para la gran mayoría de orquestas profesionales una acción complementaria a su temporada de conciertos sin una estrategia desarrollada en condiciones por un departamento constituido por profesionales dedicados a la mediación, ni a la gestión cultural y educativa. El proyecto Mosaico de Sonidos ha demostrado que las orquestas en España son capaces de desarrollar con éxito proyectos inclusivos destinados a la acción comunitaria, pero para ello deberán dotar de recursos humanos y financieros sus estructuras. De acuerdo con nuestras hipótesis específicas, constatamos que la clave para asumir un cambio efectivo en los objetivos estratégicos de las orquestas pasa indiscutiblemente por realizar un servicio a toda la comunidad. A pesar de la diversidad que impera entre las orquestas sinfónicas españolas, podemos constatar también que nos encontramos ante una necesidad de revisión del modelo de gestión que vuelva a situar al ciudadano en el epicentro de su actividad.

Los casos de éxito que hemos analizados constatan los objetivos y las hipótesis iniciales de este trabajo. Los programas educativos de la Berliner Philharmoniker, *In Harmony* de la Royal Liverpool Philharmonic Orchestra y a nivel local de *Barrios Orquestados*, son una invitación a la participación, a formar parte del hecho cultural, a integrarse en la acción e identificarse con ella. Son programas que forman parte de la agenda de las orquestas como una labor imprescindible de estas formaciones. El gran paradigma de las orquestas se sitúa en la importancia de involucrar en sus actividades artísticas a los nuevos públicos, especialmente los más jóvenes. Los casos estudiados en este trabajo muestran los nuevos caminos que en la actualidad adoptan las orquestas filarmónicas de Berlín y Liverpool, conscientes de que ya no basta con diseñar una programación de conciertos y abono al uso, y de que solo mediante iniciativas participativas conseguirán realmente interactuar con la comunidad. Por otra parte, Barrios Orquestados pone en valor la participación comunitaria desde la infancia y la familia. Un programa que cumple próximamente diez años y en el que actualmente participan más de 700 jóvenes y sus familias a través de la práctica de un instrumento desde la colectividad, logrando transformar sus vidas, creando música en comunidad.

Hemos constatado que la orquesta es un gran recurso de la sociedad a la que pertenece y debe desarrollar esta función activamente. Estos programas han demostrado, a lo largo de su recorrido en estos años, que la música es una herramienta capaz de mejorar la sociedad, potenciando el desarrollo de un pensamiento autocrítico capaz de ser trasladado a otros aspectos de la vida y ayudando a la integración de las personas a través de diversos proyectos específicos. Ya no se trata de legitimizar estas formaciones, buscando un rendimiento social que justifique su financiación pública. El modelo sobre el que se cimentaron las orquestas en el siglo pasado ya está caduco y forma parte del pasado (Cañas, 2015). En esta investigación no hemos querido entrar en profundidad en aspectos financieros dado que es un tema que consideramos requiere una investigación específica que ahonde en la necesidad y pertinencia del mecenazgo y los modelos de financiación mixta. Aún así, resulta insuficiente el modelo de supervivencia que aún impera en la mayoría de estas formaciones y hemos demostrado que no se trata de solucionar los problemas financieros y continuar con la dinámica adoptada hasta el momento, sino de encontrar un modelo que aporte desde diferentes áreas una mirada integradora (Cañas, 2015). En este trabajo hemos constatado que para que sea real y efectivo, requiere también la capacitación de los músicos en competencias comunicativas, de sensibilización y acción comunitaria. Los jóvenes músicos que han participado en esta investigación han reafirmado su voluntad y convicción en la responsabilidad que deben tener, como músicos, con la sociedad en general y especialmente con colectivos en riesgo de exclusión.

Todas estas conclusiones nos permiten seguir trabajando en las hipótesis de futuro y abren nuevas vías de investigación que han sido apuntadas a lo largo de estas páginas:

- Será necesario profundizar en la relación de las orquestas sinfónicas con las instituciones culturales, tanto con los conservatorios y centros artísticos especializados como con los centros educativos de primaria y secundaria para, lejos de imponer proyectos artísticos de forma unilateral, se trabaje mano a mano, atendiendo a las necesidades sociales y culturales de la sociedad.
- Para poder desarrollar proyectos educativos comunitarios desde las formaciones orquestales profesionales, la formación en los centros profesionales y superiores de música deberá abordar estos aspectos en su programa educativo de centro de cara a formar futuros músicos con competencias profesionales específicas en estas materias.
- Será necesario investigar el modelo de proceso laboral de selección de los músicos en las orquestas profesionales, su idoneidad para garantizar la excelencia interpretativa y al mismo tiempo las competencias comunicativas, colaborativas y de sensibilización social y educativa para que la actividad socioeducativa deje de ser una acción voluntaria y altruista y se convierta en parte fundamental de la labor del músico profesional.
- Resulta importante realizar un estudio sobre los modelos de financiación de las orquestas sinfónicas en Europa y su comparativa con otras realidades como Gran Bretaña o Estados Unidos que permita buscar un modelo de financiación estable, lejos de turbulencias económicas que impidan la implantación de proyectos a largo plazo por la incertidumbre de no contar con los recursos necesarios.

De acuerdo con nuestras hipótesis de futuro, se deberá investigar y proponer nuevos proyectos socioeducativos que nazcan desde el seno de las formaciones sinfónicas y profundicen en modelos de diálogo comunitario entre la orquesta y su público, generando espacios para la creatividad y la innovación. Con todo ello, debemos apostar por incidir, desde la investigación y el conocimiento transversal en la interacción entre educación y cultura, situando a las formaciones sinfónicas, los espacios escénicos y los auditorios como agentes activos indispensables para la conjunción de este binomio.

Atendiendo a los resultados de esta investigación realizamos las siguientes propuestas que, a nuestro juicio, resultan indispensables para abordar con éxito acciones comunitarias:

- Impulso de departamentos estables socioeducativos. Áreas de trabajo que permitan consolidar los proyectos a realizar y su durabilidad en el tiempo.
- Trabajo conjunto entre la gestión de las orquestas y las universidades que permita realizar estudios académicos rigurosos, enfocados a evaluación y medición de impactos y a su vez facilite el trazado de una hoja de ruta clara en la planificación y la estrategia de las orquestas.
- Desarrollo de programas de formación para los músicos, atendiendo a sus necesidades para fomentar competencias y ofrecer herramientas enfocadas hacia la comunicación, la sensibilización y acción comunitaria.
- Diversificación de programas y grupos de acción. Trabajo conjunto con diversos colectivos y rangos de edad, llevando a cabo proyectos orientados a la inclusión.
- Creación de proyectos interdisciplinarios e interculturales, potenciando canales de comunicación y espacios de interacción.

Como conclusiones finales, debemos incidir en que la excelencia artística, objetivo principal en la formación de los jóvenes músicos y en los procesos selectivos laborales, no puede significar la ruptura con la ciudadanía por convertir el concierto en una pieza de museo al alcance de muy pocos y olvidar los derechos fundamentales de acceso y participación (Carbó, 2013). En esta línea, el reto reside en diversificar recursos y presupuestos, haciendo un especial esfuerzo en reforzar la creación de nuevas propuestas participativas y comunitarias. Tal y como han expresado nuestros entrevistados y demostrado a través de los estudios de caso presentados, no se trata de cambiar el modelo de concierto, sino de diversificar actividad, repertorios y generar nuevos diálogos a través de propuestas que potencien el diálogo con otras manifestaciones artísticas así como con las nuevas tecnologías que actualmente nos ofrecen un abanico de recursos extraordinario que sin duda puede enriquecer y mejorar la interacción con el público. En definitiva un modelo más diverso y eficaz donde exista un equilibrio (de presupuesto y recursos) entre la temporada de abono y el área socioeducativa.

Debemos incidir en las nuevas profesiones de la cultura, y específicamente de los músicos, que en los últimos años se han convertido en imprescindibles y para las que en la actualidad existe poco personal especializado en el mercado laboral. Personal formado en la creación y diseño de proyectos participativos para estas formaciones además de mediadores y gestores culturales, no solo para los formatos sinfónicos, también en el género de la ópera, en auditorios y espacios escénicos. En este sentido, resulta alentador la reciente creación del Máster de Mediación, Gestión y Difusión en el Centro de Estudios

Superiores de Música del País Vasco, Musikene, que prepara a los músicos para este tipo de empleos. En la actualidad forma de manera práctica y específica en este campo a especialistas en proyectos musicales socioeducativos. En los centros educativos se precisa de este tipo de especializaciones con enfoques innovadores, acordes a las nuevas realidades sociales en continua transformación. Un nuevo reto para estos centros educativos, tan vinculados en esencia a las formaciones sinfónicas, dado que el modelo actual de formación, como hemos abordado en esta investigación, limita las salidas profesionales de los músicos a los ámbitos de interpretación, educación musical, composición o musicología e ignora los nuevos perfiles de empleo y capacitación laboral.

