

TESIS DOCTORAL

**Escuelas Municipales de música en la provincia de A Coruña:
Aproximación a su realidad y propuestas de mejora**

Autor

Gonzalo Sánchez García



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Facultade de Ciencia da Educación
Departamento de Pedagogía e Didáctica

A Coruña

2017

TESIS DOCTORAL

Escuelas Municipales de música en la provincia de A Coruña: Aproximación a su realidad y propuestas de mejora

Autor

Gonzalo Sánchez García

Directores

Dr. Raúl Fraguela Vale

Dr. Héctor M. Pose Porto



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Facultade de Ciencia da Educación
Departamento de Pedagogía e Didáctica

A Coruña

2017



Facultade de Ciencia da Educación.
Departamento de Pedagogía e Didáctica.

Don RAÚL FRAGUELA VALE y Don HÉCTOR M. POSE PORTO, directores da tese de doutoramento realizada por Don GONZALO SÁNCHEZ GARCÍA, titulada **Escuelas Municipales de música en la provincia de A Coruña: aproximación a su realidad y propuestas de mejora**, fai constar que dita tese de doutoramento reúne os requisitos formais e científicos necesarios para proceder a súa lectura e defensa pública.

Coruña, 28 de Marzo de 2017

Asdo: Dr. Raúl Fraguela Vale

Asdo: Dr. Héctor M. Pose Porto

RESUMEN



Resumen:

Escuelas Municipales de música en la provincia de A Coruña: Aproximación a su realidad y propuestas de mejora.

Con este estudio, hemos intentado realizar una recopilación y estudio pormenorizado de las escuelas de música municipales existentes hasta el momento en la provincia de A Coruña, y que a su vez se encuentran reconocidas y forman parte del organigrama de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

Nuestra intención ha sido averiguar las particularidades de cada una de ellas, su organización, sus características, su función como elemento socializador, sus finalidades e incluso los objetivos que persiguen.

Todo este trabajo lo hemos dividido en una introducción y siete capítulos:

0. Introducción.

1. Normativa a nivel Estatal, Comunidad Autónoma y municipal: Las políticas culturales.

2. La música como actividad de ocio y mecanismo integrador.

3. Los centros de enseñanza: La escuela municipal y las escuelas musicales europeas.

4. El aprendizaje de la música en la Comunidad Autónoma de Galicia: Las escuelas municipales.

5. Diseño y metodología de la investigación.

6. Análisis de los datos.

7. Conclusiones y propuestas de mejora.

El uso de cuestionarios los cuales contenían varias preguntas de carácter abierto, junto con las reseñas bibliográficas y las visitas “in situ” a las escuelas, ha hecho que el enfoque metodológico haya sido mixto. El motivo de la elección de ambos métodos de investigación se vio determinada por las características específicas que requería nuestro estudio, junto con los propósitos que perseguíamos al realizar esta investigación.

Resumo:

Escolas Municipais de Música na provincia de A Coruña: Aproximación a súa realidade e propostas de mellora.

Con este estudo, intentamos realizar una recopilación e estudo pormenorizado das escolas de música municipais existentes ata o momento na provincia da Coruña, e que a súa vez se encontran recoñecidas e forman parte do organigrama da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

A nosa intención foi averiguar as particularidades de cada unha delas, a súa organización, características, a súa función como elemento socializador, as súas finalidades e incluso os obxetivos que perseguen.

Todo este traballo dividímolos en una introducción e sete capítulos:

0. Introducción.

1. Normativa a nivel Estatal, Comunidade Autónoma e municipal: As políticas culturais

2. A música como actividade de ocio e mecanismo integrador.

3. Os centros de enseñanza: A escola municipal e as escolas musicais europeas.

4. A aprendizaxe da música na Comunidade Autónoma de Galicia: As escolas municipais.

5. Diseño e metodoloxía da investigación.

6. Análisis dos datos.

7. Conclusións e propostas de mellora.

O uso de cuestionarios os cales contiñan varias preguntas de carácter aberto, xunto coas reseñas bibliográficas e as visitas “in situ” as escolas, fixeron que o enfoque metodolóxico fora mixto. O motivo da elección de ambos métodos de investigación veuse determinada polas características específicas que requería o noso estudo, xunto cos propósitos que perseguíamos ó realizar esta investigación.

Abstract:

Municipal music schools in the province of the A Coruña: An account of the current situation and proposals for improvements.

With this study, we have tried to give a detailed account of the current situation for the existing municipal music schools in the province of A Coruña, and how they are recognized and fit into the organization chart of the Ministry of Culture, Education and University Management.

Our intention has been to find the special features of each one of them, including organization, special characteristics, function as socializing element, and the objectives they aim to pursue.

This dissertation has been divided into introduction and seven chapters:

0. Introduction

1. Regulations at State, Autonomous Community and Municipal levels: Cultural policies.

2. Music as leisure activity and as integrating mechanism.

3. Music schools: The municipal school and the European music schools.

4. Musical training in the Autonomous Community of Galicia: Municipal schools.

5. Research design and methodology.

6. Analysis of the data.

7. Conclusions and proposals for improvement.

The use of questionnaires which contained several open-ended questions, together with bibliographical reviews and on-site visits to the schools have made for a mixed methodological approach. The choice of these three methods of investigation was determined by the special characteristics of our study, along with the objectives we aimed to achieve.

“El secreto del éxito, es el resultado de la
persistencia en alcanzar una meta”

(Benjamín Disraeli)

AGRADECIMIENTOS



Agradecimientos

Llegado el momento de finalizar este largo y laborioso camino que ha supuesto la realización de esta tesis, son muy numerosas las personas e instituciones a las que debemos estar agradecidas debido al apoyo y colaboración que nos brindaron para poder llevarla a cabo. En primer lugar quisiera agradecer a mis tutores, Raúl Fraguera y Héctor Pose toda su disponibilidad, consejos, paciencia, organización del trabajo y apoyo recibido durante todo el tiempo que duró este proceso.

A mi compañero del conservatorio superior de música de A Coruña, Ignacio Fernández, quien en una época ya de por sí muy complicada, me animo en primer lugar a realizar el máster de investigación, para a continuación y siguiendo sus pasos realizar esta tesis. Gracias por tu generosidad, constante apoyo moral, ayuda y grandes consejos.

A todos/as y cada uno/a, tanto del personal responsable de las escuelas de música municipales que forman parte de este estudio como a sus docentes, sin los cuales y sin la información facilitada esta tesis no se hubiera podido llevar a cabo.

A mi mujer Mari Carmen, por su apoyo, paciencia y las largas tardes que ha pasado esperando a que yo acabara.

A mis padres Carlos y Josefa, por enseñarme desde pequeño que las cosas se consiguen a base de perseverancia, motivación y trabajo.

A mis alumnos, los cuales sin saberlo me han empujado a investigar y a realizar esta tesis.

A todos muchas gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
0.1. Introducción	3
0.2. Justificación y motivación del investigador.....	5
0.3. Objetivos	7
0.4. Metodología utilizada	8
0.5. Antecedentes sobre la importancia del estudio musical	9
0.5.1. Nivel internacional	10
0.5.2 Nivel nacional	12
0.5.3. Comunidad Gallega.....	13
0.5.4. Revistas nacionales	14
CAPÍTULO 1	17
1.1. Introducción	19
1.2. Marco normativo.....	19
1.3. Cualificación del profesorado	22
1.4. Debate previo a la reforma de 1990	23
1.5. La política cultural en España desde 1978 hasta la actualidad	25
1.6. Las políticas culturales en la Comunidad Autónoma de Galicia	27
1.7. La Agenda 21 de la Cultura: Propuestas para el desarrollo cultural.....	28
1.7.1. Competencias de las entidades locales.....	30
1.7.1.1. Políticas culturales municipales	31
1.7.1.2. Los equipamientos culturales y sus proyectos	34
1.7.1.3. La EMM como proyecto estratégico cultural de medio plazo	36
1.8. La descentralización de la cultura y la cosa pública.....	38
1.8.1. La cultura como motor de desarrollo local.....	39

CAPÍTULO 2	45
2.1. Introducción	47
2.2. La educación extraescolar	47
2.2.1. El ocio en la escuela	50
2.3. La practica musical y sus beneficios.....	53
2.3.1. La música en la infancia.....	54
2.3.2. La música en la adolescencia	56
2.3.3. La música como medio de educación inclusiva e integradora.....	58
2.3.4. La integración de la persona inmigrante	62
CAPÍTULO 3	65
3.1. Introducción	67
3.2. Tipología de centros para el aprendizaje musical	67
3.2.1. El personal adulto y la enseñanza oficial	69
3.3. La escuela de música municipal	70
3.3.1. El concepto educativo de la escuela de música.....	74
3.3.2. Contenidos curriculares.....	76
3.3.3. El currículo oculto en las escuelas de música	77
3.4. La formación musical	78
3.4.1. Principales métodos de enseñanza musical	81
3.5. La Unión Europea de Escuelas de Música.....	86
3.5.1. Las asociaciones de las comunidades autónomas y la UEM yD.....	87
3.5.2. Las escuelas de música en Europa	88
3.6. Retos y funcionamiento de las escuelas de música españolas	102
CAPÍTULO 4	105
4.1. Introducción	107
4.2. Los estamentos públicos, valores y ventajas que aportan las EMM.....	107
4.3. Las EMM en Lugo, Orense y Pontevedra.....	108

4.3.1. La provincia de Lugo	109
4.3.2. La provincia de Ourense	111
4.3.3. La provincia de Pontevedra.....	113
4.4. La música en la provincia de A Coruña.....	115
4.4.1. Los Ayuntamientos de la provincia de A Coruña y las EMM	118
4.4.1.1. Abegondo	120
4.4.1.2. Arzúa	122
4.4.1.3. A Baña.....	124
4.4.1.4. Brión.....	126
4.4.1.5. Cabana de Bergantiños.....	128
4.4.1.6. Capela.....	130
4.4.1.7. Carnota	132
4.4.1.8. Cee.....	134
4.4.1.9. Coruña	136
4.4.1.10. Lousame	139
4.4.1.11. Mugar dos.....	141
4.4.1.12. Oleiros (A Fabrica).....	143
4.4.1.13. Ordes	145
4.4.1.14. Ortigueira	147
4.4.1.15. Padrón.....	150
4.4.1.16. Porto do Son.....	152
4.4.1.17. Rois.....	154
4.4.1.18. Sada	156
4.4.1.19. Santiago.....	158
4.4.1.20. Muros	160
CAPÍTULO 5.....	163
5.1. Introducción	165

5.2. Enfoque de la investigación	165
5.3. Temporalización	170
5.4. Delimitación del escenario.....	171
5.4.1. La población.....	172
5.5. Diseño de los cuestionarios.....	173
5.5.1. Cuestionario dirigido a la dirección de los centros	176
5.5.2. Cuestionario dirigido al profesorado.....	177
5.5.3. Validación de los cuestionarios.....	177
5.5.4. Prueba piloto	179
5.5.5. Cuestionario definitivo.....	181
5.5.6. Aplicación de los cuestionarios.....	181
5.6. Análisis documental y análisis de la información.....	183
5.7. Validez y confiabilidad	185
5.8. Análisis e Interpretación de los datos	187
5.9. Limitaciones surgidas durante la investigación	188
CAPÍTULO 6.....	191
6.1. Introducción	195
6.2.1. Equipos directivos	195
6.2.1.1. Tipo de contrato	196
6.2.1.2. Antigüedad	197
6.2.1.3. Dedicación.....	197
6.2.2. Personal de servicios	198
6.3. Recursos económicos.....	198
6.3.1. Fuentes de financiación.....	200
6.3.1.1. Presupuesto.....	201
6.3.1.2. Inversión por alumnado.....	204
6.3.1.3. Correlaciones entre datos presupuestarios	205

6.3.2. Prestación de los servicios	207
6.3.2.1. Modalidad de pago	208
6.3.2.2. Forma de cobro de las cuotas	208
6.3.2.3. Sistema de becas.....	208
6.3.2.4. Criterios para la aplicación de descuentos	209
6.3.3. Precio de las matriculas.....	210
6.4. Organización.....	212
6.4.1. El servicio de administración	212
6.4.2. Los días que imparten clases.....	213
6.4.3. Los espacios disponibles	213
6.4.4. Las instalaciones compartidas.....	214
6.5. Recursos de la escuela	214
6.5.1. El banco de instrumentos y otros recursos	215
6.5.2. Publicaciones.....	216
6.6. Materias que imparten las escuelas.....	217
6.6.1. Grupos por asignaturas.....	218
6.6.2. Alumnado por clase.....	219
6.6.3. Clases por asignatura.....	220
6.6.4. Familias instrumentales más demandadas.....	221
6.7. Características del alumnado	223
6.8. Proyección de los centros	225
6.8.1. Asociacionismo de las escuelas.....	226
6.8.2. Agrupaciones musicales asociadas.....	226
6.8.3. Otras agrupaciones y su proyección.....	227
6.9. Fortalezas, debilidades y líneas de mejora.....	229
6.10. Características del profesorado	233
6.10.1. Formación inicial.....	234

6.10.1.1. Titulaciones complementarias.....	234
6.10.2. Edad.....	235
6.10.3. Tipos de contratos	236
6.10.3.1. Entidades contratantes.....	238
6.10.3.2. Categorías profesionales	240
6.11. Características de la docencia	241
6.11.1. Duración de las clases individuales.....	241
6.11.2. Demanda de instrumentos	243
6.11.3. Demanda de asignaturas no instrumentales	244
6.11.4. Grupos instrumentales.....	245
6.11.5. Alumnado que cambia o simultanea su aprendizaje con el conservatorio	247
6.11.6. Abandono de las enseñanzas musicales	249
6.11.6.1. Abandono del aprendizaje musical	251
6.11.7. Grado de implicación de los padres y madres en la enseñanza musical ...	252
6.12. Recursos para la docencia.....	253
6.12.1. Material disponible.....	253
6.12.2. Uso de las TICs	254
6.13. Programaciones didácticas.....	256
6.13.1. Objetivos del profesorado	256
6.13.2. La evaluación en la función docente	257
6.13.3. Procedimientos de evaluación.....	259
6.14. Las EMM como lugares de formación y enriquecimiento cultural	260
6.14.1. Papel de las EMM bajo la perspectiva del profesorado	261
6.14.2. Inquietudes del profesorado	263
CAPÍTULO 7.....	271
7.1. Introducción	273
7.2. Conclusiones	274

7.3. Propuestas de mejora	282
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	301
Referencias Bibliográficas	303
ANEXOS	333
ANEXO 1: Cuestionario dirigido al personal responsable de las escuelas	335
ANEXO 2: Cuestionario dirigido al personal docente de las escuelas.....	344
ANEXO 3: Fichas de las escuelas	350
Ficha nº 1. Escuela de música de Abegondo.....	350
Ficha nº 2. Escuela de música de Arzúa.....	350
Ficha nº 3. Escuela de música de A Baña	351
Ficha nº 4. Escuela de música de Brión	351
Ficha nº 5. Escuela de música de Cabana de Bergantiños	352
Ficha nº 6. Escuela de música de A Capela	352
Ficha nº 7. Escuela de música de Carnota.....	353
Ficha nº 8. Escuela de música de Cee	353
Ficha nº 9. Escuela de música de A Coruña.....	354
Ficha nº 10. Escuela de música de Lousame.....	354
Ficha nº 11. Escuela de música de Mugardos	355
Ficha nº 12. Escuela de música A Fabrica (Oleiros).....	355
Ficha nº 13. Escuela de música de Ordes.....	356
Ficha nº 14. Escuela de música de Ortigueira.....	356
Ficha nº 15. Escuela de música de Padrón	357
Ficha nº 16. Escuela de música de Porto do Son	357
Ficha nº 17. Escuela de música de Rois	358
Ficha nº 18. Escuela de música de Sada.....	358
Ficha nº 19. Escuela de música de Santiago	359
Ficha nº 20. Escuela de música de Muros	359

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla nº 0.1. Escuelas municipales de música por provincias	7
Tabla nº 2.1. Características y objetivos de las actividades extraescolares.....	49
Tabla nº 2.2. Ventajas que aporta la practica musical sobre el alumnado de corta edad.....	55
Tabla nº 3. 1. Tipo de matrícula que se paga en las escuelas europeas	90
Tabla nº 3. 2. Titulación requerida al profesorado de las escuelas de música europeas	92
Tabla nº 3. 3. Características Generales de las Escuelas de Música Europeas..	101
Tabla nº 4.1.Municipios de la provincia de Lugo que cuentan con EMM y sus potenciales usuarios	111
Tabla nº 4.2. Municipios de la provincia de Ourense que cuentan con EMM y sus potenciales usuarios.....	113
Tabla nº 4.3. Municipios de la provincia de Pontevedra que cuentan con EMM y sus potenciales usuarios.....	115
Tabla nº 4.4. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Abegondo	120
Tabla nº 4.5. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Arzúa....	122
Tabla nº 4.6. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de A Baña.	124
Tabla nº 4.7. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Brión. ...	126
Tabla nº 4.8. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Cabana de Bergantiños.....	128
Tabla nº 4.9. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de A Capela	130
Tabla nº 4.10. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Carnota.	132
Tabla nº 4.11. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Cee	134
Tabla nº 4.12. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de A Coruña	137

Tabla nº 4.13. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Lousame	139
Tabla nº 4.14. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Mugardos	142
Tabla nº 4.15. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM A Fabrica (Oleiros).....	144
Tabla nº 4.16. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Ordes..	146
Tabla nº 4.17. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Ortigueira.	148
Tabla nº 4.18. Franja de edad de los posibles usuarios de Padrón	150
Tabla nº 4.19. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Porto do Son.....	152
Tabla nº 4.20. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Rois.	154
Tabla nº 4.21. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Sada....	156
Tabla nº 4.22. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Santiago	158
Tabla nº 4.23. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Muros.	160
Tabla nº 5.1. Temporalización de la investigación.....	170
Tabla nº 5.2. Fechas de entrada y salida del campo, docentes por centro, y porcentajes de contestación de los docentes por escuelas.	182
Tabla nº 6.1. Media de horas dedicadas a la escuela por parte de los cargos directivos.	198
Tabla nº 6.2. Media de horas dedicadas a la escuela por parte del personal de servicios	198
Tabla nº 6.3. Centros de los conglomerados finales.....	199
Tabla nº 6.4.Resultado de la prueba Anova.....	199
Tabla nº 6.5. Comparativa sobre la financiación anual de las escuelas en euros (año 2014).....	201
Tabla nº 6.6. Número de habitantes, presupuesto municipal y porcentaje dedicado a las EMM (año 2014).	203
Tabla nº 6.7. Inversión por alumno/a.....	204
Tabla nº 6.8 Correlaciones entre variables presupuestarias (Correlación de Pearson)	206

Tabla nº 6. 9. Modalidades de pago.....	208
Tabla nº 6.10. Tasas medias en euros que paga el alumnado empadronado en el municipio al que pertenece la escuela.	211
Tabla nº 6.11. Media de aulas por materias.....	218
Tabla nº 6.12. Puntos fuertes (valoración media entre 1 y 10).....	230
Tabla nº 6.13. Antigüedad de las escuelas, media de edad del profesorado y media de años como docentes en la escuela.....	235
Tabla nº 6.14. Porcentaje de contratos efectuados por las distintas entidades. .	238
Tabla nº 6.15. Comparación de la tipología de contratos realizados por ayuntamientos y empresas.	239
Tabla nº 6.16. Grado de implicación de padres y madres en la enseñanza musical.....	253
Tabla nº 6.17. Comparativa de tiempo de clases semanales entre Conservatorios y EMM.....	269

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 2.1. Tiempo disponible, tiempo libre y ocio	51
Figura nº 4.1. EMM de la provincia de Lugo	110
Figura nº 4.2. EMM de la provincia de Ourense	112
Figura nº 4.3. EMM de la provincia de Pontevedra.....	114
Figura nº 4.4. EMM de la provincia de A Coruña	119
Figura nº 4.5. Fotografías EMM de Abegondo.....	121
Figura nº 4.6. Subvenciones recibidas por la EMM de Abegondo	122
Figura nº 4.7. Fotografías EMM de Arzúa	123
Figura nº 4.8. Subvenciones recibidas por la EMM de Arzúa.....	124
Figura nº 4.9. Fotografías EMM de A Baña	125
Figura nº 4.10. Subvenciones recibidas por la EMM de A Baña.	126
Figura nº 4.11. Fotografías EMM de Brión.	127
Figura nº 4.12. Subvenciones recibidas por la EMM de Brión	128
Figura nº 4.13. Fotografías EMM de Cabana de Bergantiños.	129
Figura nº 4.14. Subvenciones recibidas por la EMM de Cabana de Bergantiños	130
Figura nº 4.15. Fotografías EMM de A Capela	131
Figura nº 4.16. Subvenciones recibidas por la EMM de A Capela.....	132
Figura nº 4.17. Fotografías EMM de Carnota.....	133
Figura nº 4.18. Subvenciones recibidas por la EMM de Carnota.....	134
Figura nº 4.19. Fotografías EMM de Cee.	135
Figura nº 4.20. Subvenciones recibidas por la EMM de Cee.	136
Figura nº 4.21. Fotografías EMM de A Coruña.....	138
Figura nº 4.22. Subvenciones recibidas por la EMM de A Coruña.	138
Figura nº 4.23. Fotografías EMM de Lousame.....	140
Figura nº 4.24. Subvenciones recibidas por la EMM de Lousame.	141
Figura nº 4.25. Fotografías EMM de Mugardos.	142
Figura nº 4.26. Subvenciones recibidas por la EMM de Mugardos.	143
Figura nº 4.27. Fotografías EMM A Fabrica (Oleiros).....	144

Figura nº 4.28. Subvenciones recibidas por la EMM de A Fabrica (Oleiros).	145
Figura nº 4.29. Fotografías EMM de Ordes.....	146
Figura nº 4.30. Subvenciones recibidas por la EMM de Ordes	147
Figura nº 4.31. Fotografías EMM de Ortigueira.....	149
Figura nº 4.32. Subvenciones recibidas por la EMM de Ortigueira.	149
Figura nº 4.33. Fotografías EMM de Padrón.....	151
Figura nº 4.34. Subvenciones recibidas por la EMM de Padrón.	151
Figura nº 4.35. Fotografías EMM de Porto do Son y Portosin.	153
Figura nº 4.36. Subvenciones recibidas por la EMM de Porto do Son.....	153
Figura nº 4.37. Fotografías EMM de Rois.....	155
Figura nº 4.38. Subvenciones recibidas por la EMM de Rois.	155
Figura nº 4.39. Fotografías EMM de Sada.	157
Figura nº 4.40. Subvenciones recibidas por la EMM de Sada.....	157
Figura nº 4.41. Fotografías EMM de Santiago	159
Figura nº 4.42. Subvenciones recibidas por la EMM de Santiago.....	159
Figura nº 4.43. Fotografías EMM de Muros.....	161
Figura nº 4.44. Subvenciones recibidas por la EMM de Muros.	161
Figura nº 5.1. Elementos de la investigación.....	167
Figura nº 5.2. Procedimiento seguido durante las distintas fases de la investigación.....	169
Figura nº 5.3. Planteamiento seguido para la confección del cuestionario....	174
Figura nº 5.4. Fases del análisis documental y de información.....	184
Figura nº 6.1. Criterios para la aplicación de descuentos.	210
Figura nº 6.2. Espacios de que disponen las escuelas.....	213
Figura nº 6.3. Número de escuelas que prestan instrumentos y tipologías de los mismos.....	215
Figura nº 6.4. Media de sesiones que recibe el alumnado semanalmente	220
Figura nº 6.5. Porcentajes de alumnado por franjas de edad.	224
Figura nº 6.6. Media de componentes por agrupaciones.	227
Figura nº 6.7. Duración de los ensayos por agrupaciones.	228
Figura nº 6.8. Formación inicial del profesorado de las EEMM.	234
Figura nº 6.9. Tipos de contrato del profesorado.....	236
Figura nº 6.10. Grupo de cotización del profesorado.	241

Figura nº 6.11. Número de alumnos por instrumento.....	243
Figura nº 6.12. Cambio de las enseñanzas la EMM por el conservatorio (% de escuelas).....	247
Figura nº 6.13. Tasa de abandono por edad.....	252
Figura nº 6.14. Uso de las TICs por parte del profesorado.....	254
Figura nº 6.15. Uso de recursos TICs (% de respuestas).....	255
Figura nº 6.16. Principales objetivos del profesorado en su docencia.....	257
Figura nº 6.17. La actitud del profesorado ante la evaluación.....	259
Figura nº 6.18. Papel que desempeñan las escuelas de música para el profesorado.	261

INTRODUCCIÓN



ÍNDICE

0.1. Introducción

0.2. Justificación y motivación del investigador

0.3. Objetivos

0.4. Metodología utilizada

0.5. Antecedentes sobre la importancia del estudio musical

0.5.1. Nivel internacional

0.5.2. Nivel nacional

0.5.3. Comunidad Gallega

0.5.4. Revistas nacionales

0.1. Introducción

Poco antes de 1985, la demanda de enseñanzas musicales en nuestro país fue notable por parte de la ciudadanía. Pese a la existencia del plan de estudios del año 1966, el cual permitía que el alumnado interesado pudiera examinarse de las asignaturas mediante una matrícula “libre” y así, reconocer de forma oficial las enseñanzas que había recibido tras asistir a las clases que ofertaban de manera más o menos gratuitas las “escuelas de educandos” de las bandas de los pueblos, o las que a nivel particular daban algunos profesores en su casa, las aulas de los centros oficiales se encontraban tan saturadas, que no daban atendido a todas las solicitudes de matrícula que se presentaban cada curso para asistir como alumnado oficial de estos centros.

Este aumento cada vez mayor de solicitudes, provocó la creación de nuevos centros oficiales de enseñanzas musicales, tanto estatales como municipales e incluso privados. Estos nuevos conservatorios como centros oficiales reglados que son, no contemplaban la enseñanza que impartían como algo “amateur” sino como algo profesionalizador, lo cual en muchas ocasiones entraba en contradicción con lo que la ciudadanía realmente estaba solicitando.

A partir de la Ley orgánica 1/1990 de 3 de octubre (LOGSE), y su posterior regulación en la Comunidad Autónoma de Galicia a través de la orden de 11 de marzo de 1993, el incremento y proceso de mejora de las escuelas de música municipales (en adelante EMM), en esta comunidad ha sido de tal transcendencia que ha convertido a este tipo de enseñanzas y actividades en una presencia casi habitual en muchos ayuntamientos, situando éstas a un nivel muy parecido al de otros servicios culturales municipales.

Cada escuela de música tiene sus propias particularidades, siendo una organización que suele pertenecer a otra administración más amplia y compleja como es un ayuntamiento, pero que en todo caso tendrá sus propias características, finalidades y objetivos.

En la actualidad, el objetivo de algunas de estas EMM está más cercano al espíritu lúdico que del puramente virtuosístico. Por otro lado, las enseñanzas de estos

centros es percibida por parte de la ciudadanía como un elemento socializador y muchas personas las consideran como entes complementarios o sustituibles de las enseñanzas oficiales, donde el alumnado, y con el plan de estudios vigente, si lo desean, pueden preparar sus pruebas cara a un futuro acceso a los conservatorios oficiales.