Como hemos abordado también en esta investigación, debemos contemplar la participación activa en el hecho cultural no solo como formación de públicos o consumidores, sino modificar el enfoque hacia el concepto, planteándolo como una formación de la ciudadanía. “La educación intercultural debe plantearse la formación de públicos y el desarrollo de las competencias culturales y expresivas estratégicas en el contexto de la economía creativa”. (Carbó, 2013, p.415)

En una entrevista publicada recientemente en el diario El País, el pianista Juan Pérez Floristán manifestaba la importancia de que el artista no pierda la perspectiva de su responsabilidad respecto a la sociedad en general. “La llamada música clásica, no hizo del todo los deberes en las tres décadas anteriores, como sí hizo el teatro. Se quedó en la vena conservadora y no emprendió un camino de renovación o concienciación social”¹⁶³. La música clásica en general y las orquestas sinfónicas en particular tienen ahora la oportunidad de recuperar el tiempo perdido. El gran desafío de estas formaciones sinfónicas reside ahora en tratar de resolver los retos sociales y culturales de nuestra época o al menos participar en el proceso complejo de esa búsqueda, a través de programas que garanticen la participación y el acceso al hecho cultural de toda la ciudadanía. Solo así conseguirán convertirse en instituciones culturales de referencia, con un papel activo en el devenir de la comunidad que las acoge.

¹⁶³ Ruiz Mantilla, J. (2021). “Nos venden que lo ideal es llegar a la cima, el resto no cuenta”. *El País Semanal*. Entrevista a Juan Pérez Floristán. <https://elpais.com/eps/2021-08-06/juan-perez-floristan-nos-venden-que-la-carrera-es-una-piramide-y-que-lo-ideal-es-llegara-la-cima-el-resto-no-cuenta.html>

CAPÍTULO 15

Bibliografía

- Abreu, J. (2004). Orquestas juveniles y presente latinoamericano en Ramirez, M. (coord.) *¿Cabemos todos?: Los desafíos de la inclusión*. (pp. 403-408). Editorial Club de Roma, Capítulo Venezolano, 2004
- Adorno, T. (1968). *Impromptus. Serie de artículos musicales impresos de nuevo*. Editorial Laia
- Adorno, T. (1972). *Escritos musicales* (Vol. V). Editorial Akal
- AEOS. (2015). Balance Encuentro Mosaico de Sonido. AEOS- FEAPS- FBBVA. [Archivo Pdf]
- AEOS. (2015). *Mosaico de Sonidos. Tenemos un sonido para ti*. [Archivo Pdf]
- Albert, M.J. (2006). *La investigación Educativa*. Claves Teóricas. McGraw-Hill.
- Alfieri, C. (2006). Ulrich Beck: Mi cosmopolitismo es realista, autocrítico, incluso escéptico. *Revista de Occidente*, 296.
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. e Ibarretxe, G. (2009). *Aprendizaje Creativo*. Graó.
- Álvarez Rodríguez, P. y Buraschi, D. (2017). *El estudio de la exclusión social y de la pobreza severa a escala local. El caso del municipio de Candelaria*. Migración, desigualdad e integración en tiempos de crisis. 6 [Archivo pdf]
https://www.researchgate.net/publication/322035717_EL_ESTUDIO_DE_LA_EXCLUSION_SOCIAL_Y_DE_LA_POBREZA_SEVERA_A_ESCALA_LOCAL_EL_CASO_DE_EL_MUNICIPIO_DE_CANDELARIA
- Andrade Malde, J. (1998). *La Banda Municipal de La Coruña y la vida musical de la ciudad*. La Coruña: Ayuntamiento de La Coruña.
- Año Europeo de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (2010). [Síntesis].
 Decisión 1098/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 22 de octubre de

- 2008 relativa al Año Europeo de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (2010)
http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/social_inclusion_fight_against_poverty/em0005_es.htm
- Appadurai, A., Sen, A., García Canclini, N., Reygadas, L. Nivón, E., y De Olivera, J. (2014). *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social*. División de Estadística y Estudios Secretaría General Técnica Ministerio de Cultura y Deporte de Perú (Ed.).
- Aróstegui, J. L. (2002). *Una educación musical postmoderna : Los Conciertos Didácticos en LI Festival Internacional de Música y Danza de Granada* . Festival Internacional de Música y Danza de Granada.
- Aróstegui, J.L. (2008). Brahms como miscelánea: música y educación musical para una era posmoderna en Aróstegui, J.L. y Martínez, J.B. (coords.): *Globalización, Posmodernidad y Educación*. Akal.
- Aróstegui, J.L. (2011). *Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa*. Revista da ABEM, 19 (25), 19-29.
- Aróstegui, J. L. (2007). Robert Stake. En Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Graó.
- Asensi, E (2019): *Las bandas de música en la democratización de la cultura musical decimonónica*. En Rincón Rodríguez y Ferreiro Carballo, (ed. lit.). *Bandas de música: Contextos interpretativos y repertorios*. Editorial Libargo.
- Astruells, S. (2003). *La banda municipal de música y su aportación a la historia de la música valenciana* [Tesis Doctoral. Universidad de Valencia]
<https://roderic.uv.es/handle/10550/15667>
- Ministerio de Educación Nacional de Francia (2012). *La educación primaria y secundaria en Francia*. Vol. 31, pp. 1-19.
- Ballesteros Bernal, F. A. (2016). *Aproximación a la televisión educativa musical en España a través de algunos ejemplos significativos* . [Trabajo Fin de grado Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/56187>
- Bamford, A., & Wimmer, M. (2012). *The Role of Arts Education in Enhancing School Attractiveness: a literature review*. European Expert Network on Culture.

- Baña, M. (2010). Theodor W. Adorno y la música como fuente del conocimiento histórico. *Revista Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, N° 5, Editorial Acceso Libre, Rosario.
- Baremboim, D. (2008). *El sonido es vida. El poder de la música*. Belacqua.
- Baremboim, D. y Said, E. (2002) *Paralelismos y paradojas. Reflexiones sobre música y sociedad*. Debate.
- Barry, K. B. (2021). *Derecho a la educación: las dimensiones culturales del derecho a la educación o el derecho a la educación como derecho cultural*. Consejo de Derechos Humanos. Asamblea General. 05085.
- Barros, P. (1996). *Exclusión social y ciudadanía. Lecturas sobre la exclusión social*. Equipo Técnico Multidisciplinario. Santiago de Chile
- Bennet, D. (2010). *La música como profesión. Pasado, presente y estrategias para el futuro*. Graó.
- Bennoune, K. (2018). *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales sobre la contribución del arte y la cultura a la creación y desarrollo de sociedades respetuosas de los Derechos Humanos*. 23493, 23. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G18/002/71/PDF/G1800271.pdf?OpenElement>
- Berbel Gómez, N., & Díaz Gómez, B. M. (2014). Educación formal y no formal: un punto de encuentro en educación musical. *Revista Aula Abierta*, Elsevier España, 42, 47–52.
- Bernstein, A. (2009). *El maestro invita a un concierto: conciertos para jóvenes*. Siruela
- Berrade, J. (2011) *La orquesta sinfónica de Navarra. Aspectos socioeducativos en su devenir histórico*. [Tesis doctoral Universidad de Navarra].
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. CEAC
- Bonal, E. (2016). Performances. Estaciones de paso en procesos artísticos comunitarios. *Revista Eufonía* 66, 32-38.
- Bonnette, P. (2011). *Place, statut, fonctions de la musique a l'École Primaire: l'Éducation musicale et les autres enseignements*. [Tesis doctoral Université de Nantes]. <http://www.sudoc.abes.fr/cbs/xslt/DB=2.1//SRCH?IKT=12&TRM=158264932&CO>

OKIE=U10178,Klecteurweb,D2.1,Ea23aa749-1e4,I250,B341720009+,SY,QDEF,A%5C9008+1,,J,H2-26,,29,,34,,39,,44,,49-50,,53-78,,80-87,NLECTEUR+PSI,R79.153.11.63, FN

- Booth, E. (2017). *Educación a los artistas para cambiar el futuro del público y el arte*, [Conferencia] IV Jornadas AEOS-Fundación BBVA, Componiendo Horizontes.
- Bordeaux, M., Bando, C. y Bouillon, M.M. (2005). l'invention d'un cadre local de coopération pour l'éducation artistique et culturelle. *Observatoire des politiques culturelles*
- Brader, A. (2016). ¿Cómo aplicar la acción comunitaria? Una estrategia de enseñanza y aprendizaje para educadores musicales. *Eufonía*, 66, 44-50.
- Bresler, L. & Stake, R. (2006). Qualitative Research Methodology in Music Education. En Colwell, R. *Menc Handbook of Research Methodologies*. 270-311. Oxford University Press.
- Brito, J., (2020). Barrios Orquestados. *Metodología musical desde lo social*. Mercurio Editorial.
- Burns, S. y Bewick, P. (2012). *In Harmony Liverpool Interim Report: Year Three*. Royal Liverpool Philharmonic. 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. 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. https://issuu.com/liverpoolphilharmonic/docs/in_harmony_liverpool_year_5_evaluation
- Burns, S. (2016). *In Harmony Liverpool. Year 6 Evaluation: Interim Report*. Royal Liverpool Philharmonic. <https://liverpoolphilharmonic.cdn.prismic.io/liverpoolphilharmoni>

c%2Fd43ee739-7320-4787- abfc-
d09f226abc92_in+harmony+liverpool+interim+evaluation+report+y6.pdf

Burns, S. (2019). *In Harmony Liverpool: 2009-2019 Reflections on 10 Years of Learning* (Liverpool).

Cabedo, A. y Díaz, M. (2016). Educación musical y acción comunitaria: una visión de conjunto. *Eufonía*, 66, 4-6.

Cabildo de Tenerife (2002). Tenerife Isla de Cultura. Balance Final de Siglo.

Cabildo de Tenerife (2003). Tenerife Isla de Cultura. Memoria del Área de Cultura.

Campbell, P. S. (2003). *Teaching musical globally*. Oxford University Press.

Cancela, B (2015): La Banda Municipal de Música de Santiago de Compostela (1848-2015). [Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo]
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/33933>

Cañas, M. (2015). Porque los tiempos están cambiando. *Revista Eufonía* 64, pp. 19-28

Cañas, M. (2017). *Evaluación y calidad de programas educativos en instituciones musicales*. [Tesis Doctoral] Universidad de Granada.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/48768>

Carbó Ribugent, G. (2013). *Polítiques cuturals i educatives a Catalunya: dificultats de la interrelació*. [Tesis Doctoral Universidad de Girona]
<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/119604/tgcr.pdf?sequence=8&isAllowed=y>

Carbó Ribugent, G. (2008). *La cultura, estrategia de cooperación al desarrollo*. Documenta Universitaria.

Casanova, M. Rodríguez, H. (coord.) (2003). *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades*. Ed. Aula Abierta.

Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Blackwell

Castells, M. (1997). *The power of identity*. Blackwell

- Castells, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Bitácora Urbano Territorial*, 1(4), 3-4.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial
- CBS NEWS (2012): *Joy in the Congo*. Programa 60 Minutes [Documental]
http://www.cbsnews.com/video/watch/?id=7404678n&tag=mg%3Bmostpopvideo&fb_source=message
- Chacón Rodríguez, L y López Sala, A (coord.) (2007). *Juventud e inmigración: desafíos para la participación y la integración* Editorial: Dirección General de Juventud de la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.
- Charles, T. (2003): *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Editorial Fondo de la cultura Económica de España. S.L.
- Colombo, A. & Roselló, D. (2008). *Gestión cultural: estudios de caso*. Barcelona: Ariel
- Consejo sobre las competencias culturales y creativas y su papel en la construcción del capital intelectual de Europa. (2010). Conclusiones.
https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/126401.pdf
- Comisión Europea. (2018). *Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las Regiones. Una nueva Agenda europea para la cultura*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0267&from=EN>
- Comisión Europea. (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*
<https://epale.ec.europa.eu/es/node/14917>
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2008). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Observación General número 21*. Artículo 15.1.a. Consejo Económico y Social. Naciones Unidas. E.C.12.GC.21.Rev.1-SPA.doc (live.com)
- Confederación de asociaciones de educación musical del Estado Español. (2013). Carta de alegaciones presentada al Consejo de Estado en alusión a la Educación Artística y Musical. *Encephale*, 53(1), 59-65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.encep.2012.03.001>

- Consejo Europeo de Tampere, 1999. Estrasburgo 27 de octubre de 1999
<https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P5-TA-1999-0052+0+DOC+XML+Vo//ES>
- Cox, A y Rampley, N. (2001). *Impulse, A case study on the participation of community artist in the educational process*. UNESCO Meeting of Experts on Arts Education in Latin America and the Caribbean – University of Uberaba.
<http://portal.unesco.org/culture/es/files/19566/10813486423coxramp.pdf/coxramp.pdf>
- Crossick, G., & Kaszynska, P. (2016). Understanding the value of arts & culture: The AHRC Cultural Value Project. *Arts and Humanities Research Council*
[file:///C:/Users/Jennifer/Documents/AHRC Cultural Value Project FINAL.pdf](file:///C:/Users/Jennifer/Documents/AHRC%20Cultural%20Value%20Project%20FINAL.pdf)
- Cuesta, M. (2016). *La Orquesta Sinfónica del Principado de Asturias (O.S.P.A.) 1989-2014: 25 años de trayectoria artística*. [Tesis Doctoral Universidad de Oviedo].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=56681>
- D'Alexander, C. M. (2015). *Voices from within: Perceptions of Community Youth Orchestras And Musical Identities of Child Musicians* [Tesis Doctoral. University of Southern California].
<https://digitallibrary.usc.edu/CS.aspx?VP3=CMS3&VF=Home>
- D'Alexander, C., & Ilari, B. (2016). La transformación social de dos estudiantes en un programa orquestal inspirado en El Sistema. *Revista Internacional De Educación Musical*, 4, 75–84. <https://doi.org/10.12967/riem-2016-4-p075-084>
- Delors, J. et al. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. 45.
- Descartes, R. (1992). *Compendio de música*. [Introducción de A. Gabilondo]. Editorial Tecnos.
- Deutsche Bank (2010). *Zukunft@BPhil: Ausblick auf neue Projekte in der Saison 2010/2011*. Obra sociocultural del Deutsche Bank. https://www.deutsche-bank.de/csr/de/kunst_und_musik/zukunft_bphil_ausblick_auf_neue_projekte_in_der_saison_2010_2011.html
- Dewey, J. (2020). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata. (Trabajo original publicado en 1916).
- Dewey, J. (1931) *Philosophy and Civilization*. New York: Minton, Balch & Company

- Díaz, M. (coord.) (2006). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Enclave Creativa
- Díaz, M. y Giráldez, A. (Coord.). (2013). *Investigación Cualitativa en educación musical*. Barcelona: Editorial Graó.
- Díaz M. y Giráldez A. (Coords.). (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Editorial Grao.
- Díaz, M., & Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97–110.
- División de Estadística y Estudios Secretaría General Técnica Ministerio de Cultura y Deporte. (2020). *Anuario de estadísticas culturales 2020*. 424.
<https://es.calameo.com/read/00007533552e94b9b1a21>
- Dik, D. y Picano, J. (2003): *The mission and the work of Creating original opera in Schools*. [Archivo pdf] <http://music-in-education.org/articles/2-Q.pdf>
- Dudamel celebra cien años de Filarmónica de Los Ángeles con noche histórica. (2019, octubre, 25). *Agencia EFE*. <https://www.efe.com/efe/usa/cultura/dudamel-celebra-cien-anos-de-filarmonica-los-angeles-con-noche-historica/50000109-4095962>
- Elboj, C., Puigdemívol, I. Soler, M y Valls, R. (2005). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Editorial Graó
- Escrivà, J.L. (2017). *La composición de música actual para banda en el País Valencià. Propuestas sonoras no convencionales*. [Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco]. <https://riunet.upv.es/handle/10251/90394>
- EURO CITIES (2009): *Social Exclusion and Inequalities in European Cities. Challenges and Responses*. Euro Cities. Inclusive Cities for Europe. European Community Programme for Employment and Social Solidarity 2007-2013 - PROGRESS. Fundación Esplai
- Europa 2020: estrategia para el crecimiento de la Unión Europea.
http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/eu2020/em0028_es.html