Este proceso se inició en España en 1990, en el marco de la Ley Orgánica de ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), cuyo artículo 39.5 ofrecía el establecimiento de dos sistemas de enseñanza musical en nuestro ordenamiento educacional. Por un lado está la enseñanza profesional, reservada en exclusiva para ser impartida por los conservatorios, y por otro, la no profesional, diseñada para ser impartidas por las escuelas de música tanto municipales como por distintas sociedades culturales, siguiendo en la actualidad, vigentes esas diferencias entre conservatorios y las escuelas de música.

Estos tipos de escuelas reguladas a través de la Orden Ministerial del 30 de Julio de 1992, supusieron un impulso y un apoyo nunca antes abordado dentro de la enseñanza musical. A raíz de esto, muchos ayuntamientos y asociaciones culturales comenzaron a beneficiarse del apoyo de una política autonómica de subvenciones, las cuales a través de la firma de convenios, consiguen parte del presupuesto necesario para poder financiar y dotar del material necesario a este tipo de centros. Por otra parte, la Ley Reguladora de las Bases de Régimen Local (LRBRL) publicada en el BOE nº 80 del 3 de abril de 1985, en su artículo 25.1 posibilitaba que los ayuntamientos pudieran proyectar actividades y crear servicios demandados por la ciudadanía de su entorno. Esta posibilidad, se vio reafirmada a través del mismo artículo 25.1, a raíz de la publicación en el B.O.E. nº 312 de la ley 27/2013 de 27 de diciembre, donde se revisó la racionalización y sostenibilidad de la Administración Local.

Aunque este tipo de actividades culturales no son de oferta obligatoria para los ayuntamientos con población inferior a los 20.000 habitantes, la demanda que en la mayoría de ellos tienen este modelo de escuelas, se ve reforzada al considerarse estas como algo culturalmente necesario, máxime en municipios donde los conservatorios de música oficiales quedan lejanos.

El enfoque y oferta instrumental en cuanto a las enseñanzas que imparten, varía mucho dependiendo de los intereses y rendimiento que cada ayuntamiento espera de su centro de enseñanza musical. Hay municipios que siguiendo líneas anteriormente trazadas quieren que las enseñanzas que se impartan en su escuela, estén orientadas cara a la creación de una banda de música que pueda representar al ayuntamiento en actos protocolarios, fiestas, etc. Otros, y tal vez con una visión más general, prefieren dar a sus vecinos/as una oferta musical según su demanda, sin importarles demasiado el tipo de agrupaciones que de ahí puedan surgir.

Los estudios de investigación sobre las EMM en Galicia son muy escasos, y lo único que conocemos es alguna aportación realizada en las tesis de Sobrino (2009) y Longueira (2011). En la primera, Sobrino (2009) y sin entrar en ningún tipo de estudio en profundidad, se circunscribe exclusivamente a presentar las EMM como una posible salida laboral de los estudiantes, y Longueira (2011) se limita a definir cuál es el papel y misión que tienen encomendado este modelo de centro musical.

0.2. Justificación y motivación del investigador

Los más de 30 años que llevamos unidos a la enseñanza de la música en los conservatorios, junto con la también fuerte relación que durante todos estos años hemos mantenido con muchas asociaciones culturales de corte musical, ha despertado nuestro interés por estudiar y analizar la evolución que concretamente en la Comunidad Autónoma de Galicia se produjo en este tipo de enseñanzas, y más concretamente sobre las EMM pertenecientes a los ayuntamientos de la provincia de A Coruña.

El gran dinamismo musical en nuestra Comunidad, y que a nivel profesional en la actualidad cuenta con dos Orquestas Sinfónicas, una banda municipal y tres bandas de música militares profesionales, además de las escuelas de altos estudios musicales dependiente de la Real Filharmonia de Galicia y la escuela de la Joven Orquesta dependiente de la Orquesta Sinfónica de Galicia, llevaba años demandando un tipo de enseñanza que pudiera dar cobertura a toda la población interesada en aprender a tocar un instrumento, sin que para ello fuera obligatorio la asistencia a clases en los conservatorios.

Para conseguir estos objetivos, primeramente fue necesario dotar al país de unos centros que se denominaron escuelas de música, y que siguiendo y queriendo reproducir la filosofía de otros países europeos, supuestamente iba a permitir ofrecer una enseñanza musical de calidad en un entorno muy próximo al ciudadano y a un precio asequible.

El planteamiento de escuelas de música gestionadas por las administraciones más cercanas a las demandas ciudadanas parecía la opción más acertada. Desde aquellas primeras intenciones y hasta hoy, en esas EMM han pasado muchas cosas y no todas son lo suficientes gratificantes como en un primer momento cabría esperar. Uno de los mayores problemas que nos hemos encontrado, ha sido la dejadez mostrada por parte de las administraciones educativas, sobre todo en aspectos como es el económico con todo lo que esto conlleva. Por otra parte, muchos municipios no se han preocupado en exceso de su centro musical, estando algunas todavía pendientes de realizar tanto su proyecto educativo como un reglamento de régimen interno de la escuela, los recursos son limitados, el equipamiento y las instalaciones de algunos casos dejan mucho que desear, la formación que se les ofrece al profesorado es inexistente y un largo etc.

La primera diferencia constatable entre las enseñanzas que se imparten en los conservatorios oficiales, y las que imparten las EMM radica en el tipo de currículo y metodología que se usa, tal como apunta Longueira (2011) en su tesis doctoral, “las escuelas de música se caracterizan por desarrollar un currículo adaptado a cada alumno frente a la rigidez del establecido por los conservatorios de música, sin límite de permanencia en los cursos y con una metodología más flexible y adaptada” (Longueira, 2011, p. 245).

Sin embargo en algunas ocasiones las EMM tratan de seguir los pasos de las enseñanzas elementales oficiales regladas, cuando en realidad esa no es su misión, ya que todo lo referido a sus instalaciones, organización, edad y forma de acceso del alumnado, estructura, asignaturas, especialidades, y currículo es muy distinto de la enseñanza oficial.

Desde hace unos años, y ante la escasa oferta pública de plazas en las orquestas sinfónicas, bandas de música profesionales o en centros de enseñanza reglados como

INTRODUCCIÓN

son los conservatorios, este tipo de escuelas es tomado por muchos/as de los estudiantes de música como una posible salida laboral. (Sobrino, 2009).

Desde que se aprobara la Ley Orgánica 1/1990, y posteriormente su publicación en el Diario Oficial de Galicia (D.O.G.) del 22 de abril, la orden del 11 de marzo de 1993 por la que se regulaba las condiciones para la creación y funcionamiento de este tipo de EMM reconocidas por la Conselleria de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, muchos ayuntamientos durante los años posteriores solicitaron acogerse a este tipo de iniciativas contando en la actualidad con un total de 75 escuelas.

Tabla nº 0.1. Escuelas municipales de música por provincias

Provincia	Número de escuelas municipales
A Coruña	20
Lugo	19
Ourense	11
Pontevedra	25

Fuente: Conselleria de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia. Elaboración propia.

De acuerdo al interés que parte del alumnado del conservatorio ha mostrado en estos últimos años por este modelo de centros, ha propiciado que en numerosas ocasiones se hable sobre el funcionamiento y problemática que existe con este tipo de escuelas, provocando así un debate sobre cómo se podría mejorar la actual situación. Es precisamente este intercambio de ideas, y las posibles perspectivas como futuro laboral, uno de los motivos que nos animó a indagar e investigar sobre la realidad social y problemática existente en estas EMM, para tratar de proponer unas posibles líneas de mejora.

Debido al volumen de EMM actuales, al condicionante del tiempo de que disponemos para realizar esta investigación, y la dispersión territorial existente entre todas las EMM que hemos visitado, es por lo que hemos decidido acotar nuestra investigación sobre las 20 EMM de la provincia de A Coruña.

0.3. Objetivos

Será objetivo de esta investigación conocer el funcionamiento de las escuelas de música de otros países europeos y compararlas con nuestras EMM.

Agrupar toda la normativa y legislación Autonómica Gallega que rigen para este tipo de escuelas, añadiendo todas aquellas posibles circulares que a nivel Autonómico afectan a este modelo de centros y a su profesorado.

Conocer la organización de los centros, número de alumnado que atienden, sus tiempos de clases, agrupaciones instrumentales existentes y componentes de cada una de ellas.

Averiguar cuáles son las especialidades instrumentales más demandadas por los usuarios, características del alumnado, forma de promocionarse la escuela, becas y acción social con sus usuarios.

Detallar que profesorado presta servicios en cada uno de los centros, su situación laboral y los distintos tipos de contratos que tiene cada uno de ellos/as.

Concretar las diferentes ordenanzas fiscales que afecta a cada escuela, tipo de presupuestos que manejan, subvenciones otorgadas, porcentaje de apoyo municipal por parte de los Ayuntamientos ateniendo a parámetros como es la cuantía económica dedicada a ella en relación al presupuesto municipal y la cuantía económica dedicada por número de alumnado matriculado.

Averiguar las distintas posibilidades de formación que tiene este tipo de profesorado, objetivos principales de estos docentes a la hora de impartir sus clases, uso que se hace de las T.I.C, materiales con que cuentan, etc.

0.4. Metodología utilizada

Bajo un punto de vista descriptivo el método empleado para esta investigación ha sido mixto, ya que para ello hemos utilizado tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa.

A través del tipo descriptivo no se manipula ninguna variable y solamente se limita a describir los fenómenos. “La metodología cualitativa es fundamentalmente descriptiva, sin embargo la investigación descriptiva puede utilizar tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa.” (Bisquerra, 1998, p 65). Lo que pretendemos es describir todos los elementos que rodean a las EMM, cómo son los centros, sus condiciones legislativas, perfil del alumnado, condiciones laborales del profesorado, oferta educativa, grupos instrumentales existentes.... Para ello se ha tenido en cuenta la normativa legal, la información facilitada por los veinte responsables de las escuelas estudiadas y los 132 profesores/as de estos centros que aceptaron colaborar en esta investigación, así como las observaciones llevadas a cabo durante la visita a los centros.

La observación viene a constituir un método de análisis de la realidad, en el que a través de la contemplación atenta de los fenómenos [...] accedemos a informaciones que nos permiten interpretarlos y comprenderlos, en respuesta a los objetivos o propósitos que guían nuestra investigación. (González Sanmamed, 1994, p. 68)

Creswell et al. (2005), defienden los métodos mixtos de investigación, porque en ellos se congregan los procesos numéricos de los datos cuantitativos con los pormenores de los datos cualitativos. Por otra parte y según Tashakkori y Teddlie (1998), la complementariedad de ambos métodos y la unión de diferentes puntos de visión, es la manera más idónea de investigar en el campo educativo.

0.5. Antecedentes sobre la importancia del estudio musical

“Todo hecho anterior a una investigación sirve para aclarar e interpretar el problema planteado, constituyendo los antecedentes de la investigación” (Balestrini, 2003, p. 27). Establecer los antecedentes de una investigación, es una forma de realizar una síntesis conceptual de las investigaciones, artículos y trabajos realizados sobre el tema a tratar. Así pues, teniendo en cuenta este aspecto, se han revisado algunas investigaciones que nos pueden servir de base y antecedentes al problema que se está planteando de las realizadas a nivel internacional, nacional y terminando por las abordadas a nivel gallego, sin olvidarnos de algunos de los numerosos artículos publicados en revistas especializadas de música.

0.5.1. Nivel internacional

A nivel internacional existen muchos estudios y artículos publicados en revistas científicas especializadas, donde se trata de manera muy pormenorizada, la importancia que tienen en el desarrollo neuronal de la persona el estudio de la música desde edades tempranas. Atendiendo a este argumento, Lutz Jäncke (2009), profesor de neuropsicología del instituto tecnológico de Zúrich (Suiza), realiza una recopilación de 43 trabajos realizados por más de 2.000 científicos sobre esta cuestión.

En cuanto a otros tipos de publicaciones a destacar, está Phillips (2014), ex-ejecutiva de la Joven Sinfónica de Norwalk, en Connecticut (EE.UU). Para esta autora, la formación musical temprana ayuda a desarrollar las áreas del cerebro involucradas en el lenguaje y el razonamiento. Igualmente existe una relación de causalidad entre la música, y la capacidad de percibir el mundo con precisión para formar imágenes mentales de las cosas (inteligencia espacial).

Otro de los beneficios de estos estudiantes, es que se instruyen en el pensamiento creativo y aprenden a solucionar problemas imaginando varias soluciones. Por otro lado estos chicos obtienen una visión interna de otras culturas, aprenden a ser tolerantes, a trabajar bajo una disciplina y a realizar trabajos en equipo. Para ellos interpretar música es un medio de autoexpresión, lo cual a la vez les provoca una mayor autoestima. Phillips (2014) añade que a través de la música y sus actuaciones, los jóvenes son capaces de vencer el miedo, a tomar en consideración el riesgo y a controlar la ansiedad, lo cual contribuye al desarrollo de la salud mental.

Otra investigación es la realizada en la Universidad de Vermont (EEUU) por el profesor Hudziak (2014). En este caso, se analizaron las resonancias magnéticas de 232 sujetos de entre 6 y 18 años para buscar, sobre todo, alteraciones significativas en la corteza cerebral: los engrosamientos y adelgazamientos de esa zona están relacionados con problemas como la ansiedad, la depresión, las dificultades para concentrarse, la agresividad y la pérdida de control de los impulsos.

En primer lugar, encontró algo previsible como que la práctica musical afectaba a las neuronas de la región motora, ya que exige control y coordinación de los movimientos. Pero más importante, tal y como detalla Hudziak (2014), fueron los

cambios detectados en la parte de la corteza cerebral vinculada a la memoria de trabajo, el control de la atención, la organización y planificación, la inhibición de los impulsos y el procesamiento de las emociones. Como resumen de su estudio queda la idea de que un violín, puede ayudar más que un frasco de pastillas a un niño que sufre de trastornos psicológicos.

Otro trabajo pionero en investigación musical, basado sobre la terapia neuropsicológica, es el dirigido por Lutz Jäncke (2009), donde informa de los resultados obtenidos después de llevar a cabo un estudio con niños de seis años, a quienes se les enseñó a tocar un instrumento durante 15 meses seguidos. Al término del proyecto, se pudo demostrar que todos los que participaron en las pruebas, experimentaron cambios en su anatomía cerebral, resultando que las áreas usadas para procesar la música fueron mayores y más activas.

Para demostrar los beneficios que supone el estudio de la música a edades tempranas, el neurólogo y neurocientífico, Gottfried Schlaug (1995), expuso en el encuentro anual de la Cognitive Neuroscience Society de Estados Unidos, un estudio donde pudo verificar que los músicos profesionales que comenzaron a tocar un instrumento antes de los 7 años, sus conexiones entre los dos hemisferios del cerebro estaba mucho más fortalecido, llegando a aumentar estas conexiones hasta en un 25%.

En la actualidad, el profesor Schlaug trabaja en la Harvard Medical School de Boston, y junto a sus compañeras Forgeard y Winner, siguen investigando sobre estos aspectos, demostrando que la practica musical además de mejorar las conexiones cerebrales, también mejora la coordinación de los movimientos de las manos, de la memoria y del razonamiento.

Otra investigación realizada sobre el tipo de beneficios que produce el estudio de la música, es el realizado por el psicólogo Laurel Trainor (2012) de la Universidad de McMaster en Hamilton (Canadá). En esta investigación se compararon los efectos del aprendizaje con el de la capacidad para memorizar. Este experimento se llevó a cabo durante dos años sobre dos grupos de niños con edades comprendidas entre los cuatro y seis años. Con un grupo se trabajó sobre estudios de música, mientras que con el otro se trabajó sobre estudios de teatro. Al final, demostraron que el coeficiente intelectual y

córtex cerebral del grupo de niños que habían estudiado música, estaba más desarrollado que el del grupo que tuvo relación con el teatro.

0.5.2 Nivel nacional

A nivel nacional existen varias investigaciones sobre el funcionamiento de las escuelas de música, siendo una de las primeras la realizada en la Universidad del País Vasco por la profesora Maravillas Díaz (2010).

Díaz ha estudiado la relación que existe entre las escuelas de música y los profesores de música de los colegios. En sus conclusiones afirma que es necesario que las primeras realicen un planteamiento distinto en cuanto a su relación con los profesores de música de los colegios, e insistía que para que ello fuera posible, era necesario un plan de formación del profesorado de estas escuelas de música que facilitara y posibilitara este proyecto.

Otro estudio realizado es el Goldaracena (2009), quien con el título “Las Escuelas de Música en Navarra a partir de la LOGSE: expectativas y realidad” investiga cómo es la realidad social de las escuelas de música en esa comunidad foral, “abogando por un modelo de enseñanza elemental de la música que impulse la formación musical en todas las capas de población, con una orientación clara hacia la práctica instrumental y un carácter eminentemente aficionado” (Goldaracena, 2009, p. 153).

Por su parte la profesora Reyes Belmonte (2011), en su tesis analiza la relación que existe de aprobados entre los chicos/as que realizan los estudios obligatorios y que a su vez se instruyen en las escuelas de música, llegando a la conclusión de que aprueban prácticamente el 100% del alumnado que compaginan ambas enseñanzas.

Una investigación que mantiene muchos puntos de coincidencia con la anterior, es la que Darby (2009) presentó en la universidad de Ohio, donde al igual que la tesis de Carmen Reyes (2011), acaba diciendo que los chicos/as que estudian música, consiguen un mejor rendimiento académico en las enseñanzas obligatorias.

Una de las últimas tesis defendidas en España y centrada sobre las escuelas de música de Valencia, es la llevada a cabo por Morant (2013). En esta investigación se

afirma que es necesario que las escuelas de música se desmarquen de lo que son las enseñanzas de los conservatorios, debido a que tienen otro cometido muy distinto y aboga porque estas tengan su propio proyecto educativo. A sus conclusiones, añade que la implicación de la administración educativa de la Comunidad Valenciana tiene que ser mayor tanto en la oferta de formación específica para este tipo de profesorado, como en la financiación de estas escuelas, donde en el mejor de los casos la aportación económica hacia ellas no llega al 23% de su presupuesto.

0.5.3. Comunidad Gallega

En lo tocante a investigaciones centradas exclusivamente sobre las escuelas de música a nivel de la Comunidad Autónoma de Galicia, no tenemos constancia de ninguna. Sí podemos decir que existen algunos estudios que abordan el tema de la música, y en ellas se hacen algunas referencias hacia este tipo de escuelas. Es el caso del realizado en la Universidad de Santiago de Compostela por Sobrino (2009). En esta tesis, en su breve referencia hacia las escuelas de música y sin entrar en cómo funcionan ni qué condiciones reúnen, las propone junto a la enseñanza en secundaria y los conservatorios como una posible salida profesional docente.

Otra investigación también llevada a cabo en la Universidad de Santiago de Compostela, es la presentada con el título “Educación musical: Un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical” (Longueira 2011). En esta tesis se realiza un recorrido sobre el pasado histórico reciente y se analiza en qué situación se encontraban los estudios de música en ese momento. La autora en su investigación, y refiriéndose a las escuelas de música sostiene que:

Su objetivo principal no es la profesionalización de la música, sino formación específica musical de calidad. Se caracteriza por desarrollar un currículo adaptado a cada alumno frente a la rigidez del establecido por los conservatorios de música, sin límite de permanencia en los cursos y con una metodología más flexible y adaptada. (Longueira, 2011 p. 245)

0.5.4. Revistas nacionales

En cuanto a los muchos artículos publicados en revistas especializadas de música a nivel nacional, podemos citar el de la profesora Luño (1995), y que bajo el título de “La escuela de música. Un nuevo modelo de educación musical”, hace una defensa de este tipo de estas escuelas, diciendo que a pesar de no ofrecer una enseñanza reglada, sí suponen una buena forma de aprender sin tener que ceñirse a la rigidez de los conservatorios.

Un artículo muy interesante es el de Roche (2003), en el que la autora define a las escuelas “como la otra vertiente de la enseñanza de la música de gran calado social” (Roche, 2003, p.10). En esta misma línea y haciendo una defensa de la labor pedagógica que tienen por delante las escuelas de música municipales, la profesora titular del área de didáctica de la expresión musical de la escuela de magisterio de la universidad de Castilla la Mancha, Moya Martínez, junto con los profesores García y Bravo, después de realizar una investigación sobre cómo se estudiaba música en épocas anteriores, y donde las posibilidades que existían eran las clases particulares en casas privadas o en las academias de las bandas, afirman que hoy en día “las escuelas de música municipales del siglo XXI son las herederas directas de las academias de las bandas del XIX y XX” (Moya, García y Bravo, 2010, p. 22).

Otro texto muy interesante es el realizado por Jäncke (2014a), que con el título: “Los beneficios de tocar un instrumento...Sorprendente!!!”, afirma que practicar con un instrumento habitualmente mejora las habilidades del lenguaje, la memoria, la conducta y la inteligencia espacial. Jäncke, (2014b) en un nuevo artículo titulado: “Los beneficios de la música en los niños”, esgrime que ésta materia es un elemento fundamental durante la primera etapa del sistema educativo, ya que a los niños/as les aporta seguridad emocional y confianza porque se sienten inmersos en un clima de ayuda, colaboración y respeto mutuo que se ve reforzado al compartir canciones. A lo ya expuesto, el autor añade que la práctica musical además facilita el aprendizaje de otros idiomas, potenciando su memoria. (Jäncke, 2014b).

Llorente (2006), director gerente de la escuela de música de Getxo, a través del artículo “Las escuelas de música: Osadía o desafío” (2006) nos plantea si lo que la

LOGSE pretendió hacer con las escuelas de música, fue una apuesta firme por parte de las administraciones o si realmente no ha conseguido los objetivos que se proponían ya que

La realidad nos está hablando del descuido (o al menos falta de atención) que desde la Administración central y muchas autonómicas se produce respecto a las escuelas de música. Aspectos importantes como la estabilidad del sector y la propia financiación están más que cuestionados, o bien dependen de la disponibilidad de las propias administraciones locales, que, en buena parte de los casos, entienden que no tienen por qué asumir la gestión de un servicio cuya competencia no les corresponde. (Llorente, 2006, p. 96)

En otro artículo, este publicado por la profesora de la escuela municipal de música de Cienpозuelos (Madrid), y que con el título “Música y movimiento de 4 a 8 años en las Escuelas de Música” (2003), argumenta que durante este periodo de edad, lo que se denomina música y movimiento, se debe de tomar como un ámbito o etapa formativa y no una asignatura como se suele interpretar en la práctica. Para ella el término “etapa” va mucho más allá que el de “asignatura”, pues el planteamiento de clases en el primero de los casos es mucho más amplio. (Matute, 2003).

Por otro lado, la catedrática de pedagogía musical en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, y la que como asesora técnica personificó, lideró, y se encargó de coordinar la reforma educativa musical más ambiciosa de los últimos cien años en España, Elisa Roche (2005), en el texto titulado “El papel de las escuelas de música”, esgrime que con la LOGSE se trató de poner musicalmente a España a la altura de los demás países europeos, y que “la calidad de la vida musical no reside sólo en las grandes figuras profesionales, sino que se debe de basar principalmente en el desarrollo musical de toda la población; de ahí la implicación desde los primeros momentos de los poderes públicos...” (Roche, 2005. p. 9-12).

Según esta autora, las escuelas municipales de música exigen la transformación de unas estructuras institucionales muy conservadoras, y compara el hecho de tener un

polideportivo y hacer deporte de base, con el de una escuela de música para realizar enseñanza musical aficionada.

CAPÍTULO 1

NORMATIVA A NIVEL ESTATAL, COMUNIDAD AUTONOMA Y MUNICIPAL: LAS POLITICAS CULTURALES



CAPÍTULO 1: NORMATIVA A NIVEL ESTATAL, COMUNIDAD AUTONOMA Y MUNICIPAL: LAS POLITICAS CULTURALES

1.1. Introducción

1.2. Marco normativo

1.3. Cualificación del profesorado

1.4. Debate previo a la reforma de 1990

1.5. La política cultural en España desde 1978 hasta la actualidad

1.6. Las políticas culturales en la Comunidad Autónoma de Galicia

1.7. La agenda 21 de la cultura: Propuestas para el desarrollo cultural

1.7.1. Competencias de las entidades Locales

1.7.1.1. Políticas culturales municipales

1.7.1.2. Los equipamientos culturales y sus proyectos

1.7.1.3. La EMM como estrategia cultural a medio plazo.

1.8. La descentralización de la cultura y la cosa pública

1.8.1. La cultura como motor de desarrollo local

1.1. Introducción

En la primera parte del presente capítulo, haremos una recapitulación de la legislación que actualmente rigen las escuelas de música y las titulaciones mínimas necesarias para poder ejercer en ellas como docentes para a continuación, exponer brevemente los debates, problemática y propuestas llevadas a cabo sobre la creación y funciones a realizar por parte de las escuelas de música, previas a la aprobación en 1990 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

En un segundo apartado, mostraremos cuáles son las competencias que tienen los ayuntamientos al respecto y analizaremos el papel que desarrollan los municipios como agentes promotores de actividades culturales y la importancia que tienen estas actividades dentro de su ámbito de influencia.

1.2. Marco normativo

A nuestro juicio, el sistema educativo español mantuvo una clara indefinición en relación a las enseñanzas musicales no oficiales hasta que, con la aprobación y posterior publicación en el Boletín Oficial del Estado nº 238, de la Ley Orgánica 1/1990 del 3 de octubre en relación a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se da comienzo a un nuevo modelo y tipo de enseñanza distinto.

Si con anterioridad a esta nueva Ley Orgánica solo se contemplaba el aprendizaje musical dentro del organigrama de los conservatorios, a partir de su publicación estas posibilidades son ampliadas dando lugar a dos diferentes tipos de centros. Por un lado nos encontramos con las enseñanzas oficiales regladas que seguirán siendo impartidas por los conservatorios, y por el otro, se posibilita la creación de las denominadas Escuelas de Música, donde se podrá impartir enseñanzas musicales no regladas y que, al no disponer de un currículo prefijado, no existe posibilidad de obtener ninguna titulación académica.

Este nuevo modelo de centro musical viene contemplado en el artículo 39.5 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, donde explicita que:

Con independencia de lo que se establece en los apartados anteriores, se podrán cursar en escuelas específicas, sin limitación de edad, estudios de música o danza, los cuales en ningún caso podrán conducir a la obtención de títulos con validez académica y profesional, cuya organización y estructura serán distintas de las establecidas en estos apartados. Estas escuelas serán reguladas reglamentariamente por las administraciones educativas. (LOGSE, 1990)

Por otro lado, en esta misma Ley y refiriéndose a qué administración deberá hacerse cargo de estas escuelas, la disposición 17.5 establece que:

Las administraciones educativas podrán establecer convenios de colaboración con las corporaciones locales para las enseñanzas de régimen especial. Dichos convenios podrán contemplar una colaboración específica en escuelas de música y danza, cuyos estudios no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica. (LOGSE, 1990)

Para clarificar lo anteriormente expuesto, el Ministerio de Educación y Ciencia (en adelante MEC), pública en el Boletín Oficial de Estado (en adelante BOE), nº 202 del sábado 22 de agosto de 1992, la Orden de 30 de Julio por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza. Así, este documento se convierte en el punto de partida para las posteriores órdenes reguladoras que las distintas Comunidades Autónomas realizaron para posibilitar las creaciones de las nuevas escuelas de música dentro de su ámbito territorial. Entre los principales objetivos que se marcaba la presente orden se encuentran:

- Fomentar el conocimiento y apreciación de la música, iniciando en el aprendizaje a los niños/as desde los primeros años.
- Desarrollar una oferta amplia y diversificada de la educación musical sin límite de edad.
- Orientar al alumnado cara a una enseñanza de tipo profesional cuando la vocación y aptitudes del alumnado así lo aconseje, posibilitando la preparación adecuada para posteriormente poder acceder a las enseñanzas regladas.