- Extremera, J. (2019). Crítica al DVD “Leonard Bernstein’s Young People’s Concerts” *Revista Ritmo* <https://www.ritmo.es/discos/discos-recomendados/leonard-bernsteins-young-peoples-concerts>
- Federación Española de Municipios y Provincias. (2010). *Guía de las escuelas municipales de música*. <http://www.femp.es/files/566-1000-archivo/GuiaEscuelasMunicipalesDeMusicaFEMP.pdf>
- Fernández Troiano, G. (2010). Tres posibles sentidos del arte en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 23–41. <https://doi.org/10.35362/rie520573>
- Fetterman, D.M. (1989). *Ethnography step by step*. Sage Publication.
- Flanagan, R. (2012). *The Perillous Life of Symphony Orchestras*. Yale University Press.
- Flanagan, R. (2012). *La azarosa vida de las orquestas sinfónicas*. [Conferencia] Jornadas AEOS-Fundación BBVA.
- Flecha García, J. R., & Puigvert Mallart, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 1(1), 11–20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325>
- Flinders, D. & Richardson, C. (2006). Contemporary Issues in Qualitative Research and Music Education. En Colwell, R. *Menc Handbook of Research Methodologies*, (8). 312-342. Oxford University Press.
- Flueck, C. A. (1999). *A New score for orchestra education programs: A descriptive analysis of the cleveland orchestra’s learning through music teacher and musician workshops*. [Archivo Pdf]
- 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.
- Folkestad, G. (Ed.) (2007). *A decade of research in music education. Studies in music and music education*. (9). Malmö Academy of Music, Lund University.
- Fried, E. (1997). The Art of Programming for the Youth Symphony Orchestra. *American String Teacher*, 47 (4) 59-63, 65-66 *Guides Classroom Teacher Journal Articles*
- Fundación BBVA (2011). Modelos para atraer fondos y público para la orquesta sinfónica del siglo XXI. Boletín 24. Ediciones Fundación BBVA

Fundación FOESSA. (2019). *Exclusión Y Desarrollo Social En España*.

Fundación FOESSA. (2019). *Informe sobre exclusión y desarrollo social en Canarias*.

Fuhrmann, W. (2006). Wotan in Plötzensee. *Diario Berliner Zeitung*.

<http://www.berliner-zeitung.de/archiv/-rheingold--als-philharmoniker-education-projekt-in-der-strafanstalt-wotan-in-ploetzensee,10810590,10394056.html>

Garre Martínez, A. (2008). *Modelos de Gestión de Las Orquestas de Jóvenes en España. Estudio de Casos*. [Trabajo Fin de Máster] Instituto Complutense de CC Musicales.

Giráldez, A., Vallvé, L., Alsina, P., Ohler, J., Cusí, C., García Fernández, M., . . . García Gómez, M. J. (2009). *Competencia artística y cultural* [diversos artículos]. Barcelona: Graó educación

Giráldez, A. Pimentel, L. (Coord.) (2011) *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Edición: 2021 Metas educativas. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura.
http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.pdf

Goetz, J.P., LeCompte M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata

Gómez, I., Roche, E., Santos, L., Sarmiento, P., Sempere, N (2002). *Escuelas municipales de música. Criterios para el desarrollo del modelo educativo y cultural en los municipios*. Estudios 8. Diputació de Barcelona. Área d'Educació.

Gómez Díaz, R. (2020). *La banda de música del Tercer Regimiento de Infantería de Marina y su contribución a la vida musical de Cartagena (1876-1931)*. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia] <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/95029>

Gotzone, M., Bilbao, H., & Sanz, C. A. (2015). *Acciones socioeducativas de las orquestas Sinfónicas Españolas y de Gran Bretaña*. [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco]. <https://addi.ehu.es/handle/10810/16009>

Grohs, H (2004). Ein leuchtender Kontrapunkt. *Klett-Themendienst*, 28. www.klett-themendienst.de

Grout, D. y Palisca, C. (1995). *Historia de la música occidental*. Alianza Editorial.

- Grube, T. (Director) (2003). *Rhythm is it!* [Película]. Producciones Boomtownmedia.
- Hartwig, A. (2009): *Rattle at the door*. Editorial Evrei-Verlag
- Herrero, F. (2021). *Un centenario: Béla Bartók. El folklora y la música culta*. Instituto Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/un-centenario-bela-bartok-el-folklore-y-la-musica-culta/html/>
- Herrlitz, H. (1993). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Weinheim.
- Higgins, L. (2012). *The Community within Community Music*. The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2, 103–119.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0008>
- Hollinger, D. (2006). *Instrument of social reform: A case study of the Venezuelan system of youth orchestras*. Universidad Arizona State University, 2006
- Hormigos, J. (2008). *Música y Sociedad. Análisis Sociológico de la cultura musical de la postmodernidad*. Fundación Autor.
- Iglesias, F. (2012). In Crescendo, una orquesta de pequeños maestros. *Diario ABC*.
<http://www.abc.es/20120512/cultura/abci-crescendo-orquesta-pequenos-maestros-201205121801.html>
- Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones Unesco.
- Informe Mundial sobre Desarrollo Humano 2004. Naciones Unidas para el desarrollo.
http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2004_es.pdf
- Instituto de la juventud. (2003). Inclusión de la juventud inmigrante. *Revista de estudios de juventud*
- Instituto Superior de Formación del Profesorado (2006). *Bases para un debate sobre investigación artística*. Ministerio de Educación y Ciencia
- Instituto Nacional de Estadística (2021). *Encuesta de Población Activa*.
https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595

- Jiménez, L., Aguirre, I., Pimentel, L. G. (coord.). (2010). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Korn, M. (2000). *Orchestras That Educate*. Harmony Symphony Orchestra Institute, 10. 55-68.
- Kruse, N. B., Hansen, E. B. (2014). Community music education. In Conway, C. (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research in American music education*, 501- 523. Oxford University Press.
- La aventura del saber (30 de abril de 2021). *Barrios Orquestados*. Rne [Podcast]
<https://www.rtve.es/alcarta/videos/la-aventura-del-saber/aventura-del-saber-barrios-orquestados/4829325/>
- La Música Clásica en la Era del Streaming: Datos de Mercado 2018 (2019). *Promoción Musical*. <https://promocionmusical.es/musica-clasica-era-streaming-datos-mercado-2019>
- LA Phil. Neighborhood-concerts. [vídeo promocional]
<https://es.laphil.com/learn/engage-with-the-music/neighborhood-concerts>
- La población se reduce en Canarias (2021). *Diario Expansión*
<https://datosmacro.expansion.com/demografia/poblacion/espana-comunidades-autonomas/canarias>
- Laird, P. (2018). *Vida y obra de Leonard Bernstein*. Madrid: Turner Música
- Laparra M. Pérez, B. (2008). Conclusiones del “VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España”. Madrid: Fundación FOESSA
- Lerner Sei, S. (2009). *Le professeur d'Éducation musicale au college: entre le soi-musicien et le soi-enseignant*. [Tesis doctoral], Université Paris Ouest Nanterre LaDefense.
- Leglar, M. A., Smith, D. S. (2010). *Community music in the United States: An overview of origins and evolution*. *International Journal of Community Music*, 3(3), 343- 353.
- LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

- LOMCE. Ley Or Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Lord, P., Sharp, C., Dawson, A., Mehta, P., White, R., & Jeffes, J. (2013). *Evaluation of In Harmony: Year 1*. Interim Report. In National Foundation for Educational Research. https://search.proquest.com/docview/1773216818?accountid=10673%0Ahttp://openurl.ac.uk/redirect/athens:edu/?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:book&genre=report&sid=ProQ:ProQ%3Aeric&atitle=&title=Evaluation+of+In+Harmony%3A+Year+1.+Interi
- 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, C., 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* <https://www.teachfirst.org.uk/reports/putting-evidence-work-how-can-we-help-new-teachers-use-research-evidence-inform-their>
- Lorenzo Socorro, S. (2013). *El abandono en los centros de educación musical reglada en Canarias*. [Tesis Doctoral] Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Los españoles escuchan un 30% más de música clásica que el resto del mundo. (2017, marzo 29). *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/20170329/421286031729/los-espanoles-escuchan-un-30-mas-de-musica-clasica-que-el-resto-del-mundo.html>
- Lubow, A. (2007). Conductor of the People. *Magazine New York Time*. http://www.nytimes.com/2007/10/28/magazine/28dudamel-t.html?_r=1
- Machlis, J. (1975): *Introducción a la música contemporánea*. Ediciones Marymar
- Marco, T. (2017). *Escuchar la música de los siglos XX y XXI*. Fundación BBVA.
- Martinell, A. Funollet, U. (2013). Derechos culturales y desarrollo: una propuesta de análisis de sus impactos. En *Impactos de la dimensión cultural al desarrollo*. Girona: Cátedra UNESCO de Políticas Culturales y Cooperación de la Universidad de Girona: Documenta Universitaria, D.L. 17- 52.

- Martinell, A. & Carbó Ribugent, G. (2010). *Cultura, empleo y desarrollo*. Documenta Universitaria.
- Mast, C. y Milliken, C (2008): *Die Education-Projekte der Berliner Philharmoniker. Unterrichtsmodelle für die Praxis*. Libro y Cd. Schott Music.
- Mato, D. (coord.) (2019). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* (Vol. 55). <https://doi.org/10.4013/csu.2019.55.2.02>
- Mena Calvo, A. (2009). La música militar de la Guerra de la Independencia. En *La Guerra de la Independencia en España (1808-1814). El pueblo español, su ejército y sus aliados frente a la ocupación napoleónica*. Ministerio de Defensa, Secretaría General Técnica. 401-415.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. Jossey-Bass
- Ministerio de Cultura y Deportes. (2020). *Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España (2018-2019)*
- Ministerio de Cultura y Deportes (2020). *Anuario de las Artes Escénicas, Musicales y Audiovisuales*. <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:52801035-cc20-496c-8f36-72d09ec6d533/anuario-de-estadisticas-culturales-2020.pdf>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2012). *La inclusión social en España*. <http://www.msc.es/politicaSocial/inclusionSocial/home.htm>
- Ministerio de Trabajo e inmigración. (2007). Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010. <https://www.lamoncloa.gob.es/paginas/archivo/160207-Integraci%C3%B3n.aspx>
- Ministerio de Trabajo e inmigración. (2011). Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014. <https://cpage.mpr.gob.es/>
- Miñana, J. (2019) *La orquesta sinfónica de Valencia (1916-2016) y su aportación a la evolución de la música sinfónica en Valencia*. [Tesis Doctoral Universitat Politècnica de València] <https://riunet.upv.es/handle/10251/129877>
- Milliken, C. (2012). *10 Jahren Education Programm Berliner Philharmonica*. [Documentación inédita].

- Moreno, S. A. (2003). *La Banda Municipal de Valencia y su aportación a la Historia de la Música Valenciana*. [Tesis Doctoral. Universidad de Valencia]
<https://roderic.uv.es/handle/10550/15667>
- Morgades, L. (2003). La música clásica busca nuevos públicos. *El País*
https://elpais.com/diario/2003/06/17/espectaculos/1055800801_850215.html
- Murakami, H., Ozawa, S. (2020). *Música, sólo música*. Tusquets.
- 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 doctoral. Universidad de Granada].
<https://www.semanticscholar.org/paper/Los-conciertos-did%C3%A1cticos-y-la-audici%C3%B3n-musical-en-Kovensky/ccee022a332aedabf4d212919d398492619deo8e>
- Neuman, V. (2004). Los conciertos didácticos para escolares. *Eufonía: Didáctica de la música*. 32, 17- 28.
- Niessen, J.(2000). Diversity and cohesion: new challenges for the integration of immigrants and minorities. *Consejo de Europa. Estrasburgo*.
- O'Farell, L. (2010). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Final Report. *General Rapporteur of the Conference Closing Session of The Second World Conference on Arts Education*.
http://portal.unesco.org/culture/es/files/41171/128628564452nd_World_Conference_on_Arts_Education_Final_Report.pdf/2nd%2BWorld%2BConference%2Bon%2BArts%2BEducation%2B-%2BFinal%2BReport.pdf
- Organismo gubernamental encargado de la inspección escolar del Reino Unido (Ofsted). (2010). Informe de buenas prácticas. www.ofsted.gov.uk
- O'Kean, J.M. (2012). *Modelos de Gestión*. [Conferencia]. II Jornadas de la AEOS-Fundación BBVA.
- Olmos, H. (2008). *Gestión cultural y desarrollo: claves del desarrollo*. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

Oriol de Alarcón, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI" *Revista Electrónica LEEME, (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 16.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009) *Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía. Bicentenarios*. <http://www.oei.es/edartistica.htm>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1945). *Constitución*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010) *La Agenda de Seúl : Objetivos para el desarrollo de la educación artística*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Políticas para la creatividad: guía para el desarrollo de las industrias culturales y recreativas*. www.unesco.org/es/guia-industrias-culturales.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). Hoja de Ruta Para La Educación Artística. *Construir capacidades creativas para el siglo XXI. UNESCO* http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). Pre-Conference Reader for the European Conference Graz (Austria). *Promoting Cultural Education in Europe. A Contribution to Participation, Innovation and Quality*. [http://portal.unesco.org/culture/es/files/31957/11582510463Pre-Conference-Reader_Promoting_Cultural_Education_in_Europe_\(33\)-web.pdf/Pre-Conference-Reader_Promoting%2BCultural%2BEducation%2Bin%2BEurope%2B\(33\)-web.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/31957/11582510463Pre-Conference-Reader_Promoting_Cultural_Education_in_Europe_(33)-web.pdf/Pre-Conference-Reader_Promoting%2BCultural%2BEducation%2Bin%2BEurope%2B(33)-web.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010) *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Informe mundial de la UNESCO. París.

Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, (2000). *Conciertos escolares vol. I*.

Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, (2000). *Conciertos escolares vol. II*.

- Neuman Kovensky, V. (2004). La formación del profesorado y los conciertos didácticos. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 8(1).
- Pajares, M (2005): *La integración ciudadana. Una perspectiva para la inmigración. Icaria.*
- Palacios, F. (2015). La gran explosión de los conciertos didácticos. *Eufonía*, 64, 7-18.
- Palacios, F., & Parrilla, T. (2000). *Organización y didáctica de Conciertos Escolares. Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.*
- Palacios, F. (2019). *Proyecto pedagógico del centro nacional de difusión musical (CNDM) del Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música (INAEM): todos creamos VIII edición.* Centro Nacional de Difusión Musical CNDM.
- Palacios, F. (1998). *Escuchar: 20 reflexiones sobre la música y educación musical.* Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria: Vol. 3
- Pardo, J. (2007) *Esto no es música.* Galaxia Gutenberg
- Parrilla, A., Gallego, C. & Anabel Moriña. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: Una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351(1), 211-233.
- Patel, A.D. and Iversen, J.R. (2007). The linguistic benefits of musical abilities. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 369-372.
- Pedreño, H., & Pedreño, M. H. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(3), 25-46.
- Pérez, E., & Álamo, A. (2014). *Actas del III Congreso CEIMUS.* Educación e investigación musical.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa I: Retos e interrogantes: Métodos.* La Muralla.
- Phillips, A., Erdemci, F., & Stichting Kunst en Openbare Ruimte., M. (2012). *Social housing--housing the social:art, property and spatial justice.* Foundation for Art and Public Domain. http://cataleg.uoc.edu/record=b1052181-S1*sp1

- Plataforma Europea contra la Pobreza y la Exclusión Social. (2010). *Un marco europeo para la cohesión social y territorial*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52010DC0758:ES:NOT>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2004) Informe Mundial sobre desarrollo humano 2004. *La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Ediciones Mundi-Prensa.
- Rabkin, N., & Hedberg, E. C. (2011). *Arts education in America: What the declines mean for arts participation*. www.arts.gov
- Rausell Köster, P., Montagut Marqués, J., & Minyana Beltrán, T. (2013). Hacia un nuevo modelo de financiación cultural. ¿Renovar el mecenazgo? *Periférica*, 14, 209–233. <https://doi.org/10.25267/periferica.2013.i14.17>
- Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2001-1152>
- Reble, A. (1975). *Zur Geschichte der Höheren Schule*, Tomo 2, Bad Heilbrunn.
- Red Eurydice. (2010). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. Bruselas: Eurydice.
- Red Eurydice. (2012). *Citizenship education in europe*. Bruselas: Eurydice, EACEA. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf.
- Rincón, N y Ferreiro D. (Eds.) (2019) *Bandas de música: contextos interpretativos y repertorios*. Libargo.
- Rivera Fern, L. (2014) *Promoción Personal y Acción Social y Comunitaria*. [Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid] <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/4916>
- Rius-Ulldemolins, J. y Rubio Arostegui, J (eds.). (2016). *Treinta años de políticas culturales en España. Participación cultural, gobernanza territorial, e industrias culturales*. In Universitat de València, Servei de Publicacions (Universita).