CAPÍTULO 1. NORMATIVA A NIVEL ESTATAL, COMUNIDAD AUTONOMA Y MUNICIPAL: LAS POLITICAS CULTURALES

- Ofrecer una enseñanza instrumental orientada tanto sobre la practica individual como sobre la de conjunto.
- Ser capaces de ofrecer un tipo de enseñanza musical complementaria y distinta a la estrictamente instrumental.
- Facilitar el acceso del alumnado y fomentar el interés de estos por pertenecer y formar parte de los distintos tipos de agrupaciones, tanto corales como instrumentales.
- Organizar actuaciones de carácter público y participar en actividades musicales de carácter aficionado.

La primera Comunidad Autónoma en realizar su regulación fue la del País Vasco a través del Real decreto 289/1992 del 27 de octubre. En este documento, además de los objetivos que marca la anterior Orden del 30 Julio del 1992 publicada en el BOE, añade aspectos como es la formación del profesorado y la importancia que tiene el recoger, sistematizar y difundir tradiciones musicales locales, trazando así los elementos necesarios para el estudio de la música popular.

La segunda en regularizar este ámbito fue la Comunidad Foral de Navarra a través del Decreto 421/1992 del 21 de diciembre y publicado en el BON del 22 de enero del 1993. En este decreto, prácticamente se realiza una copia literal de lo publicado en el BOE a través de la Orden de 30 de Julio de 1992. La tercera Comunidad Autónoma en realizar su regulación fue Galicia, llevándose a cabo el 11 de marzo de 1993, y siendo publicada en el DOG del jueves 22 de abril de 1993. En esta orden, Galicia al igual que hizo Navarra, copia los objetivos propuestos ya por el MEC.

La siguiente en publicar su orden fue Cataluña a través del Decreto 179/1993 del 27 de Julio, siendo publicado en el DOGC del 4 de agosto de 1993. En este decreto, se obvia parte de los objetivos propuestos por el MEC y realiza cambios sustanciales de redacción, acercándose más al realizado por la Comunidad Autónoma del País Vasco, y al cual añade matices como es la alta demanda social de la cultura artística y su práctica.

La quinta Comunidad Autónoma fue Valencia, llevándose a cabo el 4 de Enero de 1994, siendo publicada en el DOGV el 31 de Enero de 1994. Al igual que Galicia y Navarra, Valencia asume prácticamente una copia literal de los objetivos ya propuestos

por el MEC. A ésta Comunidad le seguiría Canarias a través del Decreto 179/1994 del 29 de Julio, siendo publicado en el BOC el 26 de agosto de 1994. Su redacción toma como referencia lo publicado un año antes en Cataluña, y al igual que la realizada en el País Vasco donde se propone la necesidad de difundir tradiciones musicales locales, Canarias también incide en la necesidad de abordar el fomento y enseñanza de la música popular de las islas.

Para terminar, y con algo más de cinco años de retraso desde que se publicara en el BOE las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza, la última Comunidad Autónoma en legislar sobre este aspecto fue Andalucía a través del Decreto 233/1997, siendo publicado en el BOJA del 11 de Octubre de 1997. En él, Andalucía justifica y defiende la enseñanza de las músicas regionales y folclóricas, en clara alusión a su identidad con el flamenco.

1.3. Cualificación del profesorado

El artículo octavo punto uno de la Orden del 30 de Julio de 1992, dice que “El profesorado de las escuelas de Música y Danza deberá estar en posesión de la titulación correspondiente al grado medio de música o danza” (BOE, nº 202).

Esto es mantenido en las regulaciones realizadas a posteriori por las Comunidades Autónomas del País Vasco, Navarra, Galicia, Andalucía y Valencia. Sin embargo, desde el primer momento, Cataluña y Canarias a través de sus respectivos decretos, requieren que el profesorado de sus escuelas se encuentre en posesión del grado superior de enseñanzas artísticas.

A partir del momento que comenzaron a salir los primeros titulados LOGSE, y ya que la Orden de 30 de Julio del 1992 y su posterior desarrollo en Galicia dice que la titulación exigida para los docentes de las escuelas de música es la del “*grado medio*”, esta Comunidad Autónoma publicó la circular 12/2006 donde aclaraba de manera pormenorizada, todas aquellas titulaciones que posibilitaban poder realizar esta función docente independientemente del plan de estudios que se tratase. Así pues el profesorado de las escuelas de música deberá de estar en posesión de alguno de los siguientes títulos:

- Título superior de música establecido en el artículo 54 de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.
- Título profesional de música establecido en el artículo 54 de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.
- Título de profesor superior o título de profesor del plan de estudios que regula el Decreto 2618/1966 del 10 de septiembre, por el que se aprueba la regulación general de los conservatorios de música.
- Título de profesor o título profesional del plan de estudios que regula el Decreto del 15 de Junio de 1942.

En esta misma circular, y a mayores de las titulaciones anteriores, para la docencia de las asignaturas de música y movimiento para niños y niñas de entre cuatro u ocho años, también se autorizaba que pudiera ser impartida por un maestro/a especialista en educación musical.

1.4. Debate previo a la reforma de 1990

Poco antes de la reforma educativa de 1990, y cuando sobre la mesa se estaba planteando la propuesta de crear unas escuelas de música de modo semejante a lo que se hacía en Europa, el grupo político de Izquierda Unida, y a instancias del catedrático del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid D^o Víctor Pliego de Andrés, propuso que los grados elementales que impartían los conservatorios fueran asumidos por las escuelas de música. La propuesta en principio parecía aceptable, pero la que en aquel momento era la Consejera Técnica de la Subdirección General de enseñanzas artísticas del MEC, precursora de la reforma musical y responsable en gran parte de los cambios introducidos en la LOGSE sobre esta materia D^a Elisa Roche, se opuso a ello, y no tanto porque no le gustara la idea sino más bien por miedo a las contestaciones que podría tener esa reforma (Pliego de Andrés, 2003).

Debido a esto, y a pesar de posibilitar la creación de las escuelas de música, se siguió manteniendo la antigua estructura organizativa de los conservatorios, y estos continuaron ofertando los grados elementales, medios y superiores. El no eliminar en ese momento el grado elemental de la enseñanza reglada, ha supuesto en el tiempo una

duplicación de servicios pues, a medida que iba aumentando el número de escuelas de música, también lo hacían los conservatorios, entrando en una guerra sobre qué modelo de centro absorbe más alumnado (Pliego de Andrés, 2003).

Por otro lado, tanto la LOGSE (1990), como posteriormente la Ley Orgánica sobre Calidad de la Educación, LOCE (2002), la Ley Orgánica de Educación, LOE (2006), y por último la Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa, LOMCE (2013), siguen reconociendo que los estudios elementales realizados en los conservatorios por alumnos/as que empiezan con ocho años, sean tratados como estudios conducentes a conseguir una titulación académica que tiene carácter profesionalizador.

Según Piaget (1954), en los primeros años los niños/as atraviesan un periodo en el que la melodía y el ruido son lo mismo. Un simple efecto sonoro y cualquier cosa que produzca ruido es considerado un instrumento de percusión. Pasada esa etapa de descubrimientos, si el niño/a demuestra interés por la música querrá ir más allá sucediendo esto entre los cinco y seis años, momento que él autor considera que es la mejor edad para iniciarse en el estudio musical, con un instrumento de verdad. Sin embargo, no recomienda imponer un aprendizaje y aconseja que sea el propio niño/a quien elija el instrumento que quiere tocar. También incide en lo esencial que es que el profesor/a tenga experiencia con niños/as pequeños/as, y que su enseñanza se encuentre relacionada con la imaginación y espontaneidad del menor, insistiendo en que nunca se debe de imponer el estudio del instrumento como una tarea obligatoria.

Por nuestra parte, y compartiendo la idea de Piaget en cuanto a la edad considerada razonable para el comienzo de los estudios musicales, consideramos que es necesario aclarar si realmente es aconsejable que estos comiencen en los conservatorios elementales, los cuales tienen un claro carácter profesionalizador o si, por el contrario, deberían de ser las escuelas de música quienes asumieran este rol durante esta primera etapa. La polémica está servida desde hace años, y no debemos dejar pasar que en muchos casos tanto los padres y madres, alumnos/as y gran parte del profesorado de conservatorio, ven actualmente las escuelas de música como un sistema educativo musical secundario, al mismo tiempo que observan una gran falta de medios y dejadez por parte de las administraciones educativas hacia este modelo de centro.

Una posible solución ante esta situación, sería la que el catedrático de Historia de la Música del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid Pliego de Andrés (2003) propone cuando dice que:

Mantengo la opinión de que habría que transformar los Conservatorios Elementales en Escuelas de Música que ofrezcan una formación musical básica, no solo para supuestos profesionales. Por su lado, las Escuelas de Música deberían de integrarse, como los Conservatorios, en la red de enseñanza pública, con un proyecto educativo a largo plazo, a cargo de funcionarios docentes cualificados y estables. (p. 11)

1.5. La política cultural en España desde 1978 hasta la actualidad

El Estado español evolucionó rápidamente desde el marcado centralismo que lo caracterizó durante la larga dictadura franquista hacia un sistema señaladamente descentralizado llevado a cabo durante la transición democrática. Dicho proceso estuvo cargado de duras negociaciones entre las distintas fuerzas políticas implicadas que reflejaron las diversas posiciones ideológicas, sobre la estructura político-territorial que debía adoptar el Estado. (Colomer, 1998, citado en Rius-Ulldemolins y Martínez i Ulla, 2016, p. 125). Esto fue debido a que raíz de la promulgación de la Constitución Española de 1978 se estableció el territorio nacional en tres niveles administrativos: la Administración central, las comunidades autónomas y el tercer nivel el que desempeñan las diputaciones provinciales y las corporaciones locales.

En la distribución de funciones que tendría que desempeñar cada nivel, figuraban las materias culturales, especificando claramente cuáles son las competencias que tiene el Estado en exclusiva y cuáles son las que les corresponden a los demás niveles.

Uno de los factores que influyeron en la distribución de competencias que la Constitución estableció entre Administraciones, fue la inexistencia de un Ministerio de Cultura u organismo específico encargado de estas gestiones hasta 1977. La puesta en funcionamiento de un ministerio de cultura se justificaba ante la necesidad de coordinar las múltiples

actuaciones que de forma arbitraria se estaban llevando hasta ese momento a la vez que se intentaba acabar con la dispersión. (Zallo, 2011, p. 33)

Con estas decisiones, el gobierno de la UCD de 1977 intentó devolver a la Administración pública central el control de la cultura, pero esa intervención ya llegaría tarde debido a que tanto la Constitución de 1978 como los estatutos estaban dibujando un mapa bien distinto. De esta forma, las distintas Comunidades Autónomas fueron buscando su sitio y con el paso del tiempo, estas se fueron especializando en la divulgación de su propia lengua, la creación de diversos contenedores culturales, subvenciones... mientras que los municipios pasaron a convertirse en actores muy activos de la extensión cultural promovida, y en gran parte financiada, por las diputaciones provinciales correspondientes.

Para Bonet y Négrier (2007), “las Administraciones de las Comunidades Autónomas, superan a la administración central en términos de competencias y de gasto cultural” (p. 23). Esto realmente explica una situación -aunque algunos/as no lo quieran admitir- de federalización de las estructuras del Estado, de donde evidentemente la cultura no es una excepción.

Durante la primera etapa gobernada por la UCD, se intentó que la cultura de nuestro país se homologara con la de Europa. Se fomentó la creación y la extensión de los servicios culturales como la Orquesta Nacional de España, el Ballet Nacional, el Centro Dramático Nacional, la Compañía de Teatros Clásico... en definitiva, se pretendía coordinar y estimular tanto las acciones públicas como privadas y todo ello con la intención de combatir la desigualdad cultural. De todas formas, todo este enfoque se realizaba bajo una perspectiva netamente liberal, poniendo el acento en la iniciativa privada y, reduciendo al máximo la intervención política en materia cultural. (Zallo, 2011). Con la llegada del PSOE al gobierno en el año 1982, esta actitud se racionaliza y da por terminada esa época liberal impuesta por el anterior gobierno, iniciándose un proceso cultural basado en criterios de rentabilidad, a la vez que se fomenta el dinamismo cultural y se acentúan los planes de inversiones culturales en bibliotecas, archivos, auditorios y teatros. (Rubio Arostegui, 2003).

Con la ascensión al poder del Partido Popular en 1996, la estructura organizativa en cuestión de educación apenas experimentó cambios, centrándose más en dar prioridad a la creación y construcción de ámbito patrimonial y de equipamientos que a la difusión de cultura viva. También intentó animar el mecenazgo cultural privado a cambio de supuestas desgravaciones fiscales (Rubio Arostegui, 2005). A raíz de la llegada nuevamente del partido socialista al gobierno en el 2004, lo único reseñable a nivel organizativo fue que estamentos que dependían del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, ahora pasan a tener autonomía operativa y personalidad jurídica propia. A pesar de que en los años siguientes volvió a realizarse un nuevo cambio de gobierno, no se observaron cambios apreciables a nivel organizativo.

1.6. Las políticas culturales en la Comunidad Autónoma de Galicia.

En cuanto a las políticas culturales llevadas a cabo a partir de los años ochenta en la Comunidad Autónoma de Galicia por parte de la Xunta de Galicia, estas

Han ido evolucionando desde la dependencia de actores y estrategias que operaban sin una visión de país a la hora de formular sus decisiones y más influidos por criterios locales o de oportunidad, a la autonomía causada por la aparición y movilización de nuevos actores decididos a diseñar e implementar una política cultural propia con dimensión y alcance nacional. (Lage, Losada y Gómez, 2012, p. 116)

La volátil situación política de los primeros años de gobierno autonómico presidido primeramente por Fernández Albor perteneciente al grupo político de Alianza Popular, y la posterior moción de censura llevada a cabo tras la unión del Partido Socialista Obrero Español y los partidos nacionalistas de Coalición Galega y Partido Nacionalista Galego, propició que durante todos aquellos años las transferencias y recursos con que se podían contar, fueran sometidas a las preferencias que tenía la Administración Central. Sin embargo con la llegada de Manuel Fraga al poder a través de sucesivas mayorías absolutas, a priori parece que facilitó las negociaciones con el poder central.

Para Losada (2000), el acceso a mayores recursos junto con la disponibilidad de mayores infraestructuras administrativas, facilitó poder llevar a cabo determinadas actuaciones políticas de carácter cultural, las cuales y ejerciendo un papel de liderazgo buscaban a la vez encajar los intereses de las administraciones con los intereses de la ciudadanía.

Algo que debemos tener en cuenta es el importante papel que las diputaciones de A Coruña, Lugo, Orense y Pontevedra jugaron en el desarrollo cultural de la comunidad gallega, ya que a pesar de ser administraciones donde no estaba claro cuál era su misión a nivel cultural, estas fueron las encargadas de financiar múltiples iniciativas y actos acercando de esta forma la cultura a través de diversos ciclos a la ciudadanía no solo del entorno urbano, sino también de la zona rural.

Al igual que las distintas diputaciones, la creación del Consello de la Cultura Gallega, el relanzamiento de la Real Academia Galega de la Lengua y la creación de la Radio Televisión Gallega, propició la consolidación de las nuevas políticas culturales de la Xunta, convirtiéndose estas en elementos indispensables para la afirmación de las administraciones autonómicas. (Lage, Losada y Gómez, 2012).

1.7. La Agenda 21 de la Cultura: Propuestas para el desarrollo cultural

En mayo del 2004, las ciudades y gobiernos locales del mundo comprometidos con los derechos humanos, la diversidad cultural, la sostenibilidad, la democracia participativa y la generación de condiciones para la paz, aprobaron la Agenda 21 de la Cultura como un documento orientador de las políticas públicas de cultura y como contribución al desarrollo cultural de la Humanidad. Tras la reunión de aquellas primeras 300 ciudades y gobiernos locales, la organización Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (CGLU), adoptó en octubre del 2004 la gestión de la Agenda 21 de la Cultura, asumiendo así el papel de coordinadora del proceso que se ha realizado posteriormente a su aprobación (FEMP, 2009). Esto podríamos decir que fue la consecuencia y reacción a un informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo promovido por la UNESCO a finales del siglo XX, y cuyos resultados fueron expuestos en la Conferencia Intergubernamental de Estocolmo en 1988. En ese informe aparecen

aspectos como que el desarrollo cultural genera desarrollo económico, pero en cambio el desarrollo económico, por si mismo, no genera desarrollo cultural (UNESCO, 1997).

Debido a esto, es por lo que a través de la Agenda 21 de la Cultura, - entre otros aspectos -, lo que se pretende es responder a los retos del desarrollo cultural del nuevo siglo, convirtiéndose de esta forma en un documento de partida y de apoyo para realizar procesos y, redactar documentos de compromisos específicos de cada uno de los territorios y entidades que lo subscriban, estableciendo así la dimensión cultural como uno de los pilares básicos para la construcción de políticas de desarrollo.

Los 67 artículos de que consta la Agenda 21 de la cultura, se podrían dividir en tres grandes grupos. El primer grupo lo podríamos catalogar como apartados de principios donde se exponen aspectos como son los derechos humanos, el apoyo a la diversidad, sostenibilidad y participación. El segundo grupo es más referido a los compromisos y donde se muestran los aspectos competenciales de los gobiernos locales y, el tercer grupo de artículos los podemos definir como recomendaciones y, donde se presentan aspectos referidos a programas, presupuestos y organización.

Todos estos artículos a su vez podrían ser divididos en cuatro diferentes temáticas. La primera de ella es la que aborda materias como la cultura y los derechos humanos, destacando cuestiones como es la necesidad de facilitar los mecanismos, instrumentos y recursos para garantizar la libertad de expresión. Una segunda temática referida a Cultura y gobernanza, donde se reseñan aspectos como la legitimidad de las políticas culturales y la responsabilidad conjunta que tienen los ciudadanos y los gobiernos locales a la hora de realizar cultura. Un tercer apartado es el referido a Cultura, sostenibilidad y territorio, abordando en este caso asuntos relativos a la financiación económica, los espacios públicos y la diversidad de expresiones culturales como elemento de riqueza. Por último y en un cuarto apartado que podríamos definir como Cultura, inclusión y promoción, se abordan elementos como el acceso al universo cultural, la expresividad, la ampliación de públicos y fomento de la participación cultural como elemento de ciudadanía, el papel que desempeñan las industrias culturales y los medios de comunicación local, y el fomento de la actividad creativa y la creación

de empleo. En concordancia con estas temáticas, Gradañlle y Caride (2016) opinan que:

A la hora de ejercer el derecho a la educación [...] es necesario tener presente una serie de indicadores que emergen del compromiso internacional adoptado por los diferentes países a lo largo del tiempo; en ellos, y en sus principios rectores se pone de manifiesto la importancia de una acción gubernamental coordinada y democrática, basada en la implementación de una educación inclusiva, gratuita y de calidad para todas las personas en condiciones de equidad (Gradañlle y Caride, 2016, pp. 6)

Elementos como la lucha contra la pobreza y la inclusión social, constituyen aspectos fundamentales en todo este proceso. Es por eso, que la cultura no puede realizar completamente su dimensión constitutiva sino cuenta con una participación activa ciudadana y donde además se posibilite la implicación de la ciudadanía procedente de la emigración. El desarrollar la solidaridad y el permitir incorporar identidades múltiples, son aspectos fundamentales para conseguir una cultura de convivencia, donde el eje transversal sea la vida de las personas (Martí, 2003).

El posibilitar el acceso a la cultura ha sido siempre una preocupación generalizada entre los poderes públicos, los cuales han tratado de fomentar los centros de proximidad como las bibliotecas, casas de cultura, locales sociales, escuelas de teatro, música, de baile.... Es evidente que el desarrollo cultural reposa en una multitud de agentes que desarrollan bien una actividad con una cierta dimensión cultural no siempre explícita, o bien una actividad cultural definida como es la creación artística llevada a cabo en sus diferentes formas y realizada en las más diversas situaciones, constituyéndose así uno de los elementos esenciales para llevar a cabo la transformación de la realidad social (Martí, 2003).

1.7.1. Competencias de las entidades locales

En su artículo 140, la Constitución Española garantiza la autonomía de los ayuntamientos mientras que en su artículo 141, define las provincias como una agrupación de ayuntamientos. Por otro lado en su artículo 142, anuncia que estos entes

municipales deben de contar con una hacienda económica, la cual tiene que disponer de los recursos suficientes como para que el municipio pueda llevar a cabo su misión.

Las competencias que tienen estas entidades locales se clasifican en dos tipos, encontrándose por un lado las competencias propias y, por el otro las competencias atribuidas por delegación de funciones. Las competencias propias y de acuerdo con el artículo 7 de la LRBRL (1985), solo pueden ser atribuidas por Ley y se ejercen en régimen de autonomía y bajo la propia responsabilidad del municipio, mientras que las competencias delegadas se llevan a cabo a través del acuerdo alcanzado con la entidad que delega. Por otra parte, y de acuerdo al artículo 7.4 de la LRBRL (1985), este tipo de entidades locales también podrán ejercer competencias distintas a las propias o a las delegadas, siempre y cuando esa nueva actividad no suponga un riesgo para la sostenibilidad económica o financiera del municipio y, no exista otro tipo de entidad pública que preste el mismo tipo de servicio. Para que esto sea posible, además será necesario contar con informes que avalen que se cumplen las condiciones anteriores.

Entre las competencias propias, el artículo 25 de la LRBRL (1985) señala como tales el promover toda clase de actividades y prestar servicios públicos que contribuyan a satisfacer las necesidades y aspiraciones de los vecinos, encontrándose entre estos servicios las infraestructuras viarias y otros equipamientos de su titularidad, promoción del deporte e instalaciones deportivas y de ocupación del tiempo libre, la conservación, mantenimiento y vigilancia de los edificios de titularidad local...

Por otro lado, el artículo 26 de la LRBRL, señala cuáles son los servicios mínimos exigibles que cada municipio debe prestar en relación a su población y, consideramos reseñable que la obligación de tener una escuela de música municipal no se contempla como servicio obligatorio para ayuntamientos con número inferior a 20.000 habitantes.

1.7.1.1. Políticas culturales municipales

Ante la pregunta de qué son las políticas culturales, podemos definirlo a través de las siguientes citas:

La política cultural local no deja de ser más que la asignación de unos determinados recursos para la consecución de unos determinados objetivos. Un conjunto de intervenciones públicas y privadas encaminadas a satisfacer las necesidades culturales –y cada vez más, también lúdicas- de la ciudadanía de una comunidad. (Pose, 2006, p. 22)

Para Vives (2007), la política cultural es el enfoque del sector basado en el análisis global, articulado sobre un proyecto comprensivo dirigido a hacer efectiva la libertad de los individuos, encontrándose dentro de esos proyectos culturales la promoción, protección y difusión de las artes escénicas, la música y la danza.

Otra definición sobre política cultural es la que hace referencia a:

Un conjunto estructurado de intervenciones conscientes de uno o varios organismos públicos en la vida cultural. La palabra “vida” indica que nos referimos a aspectos sociales, compartidos; diferentes de los individuos privados. El adjetivo “cultural” [...] se emplea ligado al ocio, al placer, y al perfeccionamiento. (Fernández, 1991, p. 18)

En la actualidad, -y como ya se dijo anteriormente-, no supone ningún descubrimiento manifestar que existe tanto por parte de los gobernantes, entidades públicas, como por los distintos sectores de la sociedad, una preocupación y demanda cultural que ha animado a programar una gran amalgama de actividades culturales. Precisar brevemente en este apartado todas esas diversas políticas culturales que se han desarrollado en los municipios, sería algo difícilmente explicable entre otros motivos debido a la heterogeneidad de sus corporaciones, intereses políticos, la variedad de infraestructuras disponibles, el desigual potencial económico de cada ayuntamiento, las particularidades históricas de cada zona y, la diferente población a quien se van a dirigir esas políticas culturales.

Por otra parte, nos encontramos que mucha de la oferta realizada en forma de circuitos culturales por parte de grandes organismos oficiales, en muchos casos están diseñados para ser representados en “espacios centrales” de cultura, con lo cual el efecto de “repartir cultura” en los municipios de menor tamaño queda acrecentado, complicando todavía mucho más la labor cultural que tienen que desarrollar las

concejalías de esos ayuntamientos. Es por este motivo por el que López de Aguilera (2000), afirmaba que era necesaria una revisión de las políticas culturales donde se revisasen aspectos como:

- Priorizar en determinados momentos la “periferia frente al centro”, para lo cual propone desarrollar algún tipo de estrategias que hagan posible el acercamiento cultural del centro a los habitantes de los extrarradios.

- Intentar conseguir un “equilibrio entre lo habitual y lo efímero”, entendiendo por habitual la inversión en equipamientos y programas frecuentes, y por efímero algo esporádico y muy limitado en el tiempo.

- Conseguir “promocionar lo local” frente a lo internacional, ya que la promoción local además de crear cultura y enraizar costumbres e identidades, crea imagen y fomento de la zona.

- “Protección de los efectos secundarios frente a los efectos culturales”, ya que uno de los mayores riesgos que existen al llevar a cabo grandes actuaciones son los desfases económicos, oscureciendo posteriormente otras posibles acciones. Los recursos limitados, y la programación de grandes proyectos pueden acarrear el olvido de la “cultura diaria”, perjudicando proyectos propuestos con una visión de largo plazo, pero que no suponen una rentabilidad económica o política inmediata.

Durante los últimos 25 años las actuaciones municipales dirigidas a desarrollar una imagen de mayor calidad y mejoras en el equipamiento cultural han aumentado muy considerablemente. Actualmente y dependiendo del tamaño del ayuntamiento, es fácil ver como muchos de estos municipios cuentan con al menos un centro cultural y varios locales sociales donde poder llevar a cabo sus actividades de ocio y cultura, facilitando de esta forma el funcionamiento de nuevas organizaciones y proyectos de cualquier índole, consiguiendo así descentralizar “su cultura”.

Realmente, estos modestos contenedores culturales son los escenarios perfectos para establecer sus políticas de proximidad y acercamiento, ya que juegan un papel decisivo de dinamización y donde se desarrolla parte de la identidad del municipio. Se podría llegar a decir, que el poderío de algunos ayuntamientos en muchos de los casos,

se mide en relación al potencial cultural que se desarrolla en estos recintos, a su calidad y diversidad cultural ofertada.