- Rodríguez Acuña, A. (2017) La Banda municipal de Madrid, antecedentes históricos de su fundación en 1909 hasta la II República, 1935 [Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid] <https://repositorio.uam.es/handle/10486/681328>
- Roche, E. M. (2006). *El secreto es la pasión. Reflexiones sobre educación musical*. Editorial Clivis
- Roselló, D. (2007). *Diseño y evaluación de proyectos culturales*. Ariel.
- Rorty, R. (1998). Pragmatismo y política. Paidós.
- Rubio, N., Serra, L. (2016). Escenarios creativos para una cultura de acción. 4cordes, un proyecto de música comunitaria dentro del sistema formal. *Revista Eufonía número 66, 2016.. Eufonía 66, 28-31.*
- Saens Abarzuza, I. (1 de octubre de 2018). 100 años de Leonard Bernstein, 60 años de los Conciertos para Jóvenes. *Revista Sulponticello*
- Sandín Esteban, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill
- Schellenberg, E.G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology* 98(2), 457-468.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (1998). *Zur Situation des Musikunterrichts im Fach Musik an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*.
- Service, T. (2 de abril de 2009). Why we are shutting children out of classical music. *The Guardian* <http://www.guardian.co.uk/music/2009/apr/02/classical-music-children?intcmp=239>
- Service, T. (22 de octubre de 2010). Ed Vaizey: Music education funding will still be ringfenced. Blog de opinión. *The Guardian*. <http://www.guardian.co.uk/music/tomserviceblog/2010/oct/22/ed-vaizey-music-education-funding?INTCMP=ILCNETTXT3487>
- Scheibe, W. (1974). *Zur Geschichte der Volksschule*, Tomo 2, Bad Heilbrunn , p. 23 y 35.

- Schumager, H. (14 de noviembre de 2010). Die Philharmoniker dürfen nicht perfekt spielen. Entrevista al Director de orquesta Simon Rattle. *Diario Berliner Morgenpost*.
- Shoemaker, A. (2012). The pedagogy of becoming: Identity formation through the Baltimore Symphony orchestra's OrchKids and Venezuela's El Sistema. [Tesis doctoral Universidad de Carolina del Norte].
<https://core.ac.uk/download/pdf/149239587.pdf>
- Smale, G (2003). *Problemas sociales y trabajo social. Hacia la inclusión y el cambio social*. Morata. Colección Pedagogía. Educación Crítica.
- Small, C. (1977). *Music, society, education*. Madrid: Alianza editorial
- Soto Setzke, D., Hoberg, P., Murgoci, A., Franzbonenkamp, S., Gaß, J., Wolff, T., & Krcmar, H. (2018). *Digitale Transformation bei den Berliner Philharmonikern*. June, 121-145. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22624-4_10
- Statistik Berlin Brandenburg. Informe social Regional de Berlín Brandenburg.
<http://www.statistik-berlin-brandenburg.de/>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Subirats, J. y Humet, J. (Dir.) (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Documentos de trabajo 4. Fundación BBVA. Generalitat de Catalunya.
- Subirats, J. (Dir.) (2010). *Ciudadanía e Inclusión Social: El Tercer Sector y las políticas públicas de acción social*. Documentos para el debate 4. Institut de Govern i Polítiques Públiques de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Subirats, J. (Dir.) (2004): *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Colección Estudios Sociales (16). Fundación "La Caixa".
- Symonides, J. (1998). Derechos culturales: una categoría descuidada de derechos humanos. *Derechos Humanos. Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México*, (74)
<http://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos-economicos-sociales-culturales/Derechos%20Culturales%20Categoria%20Olvidada%20Symonides.pdf>

- Taylor, S.L. y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- The List: Murder Capitals of the World (28 de septiembre de 2008) *Foreign Policy*.
http://www.foreignpolicy.com/articles/2008/09/28/the_list_murder_capitals_of_the_world
- Tomasevski, K. (2001). Indicadores del derecho a la educación. Comisión de Derechos Humanos. Informe anual para la UNESCO.
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos Vivir Juntos?: Iguales y Diferentes*. EEUU: Fondo de Cultura Económica
- Uh, Hye-Eun (2009). *Musik für Kinder und Jugend am Beispiel Paul Dessau: eine musikhistorisch-politische Studie*. [Tesis Doctoral Universidad de Münster (Westfalen)]
- Uhl, A., Schmid, A., Zimmermann, R. (2013). From the Concert Hall to the web. How the Berliner Philharmoniker Transformed Their Business Model. *360-The Business Transformation Journal*, 46–55.
- Urteaga Olano, E. (2012). Historia de la evaluación de las políticas educativas en Francia. *Foro de educación: pensamiento, cultura y sociedad* (14).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4184228>
- Uwe Flick. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.*: Ediciones Morata S.L.
- Valls, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. [Tesis Doctoral Universitat de Barcelona] <https://www.tesisred.net/handle/10803/2929>
- Velasco, P. (2009). *Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile: Una estrategia de Inclusión*. Estudio de caso sobre las Orquestas de Curanilahue. [Grado de Magíster en Antropología y Desarrollo. Universidad de Chile].
http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-velasco_p/pdfAmont/cs-velasco_p.pdf

- VV.AA. *Bandas*. en Casares Rodicio, E. (dir. y coord.) (1999). *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*, vol. I; Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.
- VV.AA. (2017). *Cuaderno Miradas Orquesta Castilla León*. Publicación interna Orquesta Sinfónica de Castilla y León
- VV.AA. (2018). *Jornadas sobre la inclusión social y la educación en las artes escénicas*. Ministerio de Cultura y Deportes.
- VV.AA. (2011). *De Renoir al pop británico : muestras inéditas en España Sumario*. Fundación BBVA
- Wischmann, C. y Baer, M. (Directores) (2010). *Kinshasa Symphony*. [Película] Sounding Images, Westdeutscher Rundfunk (WDR), Rundfunk Berlin-Brandenburg (RBB), Televisione Svizzera Italiana (TSI)
- Wu, L-Y. (2004). *Descriptive Analysis of the Education Department and Educational Programs at the Los Angeles Philharmonic*. [Tesis Doctoral Florida State University] <https://www.proquest.com/openview/79a99254c4bb57fd6cd54ed09252f7bb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Wulf, C. (1976). *Introducción a la ciencia de la educación*. ASONEN Universidad de Antioquia.

Listado de páginas web

AEOS

www.aeos.es

Apropa Cultura

<https://www.apropacultura.cat/ca/apropa-cultura>

Asociación Española de Orquestas Sinfónicas

<http://www.aeos.es/>

BandArt.

<http://bandart.es/>

Barrios Orquestados

<https://www.barriosorquestados.org/que-es/>

Berliner Philharmoniker

<https://www.berliner-philharmoniker.de/>

Bilbao Orkestra Sinfonikoa

<https://bilbaorquestra.eus/>

Digital Concert Hall

<https://www.digitalconcerthall.com/>

El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles de Venezuela

<https://elsistema.org.ve/>

Fundación La Caixa. Symphony.

<https://fundacionlacaixa.org/es/symphony-musica-realidad-virtual>

Fundación Orquestas Juveniles e Infantiles.

<http://www.orquestajuvenilchile.com/>

Joven Orquesta Nacional de España.

<http://jonde.mcu.es/>

Leonard Bernstein Office

<https://leonardbernstein.com/>

Orquesta Ciudad de Granada

<http://www.orquestaciudadgranada.es>

Orquesta de Córdoba.