1.7.1.2. Los equipamientos culturales y sus proyectos

Los primeros centros culturales existentes en España fueron las Casas de la Cultura, y donde “el Estado se hacía cargo de las adquisiciones de libros [...] las Diputaciones corrían con los gastos de mantenimiento de los Centros Coordinadores y los Ayuntamientos con los de las bibliotecas” (Fernández, 1991, p. 104).

Este sistema que se encontraba excesivamente centralizado, creaba un importante obstáculo a la hora de conseguir una colaboración y compromiso firme de los ayuntamientos para con ese tipo de centros culturales. Por otro lado y según apunta Fernández (1991), fueron raros los casos en los que estos centros se movieron en unas condiciones jurídicas claras y con los medios adecuados, arrastrando los problemas de la política de aquellos años, donde lo que primaba eran muchas obras e inauguraciones y pocos medios y criterios sobre la gestión y el uso de equipamientos culturales que se iban creando. En la actualidad, este tipo de centros dependen de los ayuntamientos, quienes su vez son los encargados de mantenerlos y proporcionarles un equipamiento adecuado para el uso y disfrute para la ciudadanía.

En términos generales, podemos definir que un centro cultural del tipo que sea, es un edificio de uso comunitario, que dispone de una determinada dotación y está orientado a la prestación de ciertos servicios. Es también un espacio de consumo colectivo o comunitario, no individual, que nace para el uso público y siempre ejerce de espacio de socialización. (López de Aguilera, 2000, p. 238)

“Cuando una administración pública decide, entre sus proyectos, la creación de un equipamiento cultural en su localidad, el gestor municipal debe ser, a partir de ese momento, un punto de referencia básico para su municipio y desempeñar un papel activo” (Cardero, 2002, p. 184).

Para Cardero (2002), el gerente de estos centros culturales, debe de ser una persona orientada a la acción y a la consecución de resultados, además debe de tener

una amplia capacidad de interlocución con el ámbito político y ser capaz de negociar y dirigir equipos humanos, tener iniciativas y conocimientos de económica y de recursos humanos. Respecto a los servicios culturales que se han de desarrollar desde estos equipamientos, y previo estudio de las demandas existentes en la zona de influencia, estas deben de ser desarrolladas y orientados a satisfacer las preferencias de sus posibles usuarios. Por otra parte, es necesario que estos programas tengan prolongación en el tiempo dentro del ámbito cultural local y dentro de unos horarios estables, creando de esta forma hábitos fijos de asistencia entre la población. Existen diversas asociaciones culturales que es necesario que se encuentren involucradas activamente en este tipo de acciones y, ya a través de concesiones directas de subvenciones o a través de convenios específicos, este tipo de entidades sean capaces de desarrollar una programación estable durante un tiempo determinado.

La existencia de un tejido asociativo, dinámico, vivo, en una ciudad favorece la relación de poderes públicos con las personas que viven allí, y es una fuente de recursos, ideas y proyectos que permiten mantener el dinamismo social necesario para no caer en la catatonia. (Pindado, 2000, p. 33)

A la hora de diseñar un determinado proyecto cultural con el cual obtener unos resultados aceptables y, que a su vez no resulten excesivamente gravosos para las arcas públicas, para Rosello (2005), es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

1º- Una optimización de recursos, tratando de sacar el mayor partido posible de los medios humanos, económicos y de materiales que tenemos a nuestro alcance.

2º- Orientar las acciones desde el principio, evitando así el método de ensayo y error, ya que en cultura existen suficientes elementos de observación como para saber de antemano si un proyecto puede funcionar o no, y cual debería de ser el método de trabajo a llevar en caso de desarrollarse la actividad.

3º- Romper viejos esquemas de planificación, fomentando y experimentando el diseño de nuevos proyectos, los cuales puedan aportar algo nuevo y diferente al municipio.

4º- Realizar un proceso de reflexión de ideas, siendo innovador y tratando de actualizar las actividades que se están realizando para no caer en la rutina y aburrimiento, ya que esto con el tiempo termina desmejorando la actividad.

5º- Facilitar la participación del equipo que lleva a cabo la actividad, ya que esto provoca una implicación más activa de los componentes, aporte de ideas, responsabilidad y exigencia colectiva.

A estas cuestiones ya reseñadas, debemos de añadir otros a los que Cardero (2000) les otorga suma importancia. Para éste autor y de forma paralela al diseño de la programación cultural, se debe establecer una difusión y promoción de las actividades que se van a llevar a cabo dentro de ese “contenedor cultural”, ya que no hay que olvidar que estamos sumidos en un mercado en el que existen múltiples competidores, y a los cuales es necesario ganar la partida y así obtener unos resultados óptimos de la gestión. La utilización de elementos de marketing debe de ser lo suficientemente amplia como para asegurarnos de que nuestras ofertas culturales lleguen a nuestros potenciales clientes.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es la financiación económica del proyecto, buscando si fuera necesario patrocinios privados para actividades culturales que puedan ser excesivamente gravosas. De esta forma, por un lado la actividad resultará más económica para sus usuarios, posibilitando así el acceso a la cultura de toda la ciudadanía a través una política de contención de precios y por otro, las empresas que subvencionan esas actividades se ven reconocidas en la publicidad creándose de esta forma un prestigio empresarial dentro de su ámbito poblacional.

1.7.1.3. La EMM como proyecto estratégico cultural de medio plazo

Desde la llegada de los Ayuntamientos democráticos en 1978, éstos han venido desarrollando una actividad cultural que ha ido in crescendo hasta alcanzar, en el momento presente, una importantísima labor en materia cultural. El área de cultura viene a ser una de las más desarrolladas de las Corporaciones Municipales y Provinciales, habiendo pasado de ser simples organizadoras de las fiestas tradicionales del municipio a llevar a cabo actualmente una importante gestión cultural, ya que ésta cada vez

tiene mayor demanda y aceptación por parte de la ciudadanía. (Martín, 2002. p. 241)

Para Rosello (2005), los proyectos culturales se encuentran condicionados por varios aspectos entre los que hay que resaltar el número de habitantes que tiene el municipio, las infraestructuras de que se dispone, la disponibilidad presupuestaria, las posibles colaboraciones con otras entidades a efectos de patrocinio, y el personal con que se cuenta para poder llevar a cabo dichos proyectos. En cuanto a la durabilidad de las determinadas actividades, según Martín (2012) estas se pueden clasificar en actividades de un año y definidas como actividades de corto plazo y, las que su durabilidad llega como mínimo a una legislatura las cuales define como actividades de medio plazo.

Ciñéndonos exclusivamente a los aspectos que con esta investigación estamos abordando en cuanto a lo que suponen las escuelas de música municipales, Martín (2012), lo califica como proyecto cultural a medio plazo, siendo un ejemplo de proyecto de EMM el propuesto por Rosello (2005). Este mismo autor y dentro de la estrategia para la creación y puesta en funcionamiento de una EMM, habla de los posibles intereses ocultos, (creación de determinadas formaciones musicales) que se encuentran detrás de la creación de una de estas EMM. “Un proyecto puede tener algunas estrategias como referente de trabajo que no convenga expresar públicamente. Para ello, el equipo deberá tenerlas en cuenta y desarrollarlas en su versión del proyecto pero no las presentará en la versión externa del proyecto” (Rosello, 2005, p. 129).

“Los planes estratégicos se proyectan en una dinámica reflexiva y de intencionalidad prospectiva, que se desarrollaran, a ser posible, el conjunto de agentes políticos, sociales, culturales y económicos que conforman o inciden en un territorio” (Pose, 2006, p. 183). Una vez que el proyecto y su plan estratégico se encuentra definido en todos sus aspectos, hace falta crear una estructura organizativa y un equipo de personas (voluntarias o profesionales), que sean capaces de desarrollarlo y llevarlo a cabo. Este equipo puede ser el mismo que gestiona de forma habitual otras intervenciones de la misma institución, pudiendo incorporar cambios detectados como

necesarios, pero siempre con el constante contacto y supervisión por parte de la concejalía de cultura. (Rosello, 2005).

1.8. La descentralización de la cultura y la cosa pública

Las grandes infraestructuras son necesarias, pero sin marginar los pequeños equipamientos descentralizados para la producción y el consumo; potenciar la imagen es importante, pero también lo es mantener un rico tejido sociocultural. Los grandes proyectos espectaculares no pueden ser una pirámide en un desierto, sino el exponente de un desarrollo cultural real. (López de Aguilera, 2000, p. 46)

Para Pindado (2000),

La cosa pública es lo que afecta a la sociedad en su conjunto [...] participar no es tan sólo colaborar, ni opinar sobre una determinada actuación sino que supone un plus de voluntad, de intervención, un sentimiento de pertenencia a un colectivo, a un grupo, a una asociación, a un país..., un mínimo esbozo de un proyecto propio, de una finalidad propia. La participación tiene que ir encaminada a una finalidad [...] cuando una asociación ciudadana realiza actividades para desarrollar un proyecto propio, está participando en la gestión de la cosa pública. (p. 21)

Debido a esto, es necesario que tanto las instituciones como las diversas asociaciones culturales se encuentren organizadas y coordinadas, pues en los ayuntamientos de poca población, una buena coordinación de estos agentes culturales influye en la captación de público y proyectara una mejor imagen del municipio. Por otro lado estas organizaciones culturales tienen ante sí el reto del “buen hacer”, o dicho de otra forma tienen que ser importantes y relevantes para la ciudadanía de su área de influencia.

Entre las principales instituciones o asociaciones culturales del pueblo se encuentra la banda de música y el coro ya que “a través de estas instituciones es posible que los bienes culturales lleguen al pueblo, al mismo tiempo que se generan procesos de participación popular” (Ander, 1987, p. 60). Para acrecentar la importancia de estas

entidades culturales y poder ser consideradas relevantes, estas deben colocar a sus receptores o clientes en el centro de su actividad, lo cual implica escuchar sus intereses, deseos y hacerles partícipes activos del proceso “ofreciendo posibilidades para el desarrollo de la creatividad (potenciando la labor de los artistas profesionales), al mismo tiempo que se crean ámbitos de actuación que son apropiadas para el desarrollo creativo” (Ander, 1987, p. 61).

1.8.1. La cultura como motor de desarrollo local

Todos los agentes culturales que trabajan en los distintos municipios son conscientes del valor positivo que aporta el deporte, el arte y la cultura, pues estos permiten vencer y reducir los conflictos además de ayudar a entender diferencias, colaborar en la integración, favorecer la socialización, y finalmente crear ciudadanía.

Así pues, “la existencia de una política cultural puede contribuir a fortalecer lo local. La cultura, y en consecuencia, la acción sociocultural no son un lujo superfluo, ni debe considerarse como una mera aureola de prestigio [...] sino que ese gasto debe considerarse como una inversión” (López de Aguilera, 2000, p. 59).

Según este autor la cultura supone:

- Un refuerzo de la identidad cívica, ya que permite la cohesión social y aumenta la identificación de la población con su entorno.
- Elemento de integración de minorías desfavorecidas, debido a que propicia la disminución de conductas delictivas entre los jóvenes y desarrolla la autoestima e integración en personas discapacitadas o en paro.
- Mejorar la calidad de vida, ya que permite gozar de oportunidades no competitivas.
- Elemento de regeneración urbana y económica, pues posibilita la generación de empleo, y defiende lo autóctono frente a lo exterior además de posibilitar la regeneración de espacios o lugares marginados.

- Transmisión de costumbres, creencias, artes y en general cualquier tipo de habilidad o conocimiento adquirido por las personas como miembros de una sociedad.

Consideramos que estos matices que acabamos de nombrar, deberían hacer repensar la forma de hacer y acercar la cultura tanto a nivel de las grandes ciudades, como a nivel de los pequeños municipios, ya que cualquier transformación estable y duradera que se pretenda realizar sobre la sociedad pasa necesariamente por el acercamiento cultural. Por otro lado, no es posible pensar en realizar un desarrollo de comunidad sin tener en cuenta las variables de identidad territorial, ya que los procesos a realizar se verán condicionados en su éxito si no existe anteriormente algo que motive y estimule esas iniciativas culturales.

Programar cultura es un proceso bastante complejo, puesto que estas programaciones en muchas ocasiones se encuentran “condicionadas” o “contaminadas” por elementos externos como puede ser el carácter popular o festivo. No son pocos los municipios cuyo presupuesto cultural es escaso, siendo el apartado de fiestas “el acontecimiento cultural que cuantitativa y cualitativamente más significado tiene en muchas poblaciones, por lo que en consecuencia muchos departamentos de cultura estructuran su trabajo y presupuestos alrededor del calendario festivo” (López de Aguilera, 2000, p. 215).

El déficit cultural, provoca debilidad sobre el desarrollo humano, y tal vez por eso todas las estrategias de progreso suelen estar ligadas a la cultura. La gente sabe lo que quiere y, más o menos, tiene alguna idea de cómo le gustaría que fuera su futuro, dándole igual que estas sean estrategias económicas, políticas, medioambientales, sociales, patrimoniales o educativas, ya que todas ellas se encuentran introducidas dentro de un determinado contexto cultural que a su vez tiene repercusiones culturales. (Pindado, 2000). Para poder llevar a cabo todo lo expuesto, es necesario que los responsables culturales locales cuenten con las competencias, medios y recursos necesarios para poder llevar a cabo esta misión, y así poder fijar normas para la licitación subvenciones, convenios o contratos de los servicios culturales, donde se puedan tener en cuenta aspectos más cercanos a los de la política cultural, que a los aspectos condicionados por una economía de costes, buscando conseguir la satisfacción de la ciudadanía y del servicio cultural prestado.

Uno de los mayores desafíos que confrontan hoy tanto la política social como la política cultural, es la revitalizar los ámbitos de convivencia solidaria, buscando los caminos de la vida en común. El reto es considerable, se trata de encontrar los medios más adecuados para [...] permitir la realización de las personas en los pequeños conglomerados urbanos y en las zonas rurales en las que se ofrecen posibilidades suficientes para una vida cultural que mejore la calidad de vida, y permita que se exprese y desarrolle el acervo cultural desarrollado por los sectores populares. (Ander, 1987, p. 16)

Para Ander este reto tiene una respuesta adecuada si los ayuntamientos son capaces de crear ámbitos, cauces, o canales que fomenten y motiven la participación ciudadana en la vida cultural y social del municipio. Para conseguir esto, propone como primer elemento desarrollar programas específicos, destacando entre ellos los programas de bienestar social a nivel municipal (los servicios sociales), y como segundo ser capaces de conseguir articular una política cultural como acción municipal, implicando e involucrando en su desarrollo en la medida de lo posible, a las diferentes asociaciones de su municipio y a sus ciudadanos/as.

Siendo así, este desarrollo social y cultural de ámbito local, está llamado a jugar un importante papel en la zona de influencia del ayuntamiento en cuestión. La identidad de su territorio y, el fomento de actividades apoyadas y llevadas a cabo por las distintas asociaciones, son aceptadas y reconocidas por los lugareños, siendo este uno de los objetivos primordiales para configurar la identificación y el desarrollo local. Esta potenciación identificativa hace revivir sentimientos, despertando el interés en una población que por algún motivo se siente apática y falta de relación social. El hecho de promover actividades culturales que son reconocidas y, que se encuentra en la memoria y subconsciente de todos debido a su arraigo con el pasado, hace que estas se encuentren aún activas y tengan el poder de ser el reflejo de una identidad colectiva. El arraigo cultural hacia sus costumbres, la capacidad generadora de identidad y desarrollo que tengan las ciudades o pueblos, así como las posibilidades de interacción que tengan los/as ciudadanos/as entre sí, vendrá dado proporcionalmente a la relación que estos tengan en encuentros dentro de los espacios dedicados a ello (Ander, 1987).

No obstante “no existe prácticamente ningún proyecto válido para toda la población [...] ya que cada público tiene intereses, gustos, capacidades y posibilidades diferentes y por ello requiere de unas ofertas culturales distintas” (Rosello, 2005, p. 100). Así pues, la importancia de la participación ciudadana como elemento para superar el déficit participativo, requiere tanto de la variedad en la oferta, del apoyo y del diseño de unos programas adaptados a la demanda ciudadana, como de la estimulación y del compromiso de los miembros de la comunidad.

Esta implicación de asociaciones y participación de la ciudadanía mediante la superación de los elementos excluyentes, desarrollará una cultura de tolerancia, igualdad y solidaridad, debiendo de convertirse ésta en una práctica habitual, la cual tiene que ser entendida como un derecho a realizar de forma voluntaria, siendo ineludible que el desarrollo local trabaje bajo la premisa de beneficiar a estos actores. Sólo bajo esta condición, es posible que cada comunidad se implique en la mejora de su propio entorno y se comprometa con las tareas que le afectan. De esta forma, el pensamiento de su transformación y desarrollo local, deja de ser un añadido de aventuras individuales para formularse en algo colectivo, bajo el perfil de ideas solidarias conforme a las tradiciones culturales particulares de cada zona.

Partiendo de estas propuestas y a través de las concejalías de cultura, es como se puede desarrollar un largo proceso de nuevas relaciones sociales, aprendizajes y formas de comportamiento, cuyo radio de acción abarcará la totalidad de la población municipal afectada. Visto que la implantación de unas políticas culturales lógicas, son claves para el desarrollo local de los municipios, es normal que éstas deban de ser orientadas a fortalecer el proyecto colectivo de visión común, fortaleciendo así la entidad cívica y la unión social. Para Pose (2006), “son los ayuntamientos los que constituyen el principal agente transmisor de la esencia de estos movimientos, actuando de catalizadores de las personas y de recursos, definiéndose como una administración relacional” (p. 65).

La recuperación económica y urbana a partir de modelos de política cultural desarrolladas desde el ámbito local, ya ha demostrado su aportación a la generación de empleo así como al restablecimiento de imágenes de la ciudad o pueblo donde la cultura festiva juega un papel determinante cara a la proyección exterior. “La cultura festiva

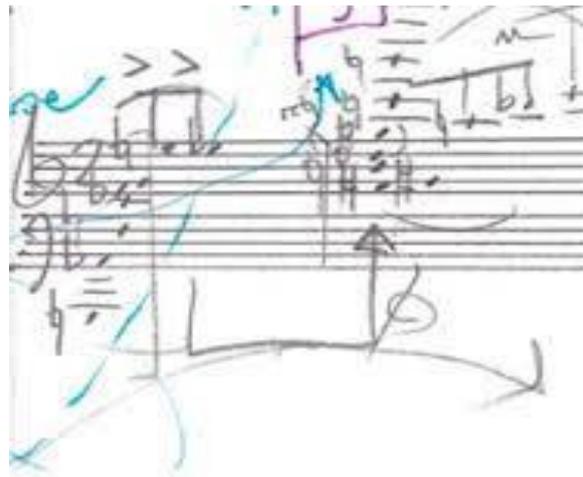
incluye elementos históricos, artísticos y etnológicos reconocidos social e institucionalmente como cultura y patrimonio cultural, así como elementos vivos, innovadores y creativos emanados del propio dinamismo cultural” (Hernández i Martí, 2016, p. 232). La creación de arte, produce consumo de arte, y las políticas de desarrollo cultural debe facilitar tendencias y crear nuevos y diversos escenarios donde las personas puedan exponer y contar sus puntos de vista a través de la literatura, el teatro, la música, la historia, el deporte, la fotográfica, la arqueológica, el arte escénico, arte audiovisual... Para Bourdieu (2006), los ciudadanos comienzan a dar valor al hecho de consumir cultura, cuando ese consumo se orienta a productos muy diferenciados según las clases sociales, uniendo así los conceptos de “consumo cultural” con el de “productos culturales”.

Si el desarrollo cultural local consigue crear todas estas experiencias de forma creativa y participativa, está consiguiendo que a partir de la cultura los individuos puedan expresar su subjetividad, recrear la memoria colectiva, mejorar la percepción identificativa, fortalecer no solo lazos sociales sino también afectivos y recomponer el tejido social, aminorando la individualidad, la soledad y la división. Este tipo de desarrollo cruzado entre las partes de socialización, integración, arraigo social, creación de arte y consumo cultural, son los elementos que sitúan a corto, medio y largo plazo los objetivos y fines del desarrollo cultural local.

El desarrollo cultural de una comunidad, para que sea tal, debería de basarse en parámetros de cultura ecocentrada que incidan en la formación, en el fomento de la participación, en la identidad local, en la capacidad crítica de la ciudadanía, en la voluntad de innovación y en la disponibilidad de apertura hacia la modernidad [...] pensamos que existe, pues, con seguridad, un evidente link entre cultura y desarrollo local. (Pose, 2006, p. 139)

CAPÍTULO 2

LA MÚSICA COMO ACTIVIDAD DE OCÍO Y MECANISMO INTEGRADOR.



CAPÍTULO 2: LA MÚSICA COMO ACTIVIDAD DE OCÍO Y MECANISMO INTEGRADOR.

2.1. Introducción

2.2. La educación extraescolar

2.2.1. El ocio en la escuela

2.3. La práctica musical y sus beneficios.

2.3.1. La música en la infancia

2.3.2. La música en la adolescencia

2.3.3. La música como medio de educación inclusiva e integradora

2.3.4. La integración de la persona inmigrante

2.1. Introducción

Este capítulo se presenta bajo dos apartados. En el primer apartado se tratarán aspectos relacionados con las actividades extraescolares y, cuyas particularidades engloban tanto las de carácter educativo como las de ocio. Por otra parte conoceremos lo que expresa la Carta internacional del Ocio de 1993, así como el artículo 51 de la Ley Orgánica del derecho a la Educación del 2013 que regula este tipo de actividades, e igualmente se presentaran sus características y objetivos desde el punto de vista de diversos autores.

A través de un segundo apartado abordamos aspectos que relacionan la enseñanza musical con las actividades de ocio o extraescolares, haciendo incidencia sobre los beneficios que este tipo de acciones provoca sobre sus usuarios a nivel cognitivo, motor y emocional. Del mismo modo expondremos proyectos realizados, experiencias vividas, y la opinión de diversos autores sobre los efectos que produce la practica musical como elemento activo de integración y regeneración social.

2.2. La educación extraescolar

López Barajas (2006), considera educación extraescolar aquella que está encaminada a potenciar la apertura del centro y a procurar la formación integral del alumnado. Este tipo de educación se realizará fuera del horario lectivo, tendrá carácter voluntario para el alumnado y buscará la implicación activa de la comunidad educativa, mientras que para López Parra (2008), la educación extraescolar es un proceso educativo voluntario que se realiza fuera del horario escolar de forma complementaria, llevaba a cabo por cualquier institución, entidad, o persona jurídica de manera individual o colectiva y cuya meta es el fortalecimiento de la formación formal o no formal. Para Hernández y Velázquez (1996), las actividades extraescolares son aquellas que se realizan fuera del horario lectivo, que no se consideran imprescindibles en la formación del individuo pero que ayudan a completarla, que tienen carácter voluntario, que no pueden ser motivo de discriminación y que no pueden tener un carácter lucrativo.

Uno de los motivos por el cual las autoridades educativas decidieron posibilitar la supresión de la jornada partida de los colegios por la implantación de la jornada única, fue para favorecer la conciliación familiar, facilitar la formación del profesorado y fomentar las actividades extraescolares por las tardes y, cuya primera condición era que estas deberían de servir como elemento de apoyo y refuerzo a las clases de la enseñanza oficial. Estas primeras actividades se diseñaron para ser realizadas dentro del colegio como eran las aulas de refuerzo o de biblioteca vigiladas y atendidas por los propios profesores de los centros educativos, mientras que otras fueron ofertadas por las asociaciones de padres y madres (en adelante ANPAS) como el ajedrez, lectura, música, clases de idiomas, guitarra, deporte, etc.

Muchas de estas últimas actividades, y ya que la ley dice que estas no pueden suponer ningún gasto a mayores para el alumnado asistente, fueron llevadas a cabo por monitores reclutados entre el propio personal de las ANPAS sin ningún tipo de experiencias en esta clase de funciones. Esto, unido a la poca predisposición que mostraban los profesores/as y las direcciones de los centros a colaborar, la poca facilidad que aportaba la escuela ya que cerraba sus instalaciones los fines de semana, festivos y vacaciones, y lo aburrido que se hacían muchas de ellas, hizo que la poca clientela con que contaban fueran desapareciendo poco a poco. Todos estos inconvenientes provocaron que este modelo de actividades pasara a ser gestionadas por clubs, ayuntamientos o asociaciones sin ánimo de lucro en locales cedidos por la administración local y, salvo excepciones todas ellas realizadas fuera del recinto escolar.

A pesar de este primer fracaso donde no se conseguía lo esperado, estas actividades realmente son potenciales procedimientos de enseñanza alternativos al desorden de la calle o de los medios de comunicación de masas, a la vez que son la anteposición a la rigidez educativa de la escuela. Este sistema educacional ofrece una gran variedad de opciones y se hace fundamental en el proceso de formación y desarrollo integral de los niños/as y jóvenes debido a su marcado carácter integrador ofrecido en muchas de sus distintas disciplinas. La unión de la enseñanza oficial, junto con la enseñanza extraescolar, posibilita adquirir las dimensiones de la ética, la cultura y la relación social. Pero no todo es tan ideal como a priori pudiera parecer, y debido al

CAPÍTULO 2: LA MÚSICA COMO ACTIVIDAD DE OCÍO Y MECANISMO INTEGRADOR

carácter económico que suelen ser en su mayoría estas actividades, donde los escolares pueden hacer valer sus inclinaciones y preferencias, probar, equivocarse y cambiar a otra que le atraiga más, e incluso llegar a abandonar en el momento que quiera si es el caso, hace que muchas familias se planten estas actividades no como un elemento educacional añadido sino como “una forma de mantener a los niños ocupados, más o menos entretenidos y bajo custodia cuando la escuela los envía a casa demasiado pronto” (Fernández, 2000, p. 82).

Las actividades extraescolares en términos generales han quedado siempre definidas en el artículo 51 de la Ley Orgánica de Derecho a la Educación 8/1985 del 3 de julio. Debido a esta Ley, estas actividades han sido reconocidas como un derecho que tiene el alumnado para poder disfrutar de las mismas. Este título fue modificado en la nueva Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y aunque cambia varios aspectos en cuanto a la educación, no modifica ninguno en relación a las actividades extraescolares, posibilitando que las distintas comunidades autónomas puedan legislar sobre ellas, lugares y espacios que se pueden usar y los usos que de esas instalaciones pueden hacer.

Tabla nº 2.1. Características y objetivos de las actividades extraescolares.

Características	Objetivos
Están orientadas hacia el mundo en el que viven los protagonistas.	Apreciar la educación como arma pedagógica para de esta forma obtener aprendizajes de calidad.
Se tienen en cuenta diferentes situaciones, diferenciando niños/as, adolescentes y adultos.	Promover el ejercicio de valores y hábitos prácticos entre los niños/as y jóvenes, a través de su contribución individual o grupal en las diferentes actividades que se participa.
La actividad se desenvuelve de distinta forma dependiendo si esta se realiza en áreas urbanas, en urbanas con un carácter marginal o si son desarrolladas en el ámbito rural.	Favorecer y fomentar la sensibilidad, la curiosidad y la creatividad, a la vez que se adquieren valores, talentos y habilidades sociales.