<http://www.orquestadecordoba.org>

Orquesta de la Comunidad Valenciana

<http://www.lesarts.com/Palau/PalaudelesArts/Laorquesta>

Orquesta y Coro de la Comunidad de Madrid

<http://www.orcam.org/>

Orquesta y Coro Nacionales de España

<http://ocne.mcu.es>

Orquesta y Coro de RTVE

<https://www.rtve.es/orquesta-coro/>

Orquesta de Extremadura

<http://www.orquestadeextremadura.com>

Orquesta Filarmónica de Málaga

<http://orquestafilarmonicademalaga.com/>

Orquesta Filármonica de Gran Canaria

<http://www.ofgrancanaria.com>

Orquestra Simfònica del Gran Teatre del Liceu

<https://www.liceubarcelona.cat/es/orquesta>

Orquestra Simfònica Julià Carbonell de les Terres de Lleida

<https://ojc.cat/>

Orquestra Simfònica Balear

<http://www.simfonicadebalears.com>

Orquestra Simfònica de Barcelona y Nacional de Catalunya

<http://www.obc.cat/es/>

Orquesta Sinfónica de Madrid

<http://www.osm.es>

Orquesta Sinfónica de Bilbao

<http://www.bilbaorquestra.com>

Orquesta Sinfónica de Castilla Y León

<http://www.auditoriomigueldelibes.com/>

Orquesta Sinfónica de Euskadi

<http://www.euskadikoorkestra.es>

Orquesta Sinfónica de Galicia

www.sinfonicadegalicia.com

Orquesta Sinfónica de Madrid

<http://www.osm.es>

Orquesta Sinfónica de Navarra

<http://www.orquestadenavarra.es/>

Orquesta Sinfónica del Principado de Asturias

<https://www.ospa.es/>

Orquesta Sinfónica de la Región de Murcia

<http://www.sinfonicaregiondemurcia.com>

Orquesta Sinfónica de Tenerife

<http://www.sinfonicadetenerife.es/>

Orquesta Sinfónica de Valencia

<http://www.palaudevalencia.com>

Orquesta Sinfónica del Vallés

<http://www.osvalles.com>

Oviedo Filarmonía

<http://www.oviedofilarmonia.es/>

Real Filarmonía de Galicia

<http://www.rfgalicia.org/es/>

Red de Organizadores de Conciertos Educativos

<http://www.rocemusica.org/>

Real Orquesta Sinfónica de Sevilla

<http://rossevillatv.com>

Royal Liverpool Orchestra

<http://www.liverpoolphil.com/>

CAPÍTULO 16

Anexos

16.1. Entrevista a Catherine Milliken

Compositora, oboísta y directora del programa educativo durante el período 2005-2012

- 1.- The educational project expanded its horizons since its inception in 2005. What were the initial goals of the project?
- 2.- During your time at the forefront of this program, do you believe that these objectives were reached or even exceeded?
- 3.- What was the background that prompted the creation of this project?
- 4.- As a musician, do you believe that the role of the orchestra in the XXI century has changed?
- 5.- What do you think are the new challenges facing the orchestra?
- 6.- Social realities as diverse as those that exist in Berlin make the integration of youth at risk of exclusion, particularly because of poverty and truancy, more difficult. Can music be a tool for integration that empowers the development of the young both at an individual level and of society?
- 7.- Sir Simon Rattle said that “The music must be a vital and essential element in the life of each individual”. How can we work to ensure access to music for all young people, independently of their social and / or economic situation?
- 8.- How would you rate the results? What are the most interesting in your opinion?
- 9.- What personal evaluation would you make of this professional stage with the Berlin Philharmonic orchestra?

16.2. Entrevista a la Prof. Andrea Tober

Actual directora del programa educativo de la Berliner Philharmoniker

- 1.- Wie entstand das Education-Programm der Berliner Philharmoniker?
- 2.- Welches waren Ihre ersten Schritte?
- 3.- Gab es externe Berater die Sie bei der Durchführung des Projektes unterstützt haben?
- 4.- Haben Sie im Zuge der verschiedenen Integrationsprojekte mit öffentlichen Bildungseinrichtungen zusammen gearbeitet?
- 5.- Das Education-Programm der Berliner Philharmoniker beinhaltet verschiedene Aktivitäten. Gibt es Verbindungen der Projekte untereinander? Wie findet die Koordination statt?
- 6.- Einer der Zweige der Arbeit des Education-Bereichs ist an Jugendliche aus sozialen Randgruppen gerichtet. Kreative Prozesse wie "Rhythm is it!" eröffnen neue Wege zur Annäherung der klassischen Musik an Teile der Bevölkerung mit wenig Bezug zur klassischen Musik. Haben Sie die weitere Entwicklung von Teilnehmern aus vergangenen Editionen verfolgt?
- 7.- Wie führen Sie die Auswahl der Teilnehmer am Projekt durch?
- 8.- Welche Kriterien verwenden Sie dazu?
- 9.- Arbeiten Sie in bestimmten Stadtteilen / Stadtgebieten oder in ganz Berlin?
- 10.- Welchen Stellenwert nimmt die Integration von Ausländern / Einwanderern bei Ihrem Projekt ein?

16.3. Entrevista David García Waló

Clarinetista de la Orquesta Sinfónica de Tenerife, miembro de las Orquestas Juveniles de Venezuela.

- 1.- ¿Cómo fue tu experiencia en el Sistema? Fueron esos tus comienzos en la música?
- 2.- ¿Qué tiene el sistema que consigue enganchar a tantos jóvenes, desde edades muy tempranas en el estudio de un instrumento musical?
- 3.- ¿Entonces partimos de la base de que la educación musical era gratuita?
- 4.- Tienen entonces autonomía, los núcleos dentro del Sistema...Deben responder con unos resultados no sólo metodológicos sino económicos?
- 5.- ¿Cómo se organizan para tocar en la orquesta Teresa Bolaños o la Simón Bolívar? ¿cómo son las pruebas de selección de entre todos los núcleos del Estado?
- 6.- El Sistema se ha expandido considerablemente y se ha hecho muy popular en Europa recibiendo los halagos de grandes directores artísticos como Simon Rattle o Claudio Abbado que han colaborado con el Sistema. Muchos de sus músicos jóvenes tienen ahora su lugar en orquestas europeas como es tu caso, o el de director de orquesta Gustavo Dudamel, o el contrabajista de la Berliner Philharmoniker Edicson Ruiz. ¿Recogen sus frutos en este momento? ¿Son ustedes en este momento los mejores embajadores del Sistema en Europa?
- 7.- ¿Es utilizado El Sistema como una herramienta política de propaganda del Gobierno Venezolano?
- 8.- Muchos cuestionan si funcionaría el Sistema en otras realidades sociales, lejos de Venezuela. Hoy en día, cuenta con una red que se expande por Europa y cuenta con su mayor exponente en el programa *In Harmony* de la Real Orquesta Filarmónica de Liverpool.

Sin embargo, Simon Rattle opinaba en una entrevista que deseaba que funcionara en Europa pero que creía que no tendría el calado que ha tenido en Venezuela porque las realidades económicas son muy diferentes.
- 9.- ¿Qué valores aporta la música para la sociedad?
- 10.- ¿Se contagia la música?

16.4. Entrevista al Dr. Jonathan Govias

Director de orquesta y colaborador del programa educativo In Harmony. Royal Liverpool Philharmonic

- 1.- The main driving force behind projects undertaken with young people is the belief that reality can change through music. How is this purpose conveyed in such difficult social realities?
- 2.- What values does music bring to social integration processes?
- 3.- Do you believe that the role of the orchestra in the XXI century has changed?
- 4.- Great orchestras such as Berliner Philharmoniker or Royal Liverpool Philharmonic have been developing specialized educational programs beyond simply school auditions or school concerts. What do you think are the new challenges facing the orchestras in the XXI century?
- 5.- Sir Simon Rattle said that “The music must be a vital and essential element in the life of each individual”. How can we work to ensure access to music for all young people, independently of their social and / or economic situation?
- 6.- What social responsibility does an orchestra have to their fellow citizens?
- 7.- Extensive research and field work indicate the important role of music in the development of a society and the integration of its individuals. However, with the advent of the crisis, countries like Spain reduce their budgets in culture and education to a minimum. Are cultural programs in Europe only possible in times of economic boom? With these measures, is Symphonic music newly only for the elite?

16.5. Entrevista a José Brito. Barrios Orquestados

Preguntas específicas sobre el proyecto de Barrios Orquestados

- 1.- ¿Cuál es el público objetivo de este proyecto? ¿Sólo infantil y juvenil o también público adulto?
- 2.- ¿Cómo se estructura este proyecto? ¿trabajan en red?
- 3.- ¿Qué pasa con esos alumnos que destacan?
- 4.- ¿Cómo ha crecido?
- 5.- Del presupuesto total del proyecto, qué porcentaje proviene de administraciones públicas? ¿Y qué porcentaje de fundaciones/instituciones privadas?
- 6.- ¿Actualmente en cuántos barrios de las Islas está implantado el proyecto?
- 7.- ¿Cuántos participantes tiene en la actualidad?
- 8.- ¿Podría hacer un balance de los resultados obtenidos en estos años?

Preguntas generales sobre La función social de una orquesta sinfónica de titularidad pública.