Son actividades que suelen tener una gran movilidad y flexibilidad y su intención es satisfacer las necesidades y aspiraciones de sus usuarios.

Establecer oportunidades para aumentar y mejorar las relaciones sociales entre los estudiantes, donde se desplieguen situaciones que ayuden a desarrollar la autonomía, autoestima y responsabilidad.

Utiliza espacios físicos disponibles dentro de su comunidad.

Fuente: Peinado (2009). Elaboración propia.

La mayoría de conceptos, características y objetivos planteados en lo que consideramos actividades extraescolares o educación extraescolar, es asumido por las escuelas de música, las cuales y al no tener un currículo oficial (que no oficioso), les facilita un gran poder de adaptación a cualquiera de las situaciones demandadas tanto por el lugar donde se asientan estos centros como por sus usuarios.

2.2.1. El ocio en la escuela

El ocio es el conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar, para divertirse o para desarrollar formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora cuando se ha librado de sus obligaciones profesionales, familiares o sociales. (Dumazedier, 1968, p. 30-31)

Históricamente la palabra “ocio” siempre apareció íntimamente relacionada a la idea de “tiempo libre”, y en principio esto no está falto de razón pues para que exista ocio primero debemos de disponer de tiempo libre. No obstante, nosotros consideramos como tiempo libre aquel que sobra después de que la persona en cuestión ha terminado sus obligaciones, no entrando en este término de tiempo libre, personal en situación de paro o personal jubilado, y que por distintos motivos no tienen que cumplir con unas obligaciones laborales.

Según Trilla (1993), el tiempo libre es una parte que sobra del tiempo disponible, pues dentro de este, por un lado se encuentran las ocupaciones autoimpuestas y, por otro, el tiempo libre que da lugar al ocio.

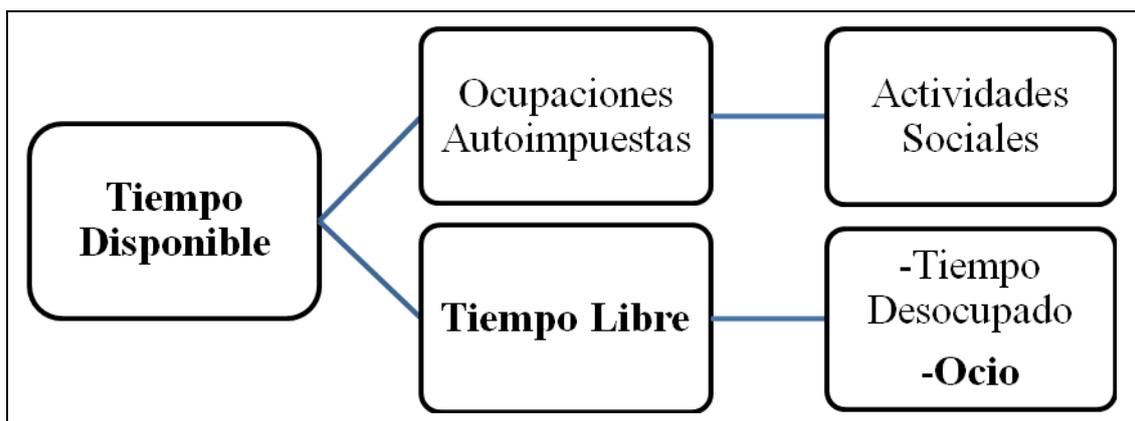


Figura nº 2.1. Tiempo disponible, tiempo libre y ocio

Fuente: Trilla (1993). Elaboración propia.

Desde los ámbitos educativos musicales, se entiende que las experiencias de ocio a partir de la participación en distintas agrupaciones, pueden ser el marco idóneo para desarrollar una educación musical bajo una perspectiva lúdica, estableciendo así una escuela que no se encuentra basada exclusivamente en la transferencia de contenidos, sino en experiencias musicales orientadas a mejorar la calidad de la enseñanza. Este tipo de ocio lúdico de carácter activo, cumple además con otras funciones como es la promoción de las relaciones sociales, la interiorización de valores, la responsabilidad, libertad, solidaridad o participación, haciendo de esta forma muy interesante el binomio de ocio y escuela.

El ocio activo tiene valor en sí mismo por los beneficios que comporta a la persona, pero también como bálsamo para los males de las sociedades urbanas, disminuyendo las vivencias frustrantes y, por lo tanto, las reacciones agresivas y la violencia como escape a dicha frustración. (Fraguela Vale, 2007, p. 65)

Como acabamos de ver en el apartado anterior, muchas familias entienden que “el tiempo libre” de sus pequeños después de asistir a las clases obligatorias del colegio es excesivo, y eso la mayoría de las veces provoca que lleven a sus hijos/as a diversas actividades extraescolares con la intención de tenerlos ocupados. En este caso, la asistencia a este tipo de actividades que en principio podrían parecer de ocio, en el fondo no las podemos tomar como tales pues se realizan bajo la perspectiva de tenerlos

ocupados y aprovechar el tiempo. En numerosas ocasiones la saturación de actividades es tal, que causa en los pequeños/as una sensación de indefensión que con el tiempo puede desembocar en conductas extremas, tanto por el lado de represivas como por el lado permisivo, no ayudando esto a conseguir que la experiencia sea positiva, satisfactoria, placentera y libre, siendo esto debido a que “durante la niñez es cuando la familia tiene mayor influencia en la creación de los modelos de ocio de los hijos, advirtiéndose del peligro de un abuso del ocio impuesto, ya sea en las actividades extraescolares o de otro tipo” (Cuenca, 2005, citado en Fraguera Vale, R. 2007, p. 19).

La Carta Internacional de la Educación del Ocio (WLRA, 1993) expresa que la educación del ocio tiene que ser un componente esencial de los aprendizajes y experiencias recibidas en cada fase de la educación formal y no formal. Las actividades de ocio en las escuelas han de producir satisfacción y deleite por participar en ellas a la vez que tienen que:

- Facilitar la creación cultural y la expresión.
- Compaginar lo lúdico con lo festivo.
- Posibilitar el enraizamiento con la cultura popular y la comunidad social cercana.
- Facilitar la convivencia gratuita con los demás participantes de la actividad.
- Proporcionar un el conocimiento de sí mismo, a la vez que se reconocen las limitaciones y sus posibilidades.
- Procurar una forma de vida diferente al sugerido por la sociedad a través del tiempo libre.
- Posibilitar efectuar un análisis crítico personal, de los demás, de las circunstancias y de la situación.

El reconocimiento actual por parte de muchos sectores de la sociedad sobre la necesidad de una educación en valores, es fácilmente constatable en la vida diaria de las personas. Esto nos induce a pensar, que a pesar que desde hace años las instituciones escolares tienen dentro de su currículo oficial palabras claves como respeto, sociabilidad o afectividad, en parte han fracasado posiblemente debido a que han centrado todos sus

esfuerzos en transmitir una gran cantidad de información sobre contenidos oficiales y olvidando la parte más humanística de la persona.

Tal vez la solución la tengamos que buscar a partir del currículo oculto dentro de las propias actividades de ocio llevadas a cabo en las instituciones no formales, donde lo que prima no son los contenidos oficiales de un currículo, sino los valores humanísticos de compañerismo, desarrollo integrador, idea colectiva y compromiso social sin ningún tipo de coacción.

En el caso musical de manera ociosa y a través de las escuelas de música, se propone desde muy temprana edad, actividades tangibles adaptadas a satisfacer una demanda individual. La nueva forma de experimentar la música en este tipo de centros, es llevada a cabo con alumnado que comprende todo tipo de edades y sobre experiencias ya trabajadas, utilizando para ello los recursos y servicios con que cuenta la escuela tales como son los auditorios o “escenarios callejeros” de toda índole, convirtiendo estas experiencias musicales sobre sus usuarios y allegados como algo sumamente reconfortante y memorable.

El ocio se convierte en vivencia, cuando se produce la experiencia plena de la actividad realizada, siendo en ese momento cuando se aprecia en todo el sentido la palabra ocio, pues lo que se realiza es de forma libre, voluntaria y por pura satisfacción personal (Calvo, 2001).

2.3. La práctica musical y sus beneficios.

La utilización de la música con fines memorísticos, es algo que durante nuestros primeros años de aprendizaje ya usábamos para retener mentalmente las tablas de multiplicar, relacionando de esta forma el canto y la música con la memoria y las operaciones matemáticas. También y como ya vimos en apartados anteriores, está demostrado que el escuchar música clásica induce a la concentración, a la vez que fortalece las habilidades necesarias para un mejor razonamiento lógico. Igualmente se tiene detectado que los niños y niñas que estudian un instrumento musical o reciben clases de canto desde edades tempranas, obtienen mejoras sobre sus habilidades

espaciales y temporales, debido a que sus conexiones neuronales se encuentran más enlazadas entre sí.

2.3.1. La música en la infancia

La música está siendo usada como elemento didáctico en los niños de edad preescolar debido a la importancia que supone para su desarrollo intelectual, auditivo, sensorial, del habla y motriz. La música tiene el don de acercar a las personas, el niño/a que vive en contacto con la música aprende a convivir de mejor manera con otros niños/as, estableciendo una comunicación más armoniosa. La música les da seguridad emocional y confianza porque se sienten comprendidos al compartir canciones, e interactuar en un clima de ayuda, colaboración y respeto mutuo. (Urbano, 2010. p. 1)

Estas conexiones neuronales creadas en las edades tempranas, además de los beneficios inmediatos producidos en los jóvenes, todavía va más allá, y según Forde y Schlaug (2015), recibir clases, escuchar y hacer música en la infancia pone en actividad miles de circuitos neuronales que implican lo emocional y el lenguaje, así como también influye en nuestro organismo, ayudando a que en un futuro esa persona ya anciano/a, disfrute de un mejor funcionamiento cognitivo.

Es misión de las escuelas y de los padres de este alumnado, que ese estímulo “neuromusical” sea natural y fácilmente accesible para los pequeños, siendo los juegos la base que envuelve a toda una gran variedad de opciones musicales, sonoras y de movimiento. Para Weber (1988), comenzar a trabajar elementos musicales desde la infancia, provoca una estimulación multidireccional del cerebro, ya que el contacto con el ritmo, la melodía y la armonía, crean una musicalidad particular que forma el medio de comunicación entre el mundo interno y externo de esos niños/as, provocando el fortalecimiento de gran parte de sus capacidades cognitivas, motoras y emocionales.

CAPÍTULO 2: LA MÚSICA COMO ACTIVIDAD DE OCÍO Y MECANISMO INTEGRADOR

Tabla n° 2.2. Ventajas que aporta la practica musical sobre el alumnado de corta edad.

Nivel cognitivo	Nivel motor	Nivel emocional
Favorece la función ejecutiva	Favorece el desarrollo del equilibrio	Favorece la reminiscencia, abre canales de comunicación alternativos
Estimula el desarrollo sensorial	Estimula la motricidad fina y gruesa	Mejora el estado anímico
Favorece el aprendizaje	Optimiza el desarrollo muscular	Favorece la socialización
Mejora el lenguaje oral		Estimula la creatividad
Estimula el pensamiento lógico		

Fuente: Weber (1988). Elaboración propia.

A este respecto Campbell (1997), dice lo siguiente:

El equipo de Rauscher y Shaw observó a 34 niños en edad preescolar en clases de piano.... Al cabo de seis meses, todos los niños eran capaces de tocar melodías sencillas de Mozart... También se observó en ellos una espectacular mejoría en la realización de tareas espaciales y temporales (mejoría de hasta un 36 por ciento), mejoría no experimentada por 20 niños que recibieron clases de informática y 24 niños que recibieron otro tipo de estimulación. Después de estos estudios, un buen número de escuelas públicas incorporaron obras de Mozart como música de fondo e informaron de la mejoría en la atención y rendimiento de sus alumnos. (Campbell, 1997, p. 21)

Según el autor, la audición de la música de Mozart provoca en los niños de poca edad los siguientes efectos:

- Mejora la inteligencia emocional, verbal y espacial.
- Aumenta la memoria y la concentración.
- Fortalece el pensamiento intuitivo.
- Inspira procesos creativos.
- Induce el movimiento y la coordinación corporal.
- Mejora la motivación, el estímulo, el humor y el ritmo.

Para Campbell (1997), la enseñanza musical comprendida entre los 2 y 5 años, aporta a los niños y niñas el descubrimiento y desarrollo de unas capacidades psicomotoras, expresivas y musicales que son desarrolladas a través de “juegos” musicales y el canto.

Cantar, es una manera de expresión musical y un tipo de lenguaje artístico a través del cual los niños/as puede mostrar su mundo interior. Cuando conseguimos que canten juntos, estamos fortaleciendo sentimientos como la cordialidad y la afabilidad. Cantando conseguimos que desarrollen el habla, la vocalización, el control de la respiración, adaptar el ritmo a lo que interpretamos, comprender movimientos expresivos y gestos, etc. De igual forma es beneficioso hacerles escuchar música adaptada a sus edades, mientras realizan tareas cotidianas como el pintar. Como ejemplo podemos poner la música relajante que muchos padres y madres hacen escuchar a sus niños/as a la hora de acostarse.

2.3.2. La música en la adolescencia.

Partiendo de los estudios realizados por Hobsbawm (1998), podríamos decir que la adolescencia es la etapa que transcurre entre la infancia y la edad adulta acostumbrando a dar comienzo un par de años después de la pubertad. La adolescencia es un fenómeno cultural y social, y por lo tanto sus límites no están asociados fácilmente a unas determinadas características físicas. El punto que marca el comienzo de esta etapa suele venir dado a raíz de la creación de un grupo independiente y, que habitualmente viene marcado por la negación de su condición de niños/as.

La aparición del adolescente como agente social consciente, recibió un reconocimiento cada vez más amplio e impulsado sobre todo por parte de los bienes de consumo. De esta forma, el adolescente pasó a verse como “juventud” no como una fase previa y preparatoria para la vida adulta, sino en cierto sentido, como punto culminante del pleno y completo desarrollo humano.

Sin ninguna duda, la música en cualquiera de sus modalidades es una de las actividades que mayor arraigo tiene entre estos jóvenes, ya que a través de ella (tanto escuchando como interpretando), construyen su propia identidad y son capaces de expresar sus emociones y sentimientos.

CAPÍTULO 2: LA MÚSICA COMO ACTIVIDAD DE OCÍO Y MECANISMO INTEGRADOR

Nuestros adolescentes se encuentran en medio de una sociedad que en gran parte está condicionada por la cultura que se desarrolla a su alrededor y la que, a su vez, les impone unos usos y costumbres. La música en sus diferentes versiones y como elemento fundamental de la sociedad, establece distintos elementos, estilos y criterios que de una forma u otra definen y clasifican a sus miembros, acercándolos hacia otras categorías como es el lado culto, el profano, religioso o popular, abarcando así todos sus diversos géneros musicales.

Para los/as jóvenes, la época adolescente es un momento de grandes cambios, afectando esto a su estado de ánimo, sensibilidad y grandes conflictos internos que no sabe cómo manejarlos. También supone un tiempo de búsqueda propia y de su autoafirmación rechazando todo lo relativo a su niñez porque él o ella desean construirse su mundo solo, demostrando en este periodo una actitud de rebeldía y crítica ante todo.

Con la aparición de estilos musicales como el rock o el pop, estos adolescentes comienzan a expresar sus ideales, llegando a formar en numerosas ocasiones grupos musicales con la intención de ser una forma de protesta y reivindicación hacia el mundo que los rodea. Estos grupos y sus canciones protesta, lo que en el fondo hacen es conseguir despertar la conciencia de parte de la sociedad.

Los géneros más populares hoy en día entre estos jóvenes es la música pop y electrónica, realizada bajo unos parámetros de ritmo, melodía e instrumentación a base del uso de cualquier instrumento eléctrico, sintetizadores y amplificaciones, aunque no se olvidan de otros estilos como es el *reggaetón*.

North y Hargreaves (1999), consideran que debido al alto consumo de música “pop” entre los adolescentes, este modelo de música es empleado para definir sus identidades, ya que parece bastante razonable, que la preferencia expresada por parte de un grupo numeroso por un estilo en particular, conlleva un mensaje a otros adolescentes en relación a su identificación, valores y actitudes.

En este contexto de identidad personal, es evidentemente que la música desempeña un papel muy importante, pues estos chicos y chicas van a poder

reconocerse y verse reflejados extrapolando sus sentimientos a través de ella. De esta forma la música supone una unión muy compleja dentro de una función de interrelación entre el elemento socializador que genera con un determinado grupo y la comprensión de sus miembros, y el elemento diferenciador musical que se les da por el hecho de adoptar unos códigos que no son los comunes dentro de toda la sociedad.

2.3.3. La música como medio de educación inclusiva e integradora.

Es incuestionable que toda la población tiene derecho a una educación basada en principios que asienten y contribuyan al desarrollo de la persona. Es por eso que:

El Derecho a la Educación y a la Pedagogía Social son dos soportes esenciales para garantizar no solo la accesibilidad de las personas que representan carencias o mayores desigualdades sociales, sino también la calidad de las prácticas educativas y los principios de equidad social. Sólo de este modo podrá avanzarse hacia el logro de sociedades más inclusivas y democráticas. (Gradañlle y Caride, 2016, pp. 3)

Dentro de este contexto, es evidente que el uso de la música como estrategia de inclusión e integración, puede y debe de ser utilizada como un potente recurso y nexo de unión entre personas con distintas capacidades. Como claro ejemplo representativo de estas estrategias de inclusión a nivel mundial, nos encontramos con el profesor José Antonio Abreu, -que con la intención de ser utilizadas como elementos integradores creó el sistema de orquestas jóvenes de Venezuela-, y que a este respecto decía:

Cualquier muchacho de un barrio marginal, sometido a las tensiones de la violencia, la inseguridad, el asesinato, el robo, puede elegir tocar un instrumento como algo intrascendente. Pero la mera presencia de ese instrumento en la casa puede volverse fundamental y cambiar su vida. Cuando vives en una cloaca y un maestro toca a tu puerta, con ese sencillo gesto ya estás realizando un acto de inclusión. El instrumento es el cebo, del resto se encarga el sistema. Ambos combinados obran el milagro. (Abreu, 2011, octubre 30)

CAPÍTULO 2: LA MÚSICA COMO ACTIVIDAD DE OCÍO Y MECANISMO INTEGRADOR

El modelo de integración que a través de las orquestas jóvenes se está realizando en Venezuela con chicos en riesgo de exclusión social, ha sido importado a muchos países de Latinoamérica siendo algunos ejemplos el realizado por Sergio Suarez para México o Santiago Suarez y Eduardo Tacconi para Argentina. Haciendo algo parecido, pero en este caso partiendo de la creación de una red de escuelas de música de barrio, se encuentra el programa de Orquestas para Jóvenes del Caribe y la de ciudad de Medellín (Colombia).

Asimismo, Alfredo Álvarez como presidente la fundación Artes Musicales, ha sido uno de los promotores del programa musical 2005-2025 establecido en Tijuana, donde igual que hizo José Antonio Abreu en Venezuela, utiliza en muchas ocasiones como salas de ensayo las propias casas de los niños/as participantes en el programa, y donde para facilitar la incorporación de estos a la música, se les presta los instrumentos de manera gratuita.

Para Álvarez (2012), el motivo de la creación del programa 2005-2025, se debe a la creencia y confianza que tienen sus creadores sobre la música como elemento de cambio, estando convencidos de que ésta puede promover un sentido de pertenencia y reforzar principios de convivencia como el trabajo en equipo, la participación con la comunidad, la solidaridad, el compromiso, la disciplina y la responsabilidad.

En Paraguay, Luis Szarán fue el encargado de llevar a cabo el proyecto musical en el que participaron las distintas comunidades de los 17 departamentos que compone el país. El proyecto en cuestión consistía en crear una orquesta con instrumentos realizados a partir de los deshechos de la basura y que pudieran ser tocados. A esta orquesta se la conoció como la Orquesta Reciclada.

En España, existen proyectos dirigidos a niños/as de entre 5 y 14 años basados en el canto como es el de *Voces y música para la integración* que se lleva a cabo en Barcelona. En Vitoria, financiado por el ayuntamiento y promovido por músicos sin fronteras, en la escuela municipal de música “Luis Aramburu” y el conservatorio “Jesús Guridi”, se está llevando a cabo el proyecto de inclusión musical ENKLABE (2013), y cuyos destinatarios del proyecto son los niños, niñas y adolescentes de entre 10 y 18 años de edad de la ciudad, en situación de vulnerabilidad social o de algún grado de

desprotección. Este proyecto a su vez ha sido el modelo inspirador del programa Musiquality que se lleva a cabo en países como Tailandia, Sudáfrica, India o Kenia, y cuyo fin es darles una oportunidad de reinserción a los niños/as en riesgo de exclusión social. A estos ya citados, debemos añadir otros como el proyecto Vura Music Project llevado a cabo en Uganda, y que partiendo de las enseñanzas que se realizan en las escuelas de música de Navarra y más concretamente las de los ayuntamientos de Villava y Burlada, tienen como misión la creación de una cultura musical en la zona de Arua-Arua Elkartasuna. Con este proyecto, se pretende implicar al alumnado de la zona y a su profesorado de primaria en la creación de escuelas y bandas de música en los colegios.

En España a partir de las políticas integradoras del Real Decreto 334/1985, se produce un cambio sustancial en esta materia contagiando una sensibilidad especial con el trato que se debe prestar a las minorías. Posteriormente la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) va a darle continuidad al anterior Real Decreto, constituyendo definitivamente el punto de partida de esas políticas de integración. Sin embargo en el 2002 y a través de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), se intentó un retroceso que en el 2006 y a raíz de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) se intentó reequilibrar nuevamente.

Según el Ministerio de Educación y Ciencia, la educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado, formando parte de ello todo el personal relacionado con el centro, e incluyendo a la administración local, organizaciones sociales u otro tipo de instituciones.

Los principios propuestos fundamentalmente para llevar a cabo la educación inclusiva, y así poder garantizar una igualdad de oportunidades a todo el alumnado son:

- 1- La escuela tiene educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo debe organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.

CAPÍTULO 2: LA MÚSICA COMO ACTIVIDAD DE OCÍO Y MECANISMO INTEGRADOR

- 2- Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.
- 3- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.
- 4- Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos/as, y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
- 5- La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.
- 6- La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación, y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

La integración es algo que comienza a definirse desde los últimos 25 años del siglo XX, y a raíz del informe “Warnock” encargado por el Secretario de Educación del Reino Unido, y publicado en 1978, aparecen nuevos conceptos como son las “*adaptaciones curriculares*”.

A nivel de Comunidad Autónoma de Galicia, cabe destacar la labor a favor de la integración por parte del Conservatorio Profesional de Música de A Coruña. Debido a los buenos resultados obtenidos en su proyecto experimental de musicoterapia aplicado sobre alumnado con discapacidad intelectual desde el curso 2012-2013, y a través de la Orden del 16 de diciembre del 2011, está autorizado a desarrollar y llevar a cabo el proyecto de incorporación de alumnado con necesidades educativas especiales para cursar las enseñanzas de grado elemental de música. Según consta en la orden ya citada del departamento Autonómico, el centro deberá de reservar un mínimo del 3% de sus plazas a este tipo de alumnado.

Para acceder a estas enseñanzas, este alumnado discapacitado al igual que el resto de sus compañeros/as de nuevo ingreso, deberán de superar una prueba básica, contar con la autorización de sus padres o tutores y tener entre 12 y 18 años.

Con esta iniciativa y después de realizar las correspondientes adaptaciones curriculares, el profesorado podrá contar con el apoyo y asesoramiento de gabinetes específicos para este alumnado, el cual actualmente se encuentra compartiendo aulas y agrupaciones musicales con el resto de los/as estudiantes. La única diferencia existente entre los alumnos/as de los mismos cursos elementales es la franja de edad, ya que la evolución cognitiva de este alumnado discapacitado es más lenta, por lo que son algo mayores que los demás.

2.3.4. La integración de la persona inmigrante

Para cualquier persona, abandonar el país de origen requiere de coraje o desesperación ya que emigrar no es fácil y tiene una serie de costes económicos, sociales, culturales y afectivos muy elevados. Por otro lado el devenir de las personas todavía se encuentra fuertemente condicionado por sus lugares de origen y según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los llegados de fuera tienen el doble de posibilidades de ser pobres que los nacidos en el país. Según señala el informe realizado en el 2015 por OCDE y la Comisión Europea (CE) sobre la integración de los inmigrantes, los países no están haciendo demasiados avances en ayudar a los inmigrantes y a sus hijos a integrarse, resaltando además que en España la lucha de estos y de sus hijos es particularmente difícil debido a la pobreza en que desarrollan sus vidas diarias.

Como ya se ha visto con el caso de Venezuela, la enseñanza musical aplicada sobre el campo social, es una potente herramienta provocadora de integración pues proporciona a los estudiantes un sitio seguro y diverso donde se fomenta la autoestima, y el propio valor de la persona. Tomando nuevamente como referencia al profesor José Antonio Abreu, éste decía que “la verdadera pobreza, viene de la sensación que tiene uno mismo de no ser nadie” (Abreu, 2011, octubre 30).

A lo largo de la historia, la música ha sido uno de los elementos principales a través de la cual tanto hombres como mujeres han comunicado y expresado sus

CAPÍTULO 2: LA MÚSICA COMO ACTIVIDAD DE OCÍO Y MECANISMO INTEGRADOR

sentimientos. Esta expresión de sentimientos y la forma de llevarlos a cabo varía muy sustancialmente dependiendo de la época histórica, países y culturas. Al igual que cada pueblo crea su particular lenguaje idiomático, la música como lenguaje universal, se ha adaptado a esas culturas, y a través del folklore, esos pueblos se sienten fuertemente representados.

Para Fernández Álvarez (1992), este repertorio constituye manifestaciones relacionadas internamente con el proceso natural de la vida humana, creando ambientes que definen sus posibilidades anímicas. El campo de actuación debe de tener en cuenta que el folclore se caracteriza por constituir un proceso, que varía y se adapta a las necesidades sociales del momento.

Los cantos, bailes y los instrumentos folclóricos propios de la zona, representan las distintas formas sociales, que cuando es escuchada por los demás posibilita el intercambio de ideas y sentimientos. La incuestionable realidad social que supone la globalización dentro del ámbito educativo, y la cada vez mayor diversidad cultural presente en la sociedad actual, provoca que cada vez con mayor frecuencia dentro de los conservatorios, orquesta de baile, orquestas sinfónicas y escuelas de música, nos encontremos distintos tipos de profesionales, alumnado y profesores/as procedente de los más variados países. Esta amalgama de culturas que se da en los centros de enseñanza y orquestas, hace que estos se conviertan en lugares de privilegio en cuanto a relaciones interculturales.

Esto en parte es debido a que el lenguaje musical y la interpretación musical, es el único idioma universal donde todos aún a expensas de no entenderse en el lenguaje hablado diario, no tienen dudas al interpretar juntos un partitura musical. Esta idea de lenguaje universal ya comenzó a materializarse a comienzos del siglo XVII cuando los musicólogos observaron que existían muchas características comunes entre las distintas culturas.

Hace años, cuando un alumno/a inmigrante aparecía por el aula, enseguida se sacaban conclusiones no objetivas sobre su poco interés por la educación y su poca predisposición a aprender, pues lo primero que se tenía en cuenta era su lugar de procedencia y no se valoraban otras posibilidades como las dificultades idiomáticas o

que el sistema educativo de la escuela no se había adaptado a las necesidades que tenía ese alumnado.

Musicalmente hablando, hasta hace relativamente poco tiempo, gran parte de las programaciones oficiales solo reflejaban estudios sobre lo que se denomina música culta occidental, obviando de esta forma otras culturas musicales por considerarlas de menor calidad, provocando esto ante el alumnado procedente de otros países una fuerte actitud de rechazo. Para resolver esto, el método de enseñanza se ha tenido que adaptar a los nuevos tiempos y ver la diferencia de culturas “no como un obstáculo a salvar sino como un enriquecimiento a lograr” (Juliano, 1993, p. 14).

Esta adaptación de la enseñanza llevada a cabo tanto en escuelas de música como en los centros oficiales de enseñanza reglada, ha estimulado la impartición de nuevas materias no consideradas clásicas, ayudando a que personal nativo de otras culturas se halle perfectamente integrado dentro de este tipo de enseñanzas. “España, por su situación, fue receptora durante siglos de influencias culturales del más diverso tipo” (Fernández Álvarez, 1994, p. 212). Actualmente, esta diversidad cultural es muy aplaudida y aceptada dentro de todos ámbitos musicales, ya que ésta interculturalidad ha provocado un contacto que ha fortalecido este tipo de enseñanzas, fomentando entre el profesorado y los estudiantes visiones no solo clásicas sino también de otros géneros y estilos musicales no tradicionales como el Hip-hop, Reggaetón, Pop-rock, Jazz y sobre todo grupos combos muy de moda y que han sido importados de la música latina.

CAPÍTULO 3

LOS CENTROS DE ENSEÑANZA: LA ESCUELA MUNICIPAL Y LAS ESCUELAS MUSICALES EUROPEAS



CAPÍTULO 3: LOS CENTROS DE ENSEÑANZA: LA ESCUELA MUNICIPAL Y LAS ESCUELAS MUSICALES EUROPEAS

3.1. Introducción

3.2. Tipología de centros para el aprendizaje musical

3.2.1. El personal adulto y la enseñanza oficial

3.3. La escuela de música municipal

3.3.1. El concepto educativo de la escuela de música

3.3.2. Contenidos curriculares

3.3.3. El currículo oculto en las escuelas de música

3.4. La formación musical

3.4.1. Principales métodos de enseñanza musical

3.5. La unión europea de escuelas de música

3.5.1. Las asociaciones de las comunidades autónomas y la UEMyD

3.5.2. Las escuelas de música en Europa

3.6. Retos y funcionamiento de las escuelas de música españolas

3.1. Introducción

El presente capítulo se ha estructurado en dos grandes bloques o apartados. En el primero se tratan aspectos relacionados con los distintos modelos de centros musicales que actualmente existen en nuestro país, donde el alumnado puede adquirir unos determinados conocimientos, para a continuación exponer las diferentes ventajas, inconvenientes y problemáticas de cada uno de estos centros de enseñanza. También determinaremos en qué consiste una escuela de música municipal y expondremos qué beneficios reporta a la comunidad donde se asienta a mayores de las estrictamente musicales.

Dentro de este análisis, abordaremos otras cuestiones como son las “orientaciones metodológicas” a las que hace alusión la legislación que rige el funcionamiento de este tipo de centros educativos y asimismo, nos aproximaremos a los que hacen referencia a los principales métodos de enseñanza musical existentes.

Posteriormente y en un segundo apartado, efectuaremos un estudio sobre lo que representan las asociaciones de escuelas de música tanto a nivel nacional como en los demás países europeos, realizando un recorrido por las que son consideradas como más importantes. Para terminar este capítulo y a modo de resumen, con un punto definiremos los principales retos a los que se enfrentan este tipo de escuelas y cuál es su función actual.

3.2. Tipología de centros para el aprendizaje musical

En la actualidad en España existen tres modelos de entidades donde se puede estudiar música: los conservatorios, las escuelas de música y las academias de música.

Los conservatorios son estamentos oficiales de carácter público o privado que expiden titulaciones donde se imparte una enseñanza reglada, encuadrada dentro de las enseñanzas artísticas de régimen especial y cuyos estudios son de carácter profesionalizador. Son los únicos centros que están autorizados a impartir las enseñanzas oficiales de música. Éstas tienen una duración de 14 años dividiéndose en

tres ciclos: el grado elemental (4 cursos), grado profesional (6 cursos) y grado superior (4 cursos). En lo referido al currículo de estas enseñanzas, está totalmente dictado mediante decretos por las administraciones correspondientes. De este modo tenemos el Decreto 198/2007, de 27 de septiembre, por el que se establece la ordenación del grado elemental de las enseñanzas de régimen especial de música. Decreto 203/2007, de 27 de septiembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de régimen especial de música y el Decreto 163/2015, de 29 de octubre, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de música, en las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía en la Comunidad Autónoma de Galicia.

En definitiva nos encontramos con unos centros y estudios claramente fijados y delimitados por la administración, indicando exactamente cuáles son las condiciones de habitabilidad, insonorización, metros por aula... y, por otro lado, definiendo los requisitos exigidos para su ingreso, contenidos a evaluar en las distintas pruebas de acceso, cuántos cursos tiene cada ciclo, qué asignaturas o especialidades se podrán cursar, cuáles son los límites de edad mínimos y máximos para cada ciclo, los contenidos, objetivos, criterios de evaluación, etc.

Las escuelas de música, al contrario que ocurre con los conservatorios, son centros de ocio de proximidad que ofrecen una educación considerada como no formal, ya que sus enseñanzas, a pesar de estar organizadas, estas no se encuentran reguladas oficialmente y no posibilitan la obtención de titulación.

El objetivo principal es proporcionar a todas las personas que se acercan a estas disciplinas sin ningún límite de edad, la posibilidad de desarrollar sus capacidades creativas y su sensibilización artística. Con la creación de las escuelas de música, se pretendió dotar a estas enseñanzas de un componente lúdico, emocional y creativo a través de unos estudios flexibles y adaptados a las necesidades del alumnado asistente. (Díaz Peña, 2011, p. 114)

Estas escuelas, a pesar de ser centros no reglados, se encuentran en condiciones de preparar al alumnado que lo desee las pruebas de acceso a los centros oficiales para su admisión como alumnado oficial.

Por último, las academias de música son centros privados que no están regulados por ninguna Ley o Decreto. Están totalmente libres a la hora de elegir cómo será su funcionamiento, la elección de asignaturas, cursos, objetivos, contenidos, metodología, etc, siendo todo esto realizado bajo el criterio de los profesionales responsables de dichas academias.

3.2.1. El personal adulto y la enseñanza oficial

A la hora de formalizar las matrículas, los centros oficiales de enseñanza musical siempre atienden primeramente a factores como es la edad. En estos casos el personal adulto no se encuentra amparado por la ley y el acceso a los grados elementales resulta altamente complicado. Esta exclusión de las enseñanzas elementales supone no atender a los principios de igualdad y, en este caso, las escuelas de música como enseñanza no formal realizan el papel de eje vertebrador, donde muchos adultos ven una posibilidad para aprender o mejorar sus conocimientos musicales.

Según Starr (2002), los adultos tienen un bagaje de experiencias y valores además de sus propios patrones de aprendizaje. Muchos de ellos, incluso preferirían pagar más por encontrarse en un grupo reducido si saben que esto les ofrecerá atención más individualizada y un mejor entorno de aprendizaje. Es tarea del docente reconocer esto en la medida de lo posible, adaptando su metodología de enseñanza al estilo de aprendizaje del alumnado. Para este autor, aunque a los adultos les puede gustar ocasionalmente comportarse como niños grandes, ellos en realidad son adultos, lo que significa que aprenden de manera diferente, que se mueven, que piensan y que actúan de manera diferente.

Son estos motivos por el cual la enseñanza reglada no permite que el personal adulto pueda comenzar su aprendizaje musical en los conservatorios. No obstante, sí existe posibilidad de recocer los conocimientos adquiridos, ya que cuando este personal se encuentra en condiciones de poder superar una prueba de acceso al grado profesional,

el artículo 49 de la Ley Orgánica 2/2006 publicado en el BOE nº 106 del 4 de mayo contempla esa posibilidad, no apuntando ya en este caso ninguna referencia a la edad.

Para acceder a las enseñanzas profesionales de música y de danza será preciso superar una prueba específica de acceso regulada y organizada por las administraciones educativas. Podrá accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. (BOE, 106 de 4, mayo, 2006)

3.3. La escuela de música municipal

Durante algún tiempo la realidad de las escuelas de música, ha sido motivo de debate en el panorama nacional, quizás por no tener muy claro cuál era el verdadero sentido de este tipo de centros. Desde algunos sectores se las llegó a considerar de alguna forma como centros sustitutivos de los Conservatorios de grado elemental; evidentemente, nada más lejos de la realidad. Este tipo de centros ni sustituyen otras realidades, ni por supuesto obedecen en algún modo a objetivos que nos hagan pensar en la formación de meros intérpretes de la música. La realidad es que son lugares al servicio de los ciudadanos con una labor social muy definida y consecuente que llevar a cabo. (Martínez, 2005, p. 219)

En la actualidad, estas EMM, al mismo tiempo que llevan a cabo una labor de enseñanza musical también son lugares donde se practica el ocio activo y la creatividad, siendo instituciones públicas creadas oficialmente a raíz de Ley Orgánica 1/1990, donde sin estar integrados en una política educativa general, se puede adquirir la formación necesaria para acceder al grado profesional que imparten los conservatorios tras superar una prueba de acceso. Su profesorado se encuentra lo suficientemente preparado y, sin que el alumnado necesite demostrar previamente unas aptitudes específicas determinadas, se atiende a niños/as, adolescentes y personal adulto de todas las edades, siguiendo el principio de socialización, igualdad y de música para todos. En ellas se

suelen cobrar unas mensualidades, aunque con unos precios muy dispares dependiendo de la actitud social y de servicio público que mantenga el ayuntamiento donde se encuentre la escuela. Su creación y continuidad depende totalmente de los políticos locales y, donde gran parte del profesorado (entre otras cosas debido a la falta de un convenio laboral específico), se encuentra mal pagado y trabajando con contratos precarios, realizados mayormente por empresas privadas subrogadas que son en la mayoría de las veces las encargadas de gestionar este tipo de centros educativos. Consideramos que este tipo de gestión privada basada en el lucro (debido a la dejadez de los entes públicos), es la peor de las soluciones pues encarecen y deterioran la enseñanza pública.

Antes de la aparición de la Ley Orgánica 1/1990, todo aquel que deseaba estudiar algún instrumento musical tenía tres opciones. La primera pasaba por matricularse en un centro oficial, lo que obligaba a seguir y tener que cumplir una programación. La segunda era asistir a unas clases particulares en algún tipo de academia privada. La tercera opción era pertenecer a alguna sociedad musical, que en la mayoría de los casos dependía y estaba sustentada por los socios de una banda de música, donde a los interesados en aprender se les enseñaba solfeo y un instrumento con la intención de que en un futuro, este alumnado pasará a formar parte integrante de la agrupación musical de la sociedad. A este último modelo de escuelas o academias se las denominaban “escuelas de educandos” (Morant, 2012).

A través de la segunda y tercera opción, los conservatorios oficiales y mediante un tribunal creado exprofeso para la ocasión, posibilitaban que durante el mes de junio o septiembre, este alumnado pudiera validar las enseñanzas recibidas en tales academias mediante una prueba que se denominaba “exámenes libres”.

Las academias privadas, no eran otra cosa que unas clases particulares que los alumnos/as recibían tras pagar por ese servicio. Sin embargo, las clases recibidas en las sociedades musicales la mayor parte de las veces y por el hecho de ser socio de ellas, se recibían prácticamente de forma gratuita o tras el pago de una cuota simbólica. Muchos profesores de estas sociedades, también eran a su vez los directores de la banda de música, y este hecho de “profesor de la escuela de música” unido a que era también el

“director de la banda”, propició que muchos de ellos crearan estrechos vínculos con los ayuntamientos.

Al principio estas “academias de educandos” no supusieron ningún tipo de coste económico a los municipios, pero con el tiempo y según las sociedades iban creciendo y el número de alumnado era mayor, comenzaron a solicitarse y utilizarse locales municipales que contaban con mayor amplitud. A raíz de comenzar a utilizar esos nuevos locales, estas escuelas de educandos empezaron a denominarse “escuelas municipales”, mientras que las bandas de música comenzarían a ser conocidas por el nombre del pueblo de donde eran originarias y no por el nombre de su fundador. A pesar de este acercamiento a sus Ayuntamientos, todas estas escuelas cuya misión era contribuir al sostenimiento musical de las bandas de música, siguieron siendo gestionadas por las sociedades no lucrativas de las bandas, comenzando ya algunas a recibir algún tipo de aportación económica municipal en concepto de ayudas o subvenciones. (Morant, 2012).

A partir de 1990 toda la ambigüedad anterior desaparece, y si como hemos dicho hasta ese momento las escuelas de música eran sociedades privadas que en la medida de sus posibilidades se iban acercando a los municipios, es a partir de la promulgación de la LOGSE cuando este modelo de centro tienden a regularizarse de una manera más formal, creándose un tipo de escuela musical dependiente de los municipios con un carácter abierto y flexible, encuadrado dentro de las enseñanzas no regladas.

Aunque la LOGSE en su momento no realiza ningún tipo de referencia a la recomendación R(85)7 aprobada en mayo del 1985 por el Parlamento Europeo, donde el apartado 3.3 dice que las escuelas deben proporcionar oportunidades para que los alumnos puedan experimentar la implicación afectiva en los derechos humanos, y de expresar sus sentimientos a través del teatro, el arte, la música, escritura creativa y medios audiovisuales, ni tampoco hace ninguna alusión a la resolución 88/C177/02 aprobada por el mismo organismo el 24 de mayo de 1988, en relación a la dimensión Europea de la enseñanza donde ésta se contempla como algo esencial en la formación de las personas, parece que sí tuvo algo que ver con el trato que dos años después se dio

en España a las enseñanzas musicales, reconociendo las escuelas de música a través de la disposición adicional 17.5 diciendo que:

Las administraciones educativas podrán establecer convenios de colaboración con las corporaciones locales para las enseñanzas de régimen especial. Estos convenios podrán contemplar una colaboración específica en escuelas de música y danza, los estudios de las cuales no conducen a la obtención de títulos con validez académica. (BOE, 238 de 4, octubre, 1990)

Dos años más tarde y a través de la Orden del 30 de Julio del 1992, ya se establecen definitivamente las normas para el funcionamiento de las escuelas de música, posibilitando a través del artículo 39.5 que sean las Comunidades Autónomas quienes desarrollen este apartado. Lo cierto es que cuando estas publicaron sus documentos sobre la regularización y funcionamiento de esta clase de escuelas, todas ellas tuvieron en cuenta la participación de los Ayuntamientos y el tipo de control que ejercerían las administraciones educativas sobre estos centros de enseñanza musical.

Uno de los principales motivos y sentido de estas escuelas de música, además de impartir formación musical, es el fomento de la participación y practica instrumental en las agrupaciones con que cuentan estos centros musicales. “Las escuelas de música en su virtud de ser un centro con talento abierto y flexible por definición, ha configurado su propia personalidad dando rienda a su creatividad dentro de la legislación vigente” (Llorente, 2001, p. 19). Para este autor, las principales características de tales escuelas son:

- Su gran autonomía y flexibilidad docente, lo que les permite poder impartir un tipo de enseñanza amateur debido a la posibilidad que tienen para adaptarse al ritmo y las necesidades individuales de su alumnado.
- Su contribución al enriquecimiento social y cultural de la zona donde se encuentran asentadas, fomentando la participación de la ciudadanía de su entorno en actividades musicales a través de las distintas agrupaciones o grupos musicales que tiene la escuela.

- Su enseñanza es totalmente intergeneracional, pues en ella conviven por una misma causa alumnado de todas las edades.
- La enseñanza musical práctica y de grupo es uno de los objetivos principales, pues eso crea responsabilidad de conjunto dentro del colectivo.
- Detección de talentos y preparación específica para su acceso a la enseñanza reglada.
- Ofertar tanta enseñanza instrumental como demanda de ella exista, dentro de las posibilidades económicas de la escuela.

Este último apartado tiene un inconveniente y, es que este modelo de escuelas en la mayoría de las ocasiones, no se encuentran económicamente lo suficientemente capacitadas para impartir un tipo de enseñanza instrumental minoritaria debido a los costes que supondría tener un profesor para un número muy reducido de alumnado. En este caso, la alternativa para su estudio serían los conservatorios oficiales de la Xunta de Galicia, los cuales sí están en disposición de poder impartir ese tipo de enseñanzas, y donde por poner un ejemplo de instrumento minoritario se encontraría el contrabajo o el arpa.

3.3.1. El concepto educativo de la escuela de música

Hoy en día hablamos de educación como un proceso permanente que mejora las condiciones de vida de los individuos y cuyo proceso pasa de ser algo temporal durante un tiempo determinado, a ser intemporal y con una prolongación indeterminada. Como ya se ha visto anteriormente, el sistema educativo de las escuelas de música se encuentra encuadrado dentro de las enseñanzas no formales, es decir, es una actividad organizada, que tiene una continuidad, que es educativa, pero ajena al marco oficial de las enseñanzas regladas, lo cual permite facilitar el aprendizaje a los diversos subgrupos de la sociedad sin realizar ningún tipo de distinción en cuanto a edad como sí ocurre en las enseñanzas de corte formal.

La educación es un proceso multidireccional por el que se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar, mediante el cual se le enseña al ser humano a ser social. En cualquier tipo de disciplina didáctica, el binomio enseñanza-aprendizaje tanto para el profesor/a como para el alumnado siempre resultó complicado

y difícil. No hace todavía muchos años, los materiales y recursos que se disponían eran elementales y la transmisión de conocimientos se realizaba de la manera más simple. Hoy en día disponemos de otras herramientas y estrategias de enseñanza que favorecen más la creatividad y la participación activa del alumnado, consiguiendo que éste no contemple la enseñanza en este caso, la música, como un mero espectador, sino que sea partícipe de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que ello sea posible es necesario que el profesorado en la escuela sepa crear y transmitir climas emocionales positivos y tranquilizadores, “enseñando a los alumnos técnicas para mejorar la toma de decisiones sin provocar nerviosismo [...] Realizar actividades artísticas o practicar deporte, ayudan a reducir el estrés” (Hilman et al., 2008).

No es de extrañar que en ocasiones nos encontremos con que algún alumnado puede llegar “aburrido” y “apático” a la escuela de música porque le obligan a hacer algo que no le motiva. En ese caso será función del profesorado llamar su atención, y para llevar a cabo ese objetivo resulta fundamental despertar su curiosidad y hacerle ver de lo que podría ser capaz de realizar con alguno de los instrumentos que le ofrece la escuela. Captar la atención del alumnado puede ser algo tan simple como demostrarles la utilidad de los conocimientos o destrezas que va adquirir, lo cual unido a la interacción y la realización de trabajos en grupo, favorece la motivación y el aprendizaje (Alonso Tapia, 1991).

El estudio en este tipo de centros musicales de enseñanza no formal, los cuales además poseen un carácter eminentemente sociocultural, posibilita poder trabajar los diferentes objetivos y contenidos de forma muy dinámica, facilitando así la integración a la vez que conseguimos una involucración más activa del alumnado haciéndoles partícipes de su propio aprendizaje. “A menudo, las características de las iniciativas educativas calificadas como no formales y las de carácter sociocultural, coinciden con el uso de metodologías activas y participativas” (Trilla, 1997, citado en Pose, 2005, p. 60).

3.3.2. Contenidos curriculares

La legislación que rige el funcionamiento de las Escuelas de Música, no realiza ninguna referencia al currículum como tal. Sin embargo, sí encontramos reflejados en el apartado “Orientaciones metodológicas” unos objetivos y contenidos mínimos muy genéricos, posibilitando que cada centro a su vez pueda concretar estos adaptándolos a sus intereses.

Todo el alumnado nuevo que se integra en el aula tiene derecho a conseguir objetivos más ambiciosos que no el solo hecho de la socialización. Tienen derecho a recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades, por lo tanto, todas las variables que forman parte del proceso educativo deben de ser objeto de atención para conseguir los objetivos que nos proponemos.

A través de estos, se trata de promover las interacciones entre todo el alumnado. La adaptación curricular en la escuela oficial es un proceso que facilita la enseñanza-aprendizaje, estando estas adaptaciones orientadas y diseñadas en función de las características del alumnado afectado. En las escuelas de música y, al no existir un diseño de proyecto curricular oficial, el programa del objetivo individual tiene como elemento principal conseguir el objetivo ordinario, aunque la forma de enseñanza deberá ser diferente y estar destinada al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. Estos objetivos tienen que estar basados más en la evolución del alumnado, pues el fin es ofrecer una propuesta individualizada.

En el caso de las EMM, nos encontramos que cada día acuden a este modelo de centros un mayor número de personas adultas que solicitan una enseñanza determinada, debiendo en estos casos ser capaces de ofrecer un programa de actuación adaptado a tal alumnado. Por otro lado, debemos de tener en cuenta que la música forma parte de la cultura de un país creando en sus practicantes un mayor conocimiento de la sociedad en la que viven. El aprendizaje musical demandado por el personal adulto en estos centros, viene dado por la desigualdad en educación que presenta este tipo de enseñanzas, ya que los centros oficiales de Galicia no admite alumnado en el grado elemental con edades superiores a los 14 años, olvidando y discriminando de esta forma al personal de más edad.

3.3.3. El currículo oculto en las escuelas de música

Currículo oculto es aquel que hace referencia a los conocimientos, destrezas, valores, actitudes y normas que se adquieren en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se dan cotidianamente en el aula y la escuela, pero que no llegan a explicitarse como medidas educativas a lograr de una manera intencionada (Carrillo, 2009).

El currículum oculto no es algo únicamente propio de entornos educativos. En la sociedad y en los diferentes niveles en los que el alumnado y el profesorado se mueven, están presentes una serie de normas explícitas, que en el caso educativo de la enseñanza reglada se encuentran reflejadas sobre las programaciones y, otras de forma implícita o sobreentendidas que regulan el comportamiento y marcan lo que los estudiantes esperan de nosotros y, a la vez la respuesta que nosotros esperamos por parte del alumnado.

En las escuelas de música que nos ocupa -al contrario que en las enseñanzas oficiales- no existe un reglamento que exija el cumplimiento de un currículo oficial, aunque eso no quiere decir que estos centros no puedan tener el suyo de manera particular, donde integren el conjunto de objetivos, contenidos, criterios pedagógicos y didácticos de su centro. Si esto fuera así, en el aula se deben trabajar contenidos que aparecen en la programación, pero también se abordan implícitamente otros que no son tan obvios o evidentes como son “las actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que son debido a las interacciones que suceden cada día en las aulas y centros de enseñanza” (Torres Santomé, 2003, p. 198).

No obstante -como ya se ha dicho-, hemos de ser conscientes que la no obligación de que este modelo de escuelas de música tenga un currículum y una programación oficial de aula, provoca que de forma inmediata muchos de estos centros no cuenten con estos documentos y, las enseñanzas que se imparten se encuentren inmersas en una aureola de buenos principios, siendo aquí donde el currículum oculto cobra toda su importancia.

Este currículum oculto juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes. Esta faceta de los procesos de enseñanza y aprendizaje es algo sobre lo que es habitual insistir de manera especial desde el desarrollo de lo que se viene llamando las Teorías de la Reproducción. (Torres Santomé, 2003, p. 10)

Por otra lado, muchos de los aspectos que se aprenden en las EMM no tienen porque encontrarse relacionados directamente con las habilidades y destrezas necesarias para formar parte de unas agrupaciones, sino que evidentemente se trabajan otros matices difícilmente reflejables en una programación (si es que ésta existe), y que incluyen términos como emociones, sentimientos, motivaciones e incluso jerarquía y capacidad de liderazgo dentro del conjunto musical.

El currículum oculto en este tipo de escuelas ayuda al alumnado a adquirir e incorporar a su práctica e identidad musical una cultura propia del mundo musical. Influye de manera significativa en el comportamiento del alumnado, abarcando cuestiones como la preocupación o la participación por las áreas de enseñanza y aprendizaje, construyendo así un clima que incita al trabajo reflexivo, crítico y solidario.

Según Carrillo (2009), los estudiantes no sólo aprenden conductas y conocimientos, sino que a través del currículum oculto también adquieren todo un conjunto de actitudes y prácticas sociales que les sirven para la construcción de sus identidades. Así pues, a nuestro juicio, la presencia e importancia del currículum oculto queda suficientemente justificada dentro la enseñanza de las escuelas de música. No obstante, opinamos que es importante que el profesorado reflexione sobre la conveniencia de que estas escuelas cuenten aunque sea de forma voluntaria con un currículum y programación de aula, ya que el currículum oculto -el implícito- siempre funciona como elemento de apoyo y conexión sobre el explícito.

3.4. La formación musical

La formación musical debe de partir de lo simple hacia lo más complejo, y en este planteamiento muchas veces pensamos que el alumnado de poca edad no es capaz

de realizar actividades instrumentales complicadas, cuando en realidad no es así, sino que todo depende de la tarea que se plantea, colocando así la educación o adiestramiento musical que se está diseñando, dentro de un paradigma sumativo y positivista. Para que el sistema enseñanza-aprendizaje funcione en las escuelas de música, es necesario que su profesorado se encuentre familiarizado y conozca las principales teorías del aprendizaje musical, siendo capaz de aplicar estas a la enseñanza, buscando distintas formas de conectar los objetivos que se plantean con las experiencias y conocimientos de los alumnos/as con que está trabajando.

En los últimos tiempos, la formación musical se ha distinguido por la interconexión mantenida entre las demás materias musicales con la intención de desarrollar un espacio de acción común. Para que esta acción educativa pueda dar los mejores resultados, es necesario conocer con anterioridad las diferencias que existen de comportamiento entre el alumnado de distintas edades en cuanto a su desarrollo evolutivo, para así poder realizar una enseñanza creativa, innovadora, integral y adaptada a la edad del alumnado.

La presencia musical como elemento habitual dentro de la existencia humana, facilita a las personas el poder acceder de alguna forma a la enseñanza musical relacionada con las formas de expresión de su entorno cercano. Esto mirado desde un punto de vista educativo, nos permite influir sobre el desarrollo, capacidades y habilidades de una colectividad. El desarrollo de las destrezas melódicas, rítmicas y armónicas, comienza durante los primeros años y según Lacárcel (1995) la música propia de cada cultura y grupo, proporcionan al niño un desarrollo cognitivo-musical espontáneo y natural.