- 9.- ¿Qué responsabilidad social tiene una orquesta sinfónica con sus conciudadanos?
- 10.- ¿Qué retos de futuro afronta una orquesta en el siglo XXI?

16.6. Entrevista realizada a Fernando Palacios

- 1.- ¿Bajarse del escenario y trasladar la música a la sociedad pasa por ser el reto o ya es una realidad en nuestras orquestas profesionales?
- 2.- ¿Debemos buscar otros perfiles de músicos dentro de las orquestas? ¿Con perfil más social, más pedagógico?
- 3.- ¿No debemos exigirle a estas orquestas, nuestras orquestas, pagadas con dinero público lo mismo? ¿Quién se lo está exigiendo?
- 4.- ¿Le hemos visto los dientes al lobo con la crisis?
- 5.-¿Qué responsabilidad tienen los Conservatorios?
- 6.- ¿Y los Públicos? ¿Estamos olvidando a los adultos?
- 7.-¿Hemos cambiado el modelo para hacerlo más partícipe, de forma activa en el proceso musical?
- 8.- ¿Faltan estudios e investigación académica que permita una correcta evaluación de resultados?

16.7. Entrevista realizada a Ana Hernández Sanchiz

Coordinadora del área educativa de la Orquesta Sinfónica de Tenerife en el año 2017.

- 1.- Es la primera vez que la OST realiza un trabajo de participación activa con algún colectivo social como en este caso Plena Inclusión. ¿Hemos logrado romper la barrera histórica entre el músico concertista y el formador, profesor, divulgador?
- 2.- Este proyecto engloba 14 orquestas sinfónicas. ¿conoces el trabajo que han realizado las demás en este proyecto? ¿En qué difieren unas de otras? ¿alguna diferencia o característica en especial de la OST con respecto a las otras?
- 3.- La selección de los músicos participantes ha sido voluntaria y altruista. ¿cómo fue el proceso de selección en sus comienzos?
- 4.- ¿cómo ha sido el grado de implicación de los músicos? ¿se ha mantenido hasta el final? ¿cuántos comenzaron y cuántos han llegado hasta el final aprox.?
- 5.- ¿Qué metodología han empleado para realizar los trabajos iniciales de aproximación y encuentro entre músicos y participantes? ¿Cómo ha ido evolucionando a nivel metodológico en este tiempo?
- 6.- ¿Cuántas sesiones de trabajo se han realizado en este tiempo?
- 7.- ¿Qué dificultades han encontrado en este proceso?
- 8.- ¿Qué sorpresas?
- 9.- Además de la satisfacción personal que supone para todos los integrantes ver hecho realidad este proyecto sobre el escenario, independientemente del resultado final, ¿la meta es el camino?
- 10.- ¿Se devuelve a la sociedad con estos proyectos de carácter socio-educativo lo que en cierta forma le ha dado, ya que se trata de una orquesta de titularidad pública, al tratarse este de un nuevo modelo de interacción con el público/sociedad?

16.8. Carta y modelo de entrevista general

Título de la Tesis: La función social de la orquesta sinfónica en el siglo XXI

Estimado/a colega:

Encantada de saludarte, mi nombre es Esther Ropón soy pianista y profesora del Conservatorio Profesional de música de Tenerife y actualmente realizo mi tesis doctoral sobre la función social de la Orquesta Sinfónica en el siglo XXI.

Los proyectos socioeducativos nacidos en el ámbito musical y en el seno de las orquestas sinfónicas a lo largo de los años han demostrado en todo el mundo un gran éxito y eficiencia en el proceso de transformación de las sociedades y en la educación de los ciudadanos. Determinados proyectos paradigmáticos en el ámbito de la educación no formal, liderados por las formaciones sinfónicas, han demostrado el rol catalizador y dinámico que pueden desarrollar estas formaciones en el ámbito social y cultural, con proyectos no sólo destinados a los más jóvenes y familia sino también buscando la implicación y participación activa de adultos, colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión. Sin embargo, en contraposición a estos casos paradigmáticos, en la gran mayoría de orquestas esta función social sigue limitándose a actividades esporádicas y/o puntuales de la temporada, complementarias a su temporada de abono sin dotar siquiera de departamento pedagógico a estas formaciones para poder desarrollar con éxito programas de calado social y garantía de continuidad en el tiempo. Es por ello que desde esta tesis doctoral se plantean las siguientes cuestiones ¿cuál es la función que debe desarrollar una orquesta sinfónica en el siglo XXI? ¿Qué responsabilidad social y cultural tienen estas instituciones culturales para/con sus ciudadanos, especialmente en países como España donde la gran parte de su financiación corresponde a inversión de dinero público? ¿Cuáles son sus retos?

En una primera sección de este trabajo nos hemos centrado en analizar diferentes casos de éxito de programas socioeducativos en Europa y América, poniendo especial atención a la diversidad de actividades, amplitud de públicos objetivos y metodologías desarrolladas. En segundo lugar, este estudio trata de conocer la opinión de expertos en gestión cultural, músicos y agentes culturales que puedan aportar respuestas a las preguntas planteadas como hipótesis de este trabajo.

Sería una gran oportunidad para esta investigación, contar con tu participación. Adjunto un guión orientativo de preguntas, abiertas y flexibles a nuevos enfoques de las cuestiones planteadas que puedan surgir y consideres interesante aportar.

Encuadre autobiográfico

Lugar de procedencia

Trayectoria profesional (breve)

Valoración del estado actual de las orquestas sinfónicas y su contexto social

¿Cómo definirías, desde tu experiencia y tu implicación en el campo de la música y la educación artística, la situación actual de las relaciones entre las orquestas sinfónicas y otras instituciones educativas? ¿existe cooperación y trabajo en red? ¿y con otras disciplinas artísticas? ¿debería fomentarse?

¿Cómo valoras la acción cultural que realizan las orquestas en su entorno y el impacto y calado social de sus programas/proyectos?

Valoración de los programas socioeducativos de las orquestas

¿Cómo valoras los actuales programas socioeducativos de las orquestas sinfónicas? ¿Deben ser voluntarios para las formaciones o por el contrario deberían estar implícitos en su actividad laboral contractual?

¿Falta formación en este campo para las orquestas sinfónicas? ¿Cómo valoras la implicación de los músicos en estos procesos creativos?

Públicos y audiencias

¿La pérdida de público y la ruptura entre la música clásica y la sociedad sigue siendo la asignatura pendiente de las Orquesta Sinfónicas?

¿debe la orquesta bajarse de su escenario, salir de su “zona de confort” y acercarse a nuevos públicos? ¿Y a otros repertorios? ¿En líneas generales, son los conciertos clásicos (de temporada de abono) demasiado “encorsetados”?

Retos de las instituciones orquestales en esta nueva era

¿Cuál es la función que desarrolla actualmente una orquesta sinfónica? ¿Qué papel debe ejercer en la sociedad?

¿Hacia donde debe mirar? ¿Cuáles son sus retos?

¡Muchas gracias!

16.9. Guión de Grupo Focal

Sesión de grupo de discusión, celebrada durante el mes de junio de 2021.

Participantes: 4

Perfil: músicos y gestores culturales

Localización: Santa Cruz de Tenerife

Preguntas

1. Responde el modelo de actividad que realiza la orquesta a las necesidades/ a los nuevos tiempos? Tiene que hacerlo o se puede mantener al margen del contexto social/cultural de la isla?
2. Regeneración de públicos ¿creen que preocupa entre los músicos?
3. ¿Qué medidas harían para alcanzar nuevas audiencias?
4. Prácticamente ninguna de las orquestas españolas dispone de un departamento educativo específico ni dotación concreta para un área social. Debe tener el área socioeducativa un departamento y una entidad propia dentro de la orquesta? Departamento, presupuesto, etc. O quedarse en un añadido
5. ¿Cómo valoran la implicación de los músicos en las actividades/conciertos con algún componente social? ¿se contempla esta actividad en sus contratos?
6. ¿Propuestas? ¿Qué cambios harían en el sistema actual?
7. ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta la orquesta? (En el plano educativo y de cara a la sociedad) Nuevos públicos. Envejecimiento del abonado. Trabajo social
8. ¿Qué otras acciones sociales llevarían a cabo? ¿con qué colectivos?
9. En la actualidad, teniendo en cuenta el modelo de financiación público de las orquestas en España, ¿cómo ve el futuro de éstas? ¿falta implicación del sector privado en proyectos socioculturales como este?
10. ¿Fue el contexto de crisis socioeconómica el detonante que hace replantear nuevos retos con marcado carácter social a las orquestas?