El desarrollo motriz, sensorial y auditivo que suministra la música, facilita la vida de los niños/as y les acrecienta el equilibrio psicológico. Para muchos pedagogos musicales, la música es un compendio de elementos que debidamente conjuntados influyen en aspectos tan importantes como son los motores, sociales y emocionales. Muchos de los sistemas pedagógicos que veremos en el siguiente apartado de forma más detallada, relacionan términos como la melodía musical con el progreso sensorial,

afectivo y sensibilidad emocional, el ritmo con su desarrollo motor y la armonía con el desarrollo mental.

Por otro lado, la enseñanza de materias como el solfeo y el aprendizaje vocal e instrumental, suponen una planificación y un procedimiento de aula organizado en un conjunto de elementos que tienen un orden determinado y lógico. En el planteamiento de las clases deberá de primar la integración de la música en la escuela usando la técnica del descubrimiento guiado, y ésta a su vez debe contener un carácter lúdico, de ocio, divertido, creativo y positivo para el alumnado.

Para Lacárcel (1995), las canciones infantiles de los primeros años son el elemento ideal para comenzar el aprendizaje musical, ya que en sus comienzos son formas melódicas simples que van evolucionando en cuanto a complicación según los niños/as avanzan de edad, apareciendo una mayor organización melódica, mayor dificultad de ritmos, diferentes tonalidades, etc. Así y a través del uso de metodologías activas y participativas, logramos cohesionar el conocimiento musical intuitivo del que parte el alumnado, con el conocimiento formal.

Según la teoría cognitiva, la metodología a emplear con el alumnado debe ajustarse a sus etapas evolutivas, adecuando pedagógicamente la complejidad de la enseñanza a la edad del alumnado a quien va dirigida. Según las corrientes pedagógicas musicales usadas actualmente, el progreso de habilidades se debe de fundamentar en las dos siguientes:

- 1) Reproducir elementos como el movimiento, el canto y el juego.
- 2) Percepción de elementos como son los sensoriales, visuales, auditivos y rítmicos.

Tampoco debemos olvidar el importante apartado de la creatividad, la cual tiene que ser valorada como un elemento de la personalidad del alumnado, debiendo ser fomentada a través de las clases de educación vocal e instrumental. Ésta creatividad debe de ser realizada de forma espontánea y no enseñada, pues esto permite al alumnado descubrir su realidad musical facilitando la improvisación, la comunicación y la fantasía musical. Por otro lado, la música debe de ser considerada como un lenguaje de comunicación y expresión que coge forma en cada agrupación a partir de las

aportaciones individuales de cada participante. Según Blacking (1997), “la música es un producto del comportamiento de grupos humanos, y tanto si son formales como informales es sonido humanamente organizado” (p 29).

En el II congreso de la UNESCO sobre pedagogía musical celebrado en Copenhague en 1958, y donde asistieron los reconocidos pedagogos Dalcroze, Martenot, Ward y Orff, se crearon a partir de sus experiencias los principios fundamentales de lo que hoy en día todavía son la base sobre las que se sustentan las enseñanzas musicales en sus primeras etapas.

Para Oriol y Parra (1979) estas líneas marcadas por los ya citados pedagogos en el congreso de 1958 fueron de lo más sustancial, y destacan como esencial que la educación musical ha de tener un carácter integral. Para conseguir esto, en los programas educativos deberá aparecer el contenido formativo más como una asignatura especial o enseñanza técnica, puesto que no tiene como fin la formación de artistas, sino hacer que nazcan en el niño emociones y vivencias de naturaleza estética. La metodología utilizada atenderá en primer lugar a familiarizar al alumnado con la realidad musical y con los hechos musicales por vía experimental y participativa, antes de abordar la representación conceptual y gráfica de los sonidos.

Así pues, la idea original (aunque con el paso del tiempo se fue ampliando a través de otras visiones pedagógicas), siempre ha sido la de acercar la música a los jóvenes. No obstante y a pesar de los esfuerzos educativos realizados, no todos los sistemas de enseñanza musical probados han logrado comunicar con los jóvenes y la sociedad que les rodea. El continuo proceso de cambio social que vivimos, demanda de nuevas “músicas” y necesidades metodológicas que sólo podrán ser resueltas mediante el acercamiento a nuevos modelos de enseñanza y la adquisición de competencias más intensas.

3.4.1. Principales métodos de enseñanza musical

Si como veremos a continuación, cada método parte de unas necesidades determinadas y por lo tanto orientado hacia unas materias determinadas, todas ellas tienen en común aspectos como es el carácter lúdico que intentan transmitir mediante

los juegos; activas porque involucran al alumnado en su propio aprendizaje; creativas pues es llevada a cabo a través de los grupos colectivos, y cognitivas porque intentan tener en cuenta aspectos como la socialización, la psicomotricidad y la afectividad.

Para Jorquera (2004), excepto el método Suzuki que plantea una educación musical a través de la experiencia instrumental acumulada y, con la intención de que en un futuro pudiera favorecer algún tipo de interés profesional, el resto de los siguientes métodos de enseñanza están orientados hacia las primeras etapas de la iniciación musical, no considerándose entre sus principales objetivos el aprendizaje musical con perspectivas artísticas de futuro, por lo que la formación instrumental reglada y tradicional no forma parte de sus contenidos.

- Piaget. Según la teoría musical de este pedagogo, el aprendizaje musical de los niños/as empieza con una percepción de la discriminación auditiva y de la entonación, evolucionando hasta conseguir conceptos como fuerte-débil, rápido-lento y agudo-grave. Más adelante los alumnos llegarán a lograr conocimientos como es la dimensión del tiempo, la transposición y la armonía. Para él, este desarrollo musical natural ya se debe de abordar desde las programaciones musicales de las escuelas infantiles, las cuales deben de ir orientadas a la adquisición de conocimientos relacionados con las cualidades del sonido, el movimiento, la vocalización y la experimentación. (Llamas, 2011).
- Williems. Sus orientaciones están basadas más en la teoría que en la práctica y aborda el estudio musical desde un punto de vista psicológico. Esta corriente se fundamenta en diferenciar la “educación musical” de la “enseñanza musical tradicional”.

Para Williems, la enseñanza tradicional consiste en la búsqueda de capacidades existentes en el individuo favoreciendo mediante una técnica cerebral o mecánica el desarrollo del virtuosismo instrumental, mientras que la educación musical utiliza unos métodos de enseñanza más activos y busca desarrollar los medios creativos.

Según Williems, existen cuatro etapas diferentes. La primera la sitúa antes de los tres años y en el seno de la familia donde escucha canciones infantiles. Una segunda etapa que abarca entre los tres y cinco años, y donde en clases grupales de no más de cinco alumnos se trabajan aspectos rítmicos con el uso del movimiento corporal, (correspondiéndose esto con las clases ofrecidas de música y movimiento 3-4 y 4-5 años en las escuelas de música). La tercera etapa comprende desde los 5 hasta los 7 años y se trabajarán elementos como aprender a marcar compases, valores de las figuras, reconocimiento de notas... (Esta etapa es la que en las escuelas corresponde con la iniciación musical del alumnado de 5-6 y 6-7 años). Por último la cuarta etapa que la sitúa a partir de los 8 años y que es donde los alumnos/as comienzan con el aprendizaje del solfeo. Esta edad de ocho años, es coincidente con la que los conservatorios permiten la entrada de su alumnado (Williems, 1981).

- Kodály. De origen húngaro, fue un gran pedagogo y musicólogo. Para él, el solfeo es imposible entenderlo sino va unido a los elementos que producen el sonido y estos a su vez unidos a los grupos instrumentales. Él defiende el conocimiento de la música folclórica como elemento de expresión cercano y a través de ella trabajar la práctica vocal e instrumental. Defiende el aprendizaje del solfeo poniendo debajo de la nota su nombre, para así poder centrarse en la línea melódica y aprender a entonar relacionando la altura de las notas dentro del pentagrama (Jorquera, 2004).
- Orff. De origen alemán, y en coincidencia con Kodály para su trabajo rítmico suele utilizar canciones populares. El planteamiento de Orff, más que considerarlo un método deberíamos verlo como un sistema de enseñanza musical que hoy en día se sigue usando, siendo muy apropiado para los inicios con alumnado de corta edad y primeros cursos. Este sistema de enseñanza se basa en la repetición de palabras que tienen un sentido concreto, en el estudio del ritmo a base de movimientos corporales (palmas,

pies, monosílabos...), y en el uso de instrumentos básicos de percusión como laminas, triángulos, tambores o cajas chinas (Orff, 1963).

- Montessori. Es un sistema de enseñanza diseñado especialmente para la integración de alumnado con deficiencias físicas y adaptado especialmente para los ciegos ya que lo que se busca este método es reforzar los sentidos del oído y el tacto. Para Montessori (1912), sus principales objetivos se centran en:
 - Desarrollar el sentido rítmico, elemento muy problemático con alumnado invidente.
 - Fomento del sentido del oído en detrimento de la vista.
 - Fomento de la autoestima.
 - Educación del tacto, trabajando la vibración de instrumentos como el triángulo o las campanas al ser golpeados.
 - Trabajos de lectura musical a través del sistema Braille.

- Dalcroze. Método de enseñanza de origen suizo pensado para el alumnado de menor edad de sus escuelas de música y jardines de infancia, donde lo que se busca es potenciar el sentido del oído y del ritmo a partir del movimiento. También trabaja el movimiento de las manos dibujando los compases en el espacio, a la vez que combina el movimiento físico de andar con la velocidad que representan la notación musical y los silencios como paradas en el movimiento. Este método aprobado por médicos y psicólogos, obtuvo buenos resultados cuando se aplicó sobre alumnado que presenta déficit de atención y discapacidad intelectual (Jorquera, 2004).

- Martenot. Su inventor fue profesor de solfeo del conservatorio de París, y por lo tanto el origen de este modelo de enseñanza es francés. Este método de enseñanza está orientado hacia el alumnado de corta edad, y se basa en la repetición rítmica y en entonación por imitación. Según este método, la asimilación de patrones rítmicos sencillos trabajados sobre una sola nota, da lugar a posteriores trabajos sobre ritmos más complejos. Él justifica ésta teoría, porque tiene la idea de que los niños/as de poca edad no se

encuentran “contaminados”, y manifiestan las mismas respuestas psicosensoriales que el hombre primitivo (Martenot, 1993).

- Ward. Este método de enseñanza estaba diseñado para el canto y orientado al alumnado joven. De origen americano, aunque aplicado especialmente sobre coros religiosos que realizan Canto Gregoriano. Tiene como elementos esenciales la afinación y entonación perfecta, el control de la voz con un claro dominio de emisión y una escrupulosa precisión rítmica. Su éxito fue muy notable a nivel europeo, pero debido a las críticas generadas por la segregación que se realizaba con el alumnado, dividiéndolos en categorías y diferentes coros dependiendo del nivel individual de perfección alcanzado por cada alumno/a, dejó de usarse sobre 1966. Como elemento novedoso, cuando el alumnado comenzaba las clases de canto, relacionaba las notas en altura con números como si de una escalera se tratase, eso lo hacía con la intención de que pudieran tener una visión de altura y distancia entre los diferentes intervalos (Ward, 1964).
- Suzuki. Pedagogo y violinista japonés pero con grandes influencias de las ideas pedagógicas occidentales debido a su contacto con educadores como Dalcroze, Montessori y Piaget. Su método de enseñanza se orienta hacia la enseñanza instrumental temprana. Según Suzuki los niños aprenden reaccionando a los estímulos de su ambiente cercano a través de los sentidos y no sobre una forma intelectual. Para este autor, existen varios elementos esenciales a la hora de aprender un instrumento, siendo los principales la clase colectiva instrumental debido a que unos niños aprenden de otros, la participación de los padres en el proceso de aprendizaje, la motivación como elemento necesario para la superación, el comentario positivo sobre el trabajo realizado y la presentación continua de los logros obtenidos a través de recitales (Suzuki, 1983).
- Elizalde. Método de origen español, que no aporta ninguna idea novedosa. Tiene alguna coincidencia con el método Ward en el aspecto de que mide la distancia de intervalos por alturas. Recordemos que Ward mide en números

como si de una escalera o distancias horizontales a lo largo se tratase, mientras que Elizalde hace algo parecido pero desde una visión vertical, partiendo la nota Do desde el punto “Hara” (centro de gravedad del cuerpo humano situado por debajo de los músculos diafragmáticos), hasta la quinta (Sol) que la sitúa a la altura de la frente (Durán, 1992).

3.5. La Unión Europea de Escuelas de Música

La European Union of Music-schools (EMU) se crea en 1973, y aunque en la actualidad congrega a 6.000 escuelas de música, 150.000 docentes, 4.000.000 de estudiantes, y forman parte de ella 24 países (Austria, Croacia, República Checa, Dinamarca, Inglaterra, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Hungría, Islandia, Italia, Letonia, Liechtenstein, Luxemburgo, Países Bajos, Noruega, Polonia, Serbia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suecia y Suiza), en su fundación solo participaron 11 países, y según reflejan sus estatutos del 2012, tienen como objetivos:

- Facilitar y promover intercambios culturales y pedagógicos entre los distintos estudiantes, y profesorado de estas escuelas.
- Facilitar entre sus asociados todo tipo de información que fuera relevante para sus intereses como escuela.
- Facilitar, fomentar y promover una educación eminentemente práctica.
- Asesorar y facilitar la creación de nuevas asociaciones musicales.
- Poner en valor el interés de los ciudadanos y administraciones por la cultura musical y su práctica musical.

Entre las actividades que desarrolla esta asociación, se encuentra la organización de cursos de formación para el profesorado, que son llevados a cabo cada determinado tiempo en alguna capital europea del país que son sus asociados. También figuran como actividades, realizar y desarrollar materiales educativos que se puedan llevar a la práctica dentro de estos centros, así como la realización de festivales e intercambios europeos entre las distintas agrupaciones musicales de cada escuela.

En España, fue Cataluña quien lideró la creación de asociaciones de escuelas musicales, y el mismo año que se publica la Orden del 30 de Julio del 1992, donde se

establecen definitivamente las normas para el funcionamiento de las escuelas de música, se crea la Asociación Catalana de Escuelas de Música (ACEM), tomando como modelo la EMU. Al año siguiente, ACEM y como única asociación existente en España en ese momento, ya empezó a formar parte de las reuniones y trabajos que organizaba EMU.

3.5.1. Las asociaciones de las comunidades autónomas y la UEM yD

Durante los años posteriores, otras escuelas de las demás Comunidades Autónomas decidieron sumarse a la iniciativa, y comenzaron a crearse sus propias asociaciones, naciendo así en Madrid (ADEMUN), en el País Vasco (EHME), Navarra (ASEMNA), Castilla la Mancha (EMDACAM), Andalucía (AEMYD), Canarias (ACEMyD), Galicia (AGEMM) y Valencia (FSMVCV). Posteriormente de creadas estas asociaciones a nivel Autonómico, las cuatro primeras junto con Cataluña se unieron y en 1999 fundaron la asociación que las representa a todas a nivel nacional, pasando a llamarse Unión de Escuelas de música y Danza (UEMyD).

Esta asociación Nacional de Escuelas, se propone promover, fomentar, coordinar y promocionar las escuelas de música para así garantizar la continuidad de la cultura musical del país, ya que consideran que estas junto con las escuelas de danza, son parte integrante del patrimonio colectivo y acceder a este modelo de enseñanza es un derecho que hay que garantizar y facilitar a todos los ciudadanos y ciudadanas. Por otra parte, se marcan como misión promover la educación musical y la práctica de la música y la danza, suscitar el interés de las autoridades competentes y de la sociedad por las cuestiones relacionadas con la educación musical en general, la orientación hacia la practica amateur y hacia los estudios profesionales, mantener el contacto regular con otras federaciones o asociaciones nacionales e internacionales, así como pertenecer a la Unión Europea de Escuelas de música facilitando la participación de las agrupaciones musicales que son parte de sus asociados en los festivales internacionales que convoca y organiza EMU.

Dentro de sus competencias, está la ayuda a la investigación a través de la recogida de datos estadísticos sobre el sector de la educación musical en España, convocatoria de congresos, organización de jornadas de formación para los equipos

directivos y de cursos de formación para el profesorado, apoyo, intercambio y desarrollo de materiales didácticos, proposición de nuevas metodologías aplicadas al alumnado, etc.

3.5.2. Las escuelas de música en Europa

El modelo alternativo de Escuela de Música que surgió en Berlín y, casi paralelamente en Holanda y en Hungría, se caracterizó por la defensa de ideales educativos muy unidos a los cambios pedagógicos que marcaron el paso del siglo XIX al XX, conocidos como escuela nueva. (Roche, 2005, p.10)

Fue a raíz de esto cuando comenzaron a crearse nuevas escuelas de música y cuyo fin era fortalecer los valores de la educación musical, destacando la prioridad de la persona sobre el programa, el desarrollo de la creatividad, de la acción y el fomento de la vivencia personal aplicado a la música. Esto que tuvo su inicio en las escuelas de música, provocó que algunos conservatorios europeos comenzaran a incorporar actividades diferentes a las ya habituales, dando espacio a otras formas de expresión como la danza, la música folklórica y popular o la música contemporánea.

En España a partir de 1992 –año en que el Ministerio de educación publicó, para lo que entonces era su ámbito de gestión territorial, la primera norma que definía a las Escuelas de Música-, comenzaron a crearse un buen número de centros de acuerdo al modelo que se había desarrollado en Europa a lo largo del siglo XX, aspecto que fue decisivo no solo para conseguir una educación musical de amplio espectro social y, que el presidente de la EMU en aquellos años Joseph Frohmel lo definió como “música para todos,” sino que también sirvió para clarificar los límites siempre difusos entre los objetivos de una formación profesional y las necesidades de una educación y difusión cultural (Roche, 2003).

En Europa las escuelas de música son instituciones dedicadas especialmente a la educación musical y sobre todo orientada a los aspectos prácticos de la creación musical. Aunque el término "escuela de música" es común en casi todos los países europeos, no existe ningún tipo de requisito internacional vinculante que una escuela de música tenga que cumplir. Por otra parte, en Centroeuropa supieron valorar que la

calidad musical no reside solamente en los grandes intérpretes, sino que ésta se debe basar en la procura del desarrollo musical de toda la población y, de ahí la importancia que tiene desde los primeros momentos los poderes públicos y en el caso de las escuelas de música de las administraciones locales (Roche, 2005).

Para tener un conocimiento más profundo de cómo es el funcionamiento y características de este tipo de escuelas de música en los países europeos, hemos tenido en cuenta el estudio realizado por Tchernoff (2007). En él se analizan varios países y su objetivo fue estudiar el impacto del proceso de la Declaración de Bolonia en la formación profesional de música en Europa, así como identificar las últimas tendencias en la educación musical en todos los niveles educativos y en la profesión musical.

En cuanto a la legislación que rige el funcionamiento de las escuelas de música, prácticamente todos los países afiliados a la red de Escuelas de Música Europea (EMU) cuentan con ella, aunque sus leyes difieren bastante de unos países a otros. La mayoría de las escuelas europeas cuentan con un sistema de control de calidad donde se tiene en cuenta el seguimiento progresivo de los estudiantes. Por otra parte y aunque no todos los países lo reconocen así, a nivel europeo podríamos decir que existen cinco formas de estudiar música las cuales se distinguen por categorías.

La categoría más baja es la que podríamos definir como Escuelas de Música General y, que son consideradas instituciones independientes para la educación musical fuera de la enseñanza obligatoria, pudiendo acceder a este tipo de enseñanzas estudiantes de todas las edades. La segunda categoría corresponde a lo que se podría denominar como Escuela de Música Especializada y, sigue siendo una institución independiente de educación musical también fuera de la enseñanza obligatoria. Este tipo de escuelas ofrecen a mayores de la anterior, programas especiales para preparar a los estudiantes cara a una formación profesional e incluso formación de nivel superior. La tercera categoría es el de una escuela que ofrece educación general, más una especialización musical, la cuarta categoría corresponde a una escuela de enseñanza secundaria y una especialización musical de nivel avanzado y por último la quinta categoría donde lo que se imparten son enseñanzas de nivel avanzado-superior sin educación general.

Las dos primeras categorías Escuelas de Música General y Escuela de Música Especializada, son las equivalentes al tipo de escuela que en este trabajo de investigación estamos tratando, mientras que las categorías tercera, cuarta y quinta son los equivalentes al grado elemental, medio y superior de los conservatorios públicos españoles. Los planes de estudios de las escuelas de música europeas se encuentran diseñados por parte de los ministerios correspondientes de cada país (ministerio de educación o ministerio de cultura) y, en muchos casos las tradiciones locales o regionales influyen en la composición del currículo nacional.

Cabe reseñar que este modelo de escuelas generalmente no tiene ningún tipo de contacto con las otras modalidades de enseñanza musical, ya que su planteamiento curricular difiere bastante de lo que serían en ese caso las enseñanzas oficiales y que en nuestro país las identificamos como enseñanzas regladas. Tratando de buscar alguna explicación de por qué no existe ese contacto entre las escuelas de música y las enseñanzas oficiales, las justificaciones que se dan en el estudio realizado por Tchernoff (2007), es que el preparar a los estudiantes de las escuelas de música hacia una enseñanza superior, no es el objetivo principal de este modelo de escuelas.

Teniendo en cuenta los datos aportados en el informe realizado por Tchernoff (2007), la parte financiera que sostienen estos centros musicales provienen principalmente de los fondos públicos, aunque en prácticamente todos los países esa financiación se complementa con una matrícula que paga el alumnado. En la tabla que mostramos a continuación, se exponen una relación de países con el modelo de matrícula que cada país aplica sobre sus escuelas.

Tabla nº 3. 1. Tipo de matrícula que se paga en las escuelas europeas

País	La enseñanza es gratuita	Siempre se paga matrícula	La mayoría paga matrícula
Alemania			X
Austria		X	
Bélgica	Hasta los 12 años	A partir de 12 años	
Dinamarca		X	
Estonia			X
España		X	
Finlandia	Hasta los 15	A partir de los 15	
Francia		X	
Hungría		X	

CAPÍTULO 3: LOS CENTROS DE ENSEÑANZA: LA ESCUELA MUNICIPAL Y LAS ESCUELAS MUSICALES EUROPEAS

Irlanda		X	
Italia		X	
Letonia	X		
Luxemburgo		X	
Noruega	X		
Países bajos		X	
Reino Unido			X
Serbia	X		
Suecia			X
Suiza		X	

Fuente: Tchernoff (2007). Elaboración propia.

En relación a las edades de inicio en este tipo de escuelas, suele existir un curso que se denomina educación pre-instrumental o pre-musical. En algunos casos, su duración suele ser de un año mientras que en otros es de dos, siendo la mayoría de las veces un requisito indispensable para poder ser admitido en una de estas escuelas. Posteriormente a haber realizado los cursos de educación pre-instrumental o pre-musical y aunque existen excepciones, la edad para comenzar el estudio de instrumentos de cuerda o el piano oscila entre los 6 y 8 años, mientras que para ser admitido a tocar un instrumento de viento, música pop o jazz es necesario tener un mínimo de 8 años. Esta diferencia de edad que se aplica en Europa a la hora de comenzar a tocar un instrumento no sorprende a nadie, ya que es cierto que los niños/as de 6 u 8 años son físicamente capaces de empezar a tocar algún instrumento de cuerda o el piano con esa edad, mientras que para el estudio de instrumentos de viento (especialmente los de metal), se requiere un nivel más avanzado de desarrollo físico.

En cuanto al modelo de admisión de alumnado que se aplica en las escuelas de música europeas, a la hora de elegir el instrumento a estudiar en algunos países realizan algún modelo de prueba. De todas formas, debemos aclarar que la admisión de alumnado para el curso pre-musical (los que empiezan) es total en todos los países y, que las pruebas que algunas escuelas realizan es posterior a este curso, no estando claro si lo que se persigue con este tipo de herramienta es valorar el nivel del estudiante, o si lo que realmente se pretende es orientar al alumnado hacia unos determinados instrumentos dependiendo de sus habilidades.

En lo tocante al modo evaluativo que desarrollan estas escuelas de música, en la mayoría de los países existe algún modelo o método para conocer el progreso de su alumnado, resultados que además son tenidos en cuenta cuando se realiza el control de calidad del centro. Un progreso catalogado como “no suficiente” dentro de las escuelas de música general o especializada nunca puede ser motivo de expulsión de ese alumno/a, ya que eso iría al contrario de la política de “música para todos”. Esta situación si es posible si nos referimos a los estudiantes que cursan sus enseñanzas dentro de lo que anteriormente definimos como categoría tres, cuatro o cinco.

Tomando como base los datos aportados en el informe realizado por Tchernoff (2007), la titulación que se requiere a los profesores que imparten clases en estos centros de música europeos varía mucho de unos países a otros, siendo los títulos mínimos exigidos los siguientes:

Tabla nº 3. 2. Titulación requerida al profesorado de las escuelas de música europeas

País	Titulación requerida
Alemania	Diploma de universidad para la educación musical.
Austria	Diploma Instrumental (Gesangs) o diploma Pedagógico (Pädagogik Künstlerisches).
Bélgica	Maestro de grado de las escuelas secundarias o universitario.
Dinamarca	Diploma de conservatorios o universidades.
Estonia	Diploma musical de educación superior.
España	Profesores medios o superiores. (Depende de la autonomía).
Finlandia	Maestro de música.
Francia	Existen 3 tipos de diplomas: - Certificat d'aptitudo, - Diplome de Estado, - Diploma Universitario de musicien intervenant
Holanda	Titulado universitario con la especialidad de música o titulado del conservatorio.
Hungría	Diploma de grado secundario o diploma Universitario en la enseñanza y la música
Irlanda	Grado en música expedido por una institución de tercer nivel reconocido
Italia	Título Conservatorio, o título universitario de Historia de la Música.

CAPÍTULO 3: LOS CENTROS DE ENSEÑANZA: LA ESCUELA MUNICIPAL Y LAS ESCUELAS MUSICALES EUROPEAS

Letonia	Grado profesional y superior pedagógico
Luxemburgo	Título de un conservatorio de música
Noruega	Título de maestro con conocimientos demostrables en educación musical.
Países bajos	Diploma de un conservatorio en la especialidad de enseñanza.
Reino Unido	Título de grado en música, aunque en algunos casos los profesores y dependiendo de los méritos alegados pueden ser admitidos sin la pertinente certificación académica.
Serbia	Diploma de universidad musical.
Suecia	Título profesional y diploma de profesor de música.
Suiza	Diploma Instrumental (Gesangs) o diploma Pedagógico (Pädagogik Künstlerisches).

Fuente: Tchernoff (2007). Elaboración propia.

Desde una perspectiva más individualizada, las características más destacables de las escuelas de música europeas que a nuestro juicio consideramos más importantes son:

Alemania: En este país las escuelas de música están regidas por la Verband Deutscher Musikschulen (VdM). Estos centros, y ya que el país se encuentra dividido por regiones, las escuelas dependen de los municipios encontrándose algunos ejemplos de escuelas mancomunadas (Muñoz, 1994). Su misión además de impartir enseñanzas musicales desde muy temprana edad, (4 años), es la de detectar alumnado que demuestre unas condiciones suficientemente importantes como para dedicarse profesionalmente a la música. Se rigen por un currículo a nivel nacional, e incluyen formación continua tanto para jóvenes como adultos en campos tan diversos como es la música antigua, contemporánea, jazz, rock, pop, teatro musical, musicoterapia... incluso algunas llegan a ofrecer “máster-class” y conferencias a cargo de reputados y reconocidos profesores de prestigio. El trabajo docente que se realiza en estos centros es siempre de un gran carácter dinámico y el acceso a la docencia es mediante concurso oposición.

Austria: Este país se encuentra dividido en 9 estados o “Landers”. La asociación de escuelas que rige en todos los “Landers” es la “Konferenz der Österreichischen Musikschulweeke” (KOMU). El currículo es común y quedó definido en 1994 en la legislación estatal, aunque en el 2007 se realizó una revisión (Riediger et al., 2010). La admisión de alumnado en estas escuelas es a partir de los 4 años y, el aprendizaje instrumental a partir de los 8. Las clases al igual que en las escuelas alemanas es de carácter dinámico y, la misión de estos centros no consiste en preparar al alumnado para las enseñanzas profesionales, sino la de difundir la música como cultura general, no obstante, si algún alumnado de la escuela decide preparar pruebas hacia este tipo de estudios profesionales o superiores, estos centros cuentan con un segundo modelo de currículo aplicable para estas situaciones o demandas.

Bélgica: En este país actualmente las escuelas se dividen entre públicas y privadas. El currículo a nivel estatal no existe, pero cada escuela tiene la obligación de realizar el suyo propio y este debe de ser aprobado por el gobierno. Antiguamente existía una asociación denominada “Association de l’Enseignement Musical Subventionné” (EEMS), que gestionaba en todo el país todo lo relativo a las políticas culturales y donde se encontraban incluidas las escuelas de música. Debido a diversos avatares políticos, esta asociación estatal terminó desapareciendo. Actualmente gran parte de estas escuelas se encuentran bajo el amparo de la “Conseil de l’Enseignement des Communes et des Provinces” (CECP), y otra parte bastante menos numerosa en cuanto a número de escuelas se encuentra bajo la salvaguarda de la EMU. Estos centros son totalmente independientes no existiendo ningún contacto ni relación con las enseñanzas consideradas como oficiales. La parte de habla francesa cuenta con una legislación que regula las escuelas de música de su incumbencia y la enseñanza musical es de carácter gratuito hasta la edad de 12 años. La admisión del alumnado comienza a los 4 años, aunque la iniciación musical propiamente dicha empieza a los seis y el aprendizaje instrumental a los 8 (Riediger et al., 2010).

Croacia: La asociación que reúne a todas las escuelas de música croatas se denomina “Croatian Society of Music and Dance Pedagogues” (HDGPP). Estos centros son públicos, se rigen por el lema de música para todos, están financiados por el estado croata, dependen del ministerio de cultura y deporte y la edad necesaria para poder

comenzar los estudios en este tipo de centro son los siete años. En el 2008, el estado desarrollo un currículo donde especifica la misión y funcionamiento de este modelo de enseñanzas, alentando a desarrollar aspectos como es la formación de su alumnado a través de conferencias, conciertos, organización de festivales...Son centros que acostumbran a disponer de una acreditada capacidad instrumental, suelen tener relaciones con los centros oficiales y se encuentran capacitadas para preparar pruebas de acceso a las enseñanzas superiores. Su fin es difundir la enseñanza profesional de la música y la danza, siendo la titulación exigida para poder ejercer en una de estas escuelas la de profesor de secundaria con la especialidad de música (Riediger et al., 2010).

Eslovenia: En este país la música en las escuelas tiene una gran importancia y el comienzo de las clases instrumentales comienzan ya en la etapa de primaria. La asociación que reúne a las escuelas de música se denomina “Zveza Slovenskih Glasbenih Sol” (ZSGS). El 80 por ciento del coste de las escuelas es asumido por el gobierno el cual cuenta con una extensa red de este tipo centros, adquiriendo un significado especial el proceso de cualificación y preparación de su alumnado. A través del uso de métodos modernos de enseñanza, proyectan una enseñanza eminentemente clásica basada en la práctica instrumental. Los estudiantes de estos centros suelen participar muy activamente en los numerosos festivales que se organizan, sobre todo si estos cuentan con secciones orquestales de cuerda o secciones orquestales de metal, destacando entre todos los festivales el organizado por la academia internacional Branimir Slokar, la cual oferta durante el verano conciertos clásicos y clases a sus alumnos con profesores de reconocido prestigio internacional (Riediger et al., 2010).

Finlandia: El sistema educativo de Finlandia se basa en un tipo de escuela “comprensiva”, entendiendo por escuela comprensiva aquella escuela para niños mayores de once años en la que no hay separación de alumnado según su nivel. Su sistema estructural académico está compuesto por la escuela comprensiva, la educación secundaria general, la profesional y la superior. La asistencia a las clases denominadas comprensivas (periodo comprendido entre los 7 y 15 años) es gratuita y de asistencia obligatoria. En la actualidad, Finlandia cuenta con una excelente red de escuelas de

música las cuales se representan a través de la asociación “Suomen musiikkioppilaitosten liitto” (SML), estando varias de ellas integradas dentro de los centros de educación de adultos presentes en todos los municipios del país. Muchas de estas escuelas cuentan con una sección que la denominan “Music Clubs” siendo esto el apartado de la escuela encargado de organizar los campamentos musicales de verano, cursos... Los estudios que se cursan en estas escuelas tienen carácter de “entretenimiento”, pero realmente es la base que forma al alumnado para los posteriores estudios profesionales (Riediger et al., 2010).

Esta característica de “entretenimiento”, incluye estudios de instrumento, teoría de la musical, solfeo, interpretación en grupo, coro y el aprendizaje del Kantele que es el instrumento musical nacional. Los docentes de estas escuelas es profesorado generalista que estudió y tiene conocimientos de música, mientras que los docentes de las escuelas de secundaria tiene que ser profesorado graduado por la universidad y contar con el título de máster en educación. A efectos de currículo, es necesario que cada municipalidad redacte y apruebe el currículo de sus escuelas pero siguiendo las líneas marcadas y establecidas en el currículo general. La financiación de estos centros corre a cargo del Estado bajo el amparo del “Act on Basic Arts Education”. A efectos de títulos, tanto los institutos de música, escuelas de música como los conservatorios, ofertan una titulación final siendo necesario para ello realizar un examen a diferentes niveles donde se miden los progresos alcanzados por el alumnado.

Francia: El sistema educativo francés es eminentemente público, aunque también existe la enseñanza privada y cuyo funcionamiento se rige exactamente igual que la pública. El control de la enseñanza se encuentra muy centralizada, siendo el estado el que paga, quien decide que profesorado debe ser contratado, cual es la formación que se precisa y quien define como debe de ser la organización de los centros. La amplia red de instituciones donde se puede estudiar música en este país se encuentra dividida en tres grupos o secciones. La primera es la compuesta por las “Ecoles Municipales Agrées” (EMA), la segunda son las “Ecoles Nationales de Musique” (ENM), y la tercera son los “Conservatoires Nationaux de Région” (CNR). Las EMA son las equivalentes a nuestras escuelas municipales y, cualquiera de las tres

opciones de escuelas admiten músicos amateur, aunque en las CNR solo es posible mediante la superación de una prueba de acceso (Tchernoff, 2007).

Gran parte de las EMA se encuentran representadas a través de la “Fédération Française de l’Enseignement Musical, Chorégraphique et Théâtral” (FFEM), asociación que valida todo lo relacionado con la formación del su profesorado y cualificación profesional. A efectos legislativos, Francia no cuenta con ningún reglamento que regule las EMA (escuelas de música municipales), aunque si cuenta con un currículo a nivel nacional que sirve de base para que cada escuela desarrolle el suyo propio. La edad de comienzo en estas escuelas se estipula entre los 6 y 8 años y es obligatorio que el profesorado que imparte clases en estos centros se encuentre debidamente acreditado con alguno de los tres títulos o diplomas que habilitan para poder ejercer como profesor de música. La proliferación de este tipo de centros en todo el país, ha facilitado el aprendizaje de los instrumentos electrónicos, ha fomentado la existencia de una cada vez mayor práctica amateur, además de contribuir a la formación de otras agrupaciones como son las de jazz y los grupos musicales de corte tradicional.

Holanda: Este país no cuenta con una legislación estatal que regule de forma oficial el funcionamiento de las escuelas de música, no obstante si existe una asociación llamada “Kunstconnectie” que agrupa todo lo relacionado con el arte y la música y, que ha diseñado un currículo específico basado en la promoción y desarrollo de las bandas y que muchas escuelas siguen como modelo. Las enseñanzas impartidas en estos centros no tienen ninguna relación con las enseñanzas oficiales impartidas en las universidades o conservatorios, la edad de comienzo de estudios en estas escuelas es a partir de los 8 años y, su profesorado tiene que estar titulado o por el conservatorio o por la universidad (Tchernoff, 2007).

Por otra parte y teniendo en cuenta la gran multiculturalidad existente en este país, uno de los objetivos de las escuelas además del fomento de este tipo de agrupaciones musicales, se encuentra la integración y la atención hacia los jóvenes, provocando estas dos variables (multiculturalidad y adolescencia) que se trabajen otro tipo de conjuntos no tan convencionales donde el aprendizaje se realiza a través de temas musicales de actualidad. En este tipo de enseñanza y sobre todo con este tipo de

alumnado, ocupa un lugar muy importante el uso de la música electrónica y el uso de las TIC.

Hungría: En este caso, este país sí cuenta con una legislación y un currículo base sobre escuelas de música a nivel nacional, el cual posteriormente cada centro puede adaptar a sus necesidades específicas. Estos lugares de enseñanza pueden ser tanto de ámbito público como de ámbito privado y su relación con las enseñanzas oficiales de música ofertadas por los conservatorios es grande. El comienzo de estudios musicales en este modelo de centro puede realizarse a partir de los 4 años y, el inicio instrumental entre los 6 y 8 dependiendo del instrumento elegido. Su profesorado tiene que estar en posesión del diploma de grado secundario o del diploma universitario en la enseñanza y la música.

Inglaterra: No tiene legislación a nivel nacional que regule las escuelas de música del país, aunque estas si cuentan con planes de estudios propios. Estos centros por lo general son de entidad pública, aunque también existen algunos de carácter privado. El inicio de los estudios musicales suele realizarse entre los 6 y 8 años, la relación de estas escuelas con los centros oficiales de enseñanza superior no existe y, su profesorado tiene que disponer del título de grado (Riediger et al., 2010).

Italia: Este país tampoco cuenta con una legislación nacional que regule el funcionamiento de este modelo de centros, aunque los ayuntamientos suelen controlar el currículo que desarrollan y llevan a cabo las escuelas que de él depende. El comienzo de los estudios se lleva a cabo entre los 4 y 6 años a nivel iniciación y, entre los 6 y 8 años a nivel instrumental. Entre estas escuelas y las enseñanzas oficiales de primaria, medias e incluso superiores, si existen estrechos vínculos de unión, siendo frecuente ver a profesorado de estos centros ejerciendo también como profesores en algunos centros oficiales de primaria. Esto es debido a que para esta etapa, el sistema educativo italiano no contempla la figura de profesor especialista de música, siendo cubierto ese hueco por este tipo de profesorado (Riediger et al., 2010).

Lituania y Estonia: Las escuelas de músicas en Lituania se encuentran representadas por la asociación “Latvian Music Educational Establishments” (LMIIA) y en Estonia por la “Eesti Muusikakoolide Liit” (EML). En ambos países estos centros

son mantenidos por los municipios o autoridades regionales y, excepto que la edad de comienzo en las escuelas Lituanas se sitúa en los 6 años y en Estonia a los 4, el resto del procedimiento docente musical en ambos casos es muy parecido, encontrándose este dividido en tres tipos de nivel. En el primer nivel se encuentran encuadradas las escuelas de música, teniendo cabida en ellas todo aquel que sin ningún impedimento por motivos de edad aspire a tener conocimientos musicales de forma amateur y, debido a la relación que existe entre estas escuelas y la enseñanza obligatoria, su profesorado suele ser el encargado de impartir enseñanzas musicales a los alumnos/as de primaria y secundaria. En el segundo nivel y con una duración de doce años se encuentran los centros oficiales de arte y conservatorios, estando estas enseñanzas orientadas a la formación de músicos profesionales, mientras que el tercer nivel lo ocupan las enseñanzas universitarias donde se encuentra integrada la educación musical superior y, donde se ofrecen las opciones de pedagogía de la música y la academia de la música donde se lleva a cabo la enseñanza de los instrumentistas superiores (Riediger et al., 2010).

Noruega: La asociación que aglutina a las escuelas de música de este país se denomina “Norsk Kulturskoleråd” (NOK), la cual y a raíz de las conversaciones llevadas a cabo en la década de 1990 con el personal responsable de educación, ésta consiguió que se aprobara una ley específica para las escuelas de música donde se decía que los ayuntamientos del país, de forma individual o mancomunada, tenían la obligación de ofertar fuera del horario lectivo actividades de carácter educativo para la población en general (Tchernoff, 2007). La edad de inicio en estas escuelas es a los 8 años, su profesorado tiene que estar como mínimo en posesión del título de maestro y con grandes conocimientos musicales y, entre los objetivos de este modelo de centro no se encuentra la preparación de alumnado cara a un acceso a las enseñanzas superiores regladas

En la actualidad, la NOK intenta sacar mayor partido a estas escuelas de música municipales y, a través de ellas busca colaborar con los colegios de primaria de su zona de influencia con el fin de llegar a la mayor cantidad posible de alumnado, ya que su meta es la de formar músicos amateur. Para conseguir esto, además de lo ya expuesto esta asociación colabora en la organización de importantes eventos y concursos

musicales llevados a cabo en el país además de cooperar habitualmente con el departamento de música de la universidad de Trondheim (Riediger et al., 2010; Tchernoff, 2007).

Serbia: La asociación que agrupa a las escuelas de este país se denomina “Association of Music and Ballet Schools of Serbia” (ZMBSS). Las escuelas de este país se encuentran bajo la supervisión del gobierno serbio y en su mayoría han sido creadas por el estado del cual depende económicamente, aunque también existen algunas que fueron creadas por los ayuntamientos y son financiadas por estos. A nivel nacional existe un currículo que sirve de modelo y el cual cada escuela puede adaptar a sus necesidades. Para continuar estudiando en estos centros se necesita que el alumnado alcance cada año un mayor nivel el cual es medido a través de una prueba, por otra parte y debido al interés que el gobierno serbio tiene en fomentar y promocionar la enseñanza en este modelo de centros, el ministro de educación del país ha diseñado un programa con el cual mide las deficiencias de cada escuela e intentan poner al alcance del profesorado los medios necesarios para que estos puedan ser corregidos (Riediger et al., 2010).

Suecia: Este país no cuenta ni con legislación a nivel nacional que regule el funcionamiento de las escuelas de música ni tampoco con un plan de estudios para este tipo de centros, aunque si tienen un efectivo control de calidad. Las escuelas de carácter privado no existen ya que todas ellas son dependientes de las instituciones públicas y ninguna de estas escuelas tiene conexión con los centros de enseñanza oficiales. El comienzo de las enseñanzas en estos centros es a partir de los 8 años y, su profesorado debe de estar titulado profesionalmente y estar en posesión del diploma de profesor de música (Morant, 2012).

Suiza: La asociación que reúne las escuelas de música de todos los cantones del país se denomina “Verband Musikschulen Schweiz-Association suisse des écoles de musique-Associazione svizzera delle scuole di música” (VMS-ASEM-ASMM). A nivel del país no existe ninguna ley que regule el funcionamiento de este tipo de centros, siendo estos mayormente de carácter público aunque también existen los de carácter privado. Si existen vínculos que unen las escuelas de música municipales con las enseñanzas oficiales superiores. La edad para comenzar los estudios en estas escuelas se

CAPÍTULO 3: LOS CENTROS DE ENSEÑANZA: LA ESCUELA MUNICIPAL Y LAS ESCUELAS MUSICALES EUROPEAS

sitúa en los 6 años y, su profesorado tiene que contar con el título profesional o diploma pedagógico de música.

Entre los objetivos principales de esta asociación, está el utilizar las escuelas de música para crear lazos y plataformas lo suficientemente importantes como para sensibilizar al público de la importancia que tiene la educación musical, haciendo partícipe a toda la comunidad de los beneficios que la educación musical les aporta. Según Tchernoff (2007), las escuelas de música suizas se encuentran vinculadas al ámbito municipal, las cuales además de formar músicos amateur, también contemplan la posibilidad de preparar los accesos a la formación profesional o superior. Otro punto de interés de la VMS-ASEM-ASMM y, en colaboración con el departamento de artes de la universidad de Berna, consiste en el diseño de proyectos de investigación de ámbito musical y, el fomento de la formación continuada del profesorado en relación a la enseñanza musical (Riediger et al., 2010).

Tomando como referencia el cuadro comparativo realizado por Morant Navasquillo (2012), a continuación exponemos de forma resumida las características más comunes de las escuelas de música de cada país.

Tabla nº 3. 3. Características Generales de las Escuelas de Música Europeas

País	Dependencia	Legislación, currículo y control de calidad	Edad de inicio	Relación con los centros oficiales
Alemania	Municipios	Currículo	4 años	No
Austria	Municipios	Legislación y currículo	4 años	No
Bélgica	Municipios	Currículo	4 años	No
Croacia	Municipios	Currículo	7 años	Si
Eslovenia	Gobierno	Legislación	6 años	Si
España	Municipios	Legislación	4 años	No
Estonia	Municipios	-----	4 años	Si
Finlandia	Gobierno	Currículo	7 años	No
Francia	Gobierno	Legislación	6 años	No
Holanda	Municipios	Currículo	8 años	No
Hungría	Municipios	Legislación y currículo	4 años	Si
Inglaterra	Municipios	Currículo	6 años	No
Italia	Municipios	Currículo	4 años	Si
Lituania	Municipios	-----	6 años	Si
Noruega	Gobierno	Legislación	8 años	Si
Serbia	Gobierno y municipios	Currículo	6 años	No

Suecia	Gobierno	Control de calidad	8 años	No
Suiza	Cantones (municipios)	-----	6 años	Si

Fuente: Muñoz, (1994); Tchernoff, (2007); Riediger et al. (2010); Morant (2012). Elaboración propia.

3.6. Retos y funcionamiento de las escuelas de música españolas

Como ya se ha dicho, al crear las escuelas de música lo que se pretendió fue que estos centros autorizados por las administraciones educativas, y dependientes de los ayuntamientos debido a su cercanía y proximidad al ciudadano, pudieran ofrecer un tipo de enseñanza musical al margen de los centros reglados, pero con la calidad suficiente como para poder satisfacer a sus usuarios.

En su conjunto estas escuelas y dentro del municipio al que pertenecen lo que hacen es “proponer que la ciudadanía deje de ser simple receptora de productos artísticos y se convierta en creadora de su propia cultura, favoreciendo un comportamiento cultural productor y activo en lugar de consumista y principalmente pasivo” (Pose, 2006, p. 51).

Así pues, es misión de la escuela de música poder compaginar tanto su función de creación cultural, como a la vez ser capaz ofrecer estos dentro de unos estándares de calidad. Para conseguir estos estándares de calidad, el centro musical debe:

- Promover el interés y la comprensión de la música desde edades tempranas utilizando las metodologías adecuadas.
- Facilitar una formación que prepare a los alumnos para una carrera profesionalizadora, pero que también permita a los demás alumnos/as estudiar música como elemento de formación personal sin que ello suponga una educación de menor rango.
- Procurar una formación instrumental o vocal como asignatura principal de las demás materias.
- Fomentar la enseñanza instrumental de grupo y no plantear el aprendizaje instrumental como algo individual.
- Considerar a los conjuntos instrumentales o vocales como el eje principal de la estructura de la escuela, y aunque estas agrupaciones son los elementos

representantes del centro, hay que promoverlos como grupo amateur e intentar que funcionen como organismo autónomo integrándose así dentro de la red cultural del municipio

- Buscar la colaboración y participación con los demás centros educativos, asociaciones, consorcios, federaciones o entidades del entorno con la intención de fomentar, enriquecer y favorecer el aprendizaje musical.
- Colaboración y participación de intercambios en proyectos educativos como Comenius.
- Renunciar sin ningún tipo de complejo a ser la cantera de los grados profesionales de los centros oficiales ya que su misión es la educación práctica de los aficionados.

Aparte de lo expuesto, y que podemos considerar como positivo, parte de la comunidad educativa actual no se encuentran satisfechas con este tipo de directrices y demandan un cambio que afecta a la manera de enseñar y aprender actual. Estos cambios que se vislumbran como posibles retos, incluyen aspectos como:

- Conseguir realizar una formación adaptada a las exigencias del siglo XXI, apoyando mucho más la creatividad y evitando ahogar ésta con sistemas educativos caducos.
- Fomentar los componentes críticos y emprendedores del alumnado.
- Desarrollar y facilitar un mayor uso de la cultura digital y de las TIC.
- Mayor cohesión entre pedagogía, contenidos y tecnología, ya que esta fusión de intereses provoca unos conocimientos más sólidos ampliando así las posibilidades pedagógicas.
- Fomento de la educación emocional, debido a que esta aporta un grado mayor de bienestar social y seguridad sobre los nuevos retos que nos proponemos.
- Mayor cooperación entre la escuela, la familia y comunidad ya que la educación consiste en transmitir conocimientos, pero sobre todo consiste en formar ciudadanos capaces de desenvolverse en todos los niveles sociales de forma eficiente.

- Mayor desarrollo de las competencias facilitando así la autonomía y la inserción laboral.
- Fomentar el aprendizaje desde la práctica de forma natural, permitiendo cometer errores al alumnado, para posteriormente ser estos reorientados a través de la intervención de los docentes.

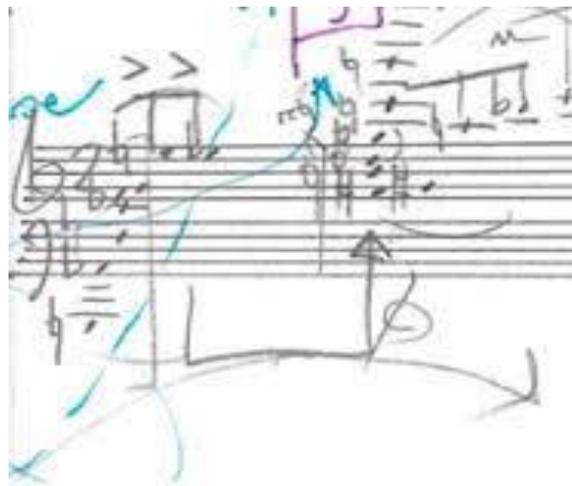
En cuanto a las circunstancias que se tiene que dar para que una escuela funcione bien, Llorente y Pereira (1999), tras una investigación realizada sobre un estudio de caso en la escuela de música municipal “Andrés Isasi” de Getxo, apuntan que se tiene que dar las siguientes condiciones:

- Que el proyecto pedagógico sea atractivo.
- Que el proyecto sea eficaz musicalmente.
- Que el proyecto sea viable económicamente.

Por otro lado, es obvio que tanto el proyecto pedagógico como el proyecto musical debe de estar basado y orientado hacia las personas que son los verdaderos protagonistas del hacer diario y de la realidad social del proyecto.

CAPÍTULO 4

EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES



CAPITULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

4.1. Introducción

4.2. Los estamentos públicos, valores y ventajas que aportan las EMM

4.3. Las EMM en Lugo, Orense y Pontevedra

4.3.1. La provincia de Lugo

4.3.2. La provincia de Orense

4.3.3. La provincia de Pontevedra

4.4. Las EMM en la provincia de A Coruña

4.4.1. Los Ayuntamientos de la provincia de A Coruña y las EMM

4.4.1.1. Abegondo

4.4.1.2. Arzúa

4.4.1.3. A Baña

4.4.1.4. Brión

4.4.1.5. Cabana de Bergantiños

4.4.1.6. Capela

4.4.1.7. Carnota

4.4.1.8. Cee

4.4.1.9. Coruña

4.4.1.10. Lousame

4.4.1.11. Mugardos

4.4.1.12. Oleiros (A Fábrica)

4.4.1.13. Ordes

4.4.1.14. Ortigueira

4.4.1.15. Padrón

4.4.1.16. Porto do Son

4.4.1.17. Rois

4.4.1.18. Sada

4.4.1.19. Santiago

4.4.1.20. Muros

4.1. Introducción

Este capítulo lo hemos dividido en dos partes. En la primera vamos a exponer las características musicales de cada provincia y con la ayuda de 4 mapas físicos y sus respectivas tablas, reflejaremos los 75 ayuntamientos que cuentan con este modelo de escuelas municipales. En la segunda parte y de forma mucho más pormenorizada nos centramos exclusivamente en la provincia de A Coruña, analizando detalladamente de cada una de las 20 escuelas estudiadas.

4.2. Los estamentos públicos, valores y ventajas que aportan las EMM

Es responsabilidad de los poderes públicos, proporcionar y facilitar que todo aquel ciudadano/a que lo desee pueda asistir a un centro de aprendizaje musical donde las tasas y posteriores cuotas, sean lo suficientemente asequibles para todos sus usuarios evitando así cualquier tipo de discriminación derivada por un motivo económico. La calidad que requieren las infraestructuras, su mantenimiento, la contratación del profesorado adecuado que se necesita para acometer la misión educativa en unas condiciones dignas, así como la participación que tienen las EMU en el entramado musical y cultural, no podrá garantizarse con plena satisfacción si los estamentos públicos no asumen su parte de responsabilidad, a partir de una voluntad tanto política como de compromiso y apoyo económico hacia este tipo de enseñanzas, evitando dentro de lo posible ningún tipo de “mercadeo cultural”, y que bajo intereses tanto individuales como colectivos se da en bastantes ocasiones. Evidentemente es deseo de todas estas escuelas tener garantizado un aporte económico suficiente a través de subvenciones, convenios, patrocinios...y que junto a la asistencia de público, puedan continuar en una línea de mejora tanto en su enseñanza como en el diseño y desarrollo de sus actividades.

En la actual situación social y cultural, donde lo que prima es destacar los conocimientos técnicos, entendemos que la enseñanza y la práctica desinteresada llevada a cabo en estos modelos de escuelas se hace cada vez más necesaria como elemento de corrección de una tendencia que amenaza con fragmentar la sociedad y la educación, perdiéndose así el cultivo continuo de los valores humanos más elementales, mientras que a través de la enseñanza, practica y posterior unión musical a través de las

más diversas agrupaciones musicales existentes, se tiene demostrado que estas son capaces de cimentar y consolidar otro tipo de valores considerados como humanísticos.

Galicia, -como ya se ha visto-, tiene legislado y regulado a través de la Orden de 11 de marzo de 1993 el funcionamiento y condiciones de creación que tienen que cumplir las escuelas de música en esta comunidad. Esta publicación en el DOG del 22 de abril de 1993, propició que los Ayuntamientos amparándose en dicha legislación, optaran por la creación de este modelo de escuela municipal. Muchos de estos espacios musicales fueron reconversión de algunos que ya existían, mientras que otros fueron de nueva creación. El hecho de ser un tipo de enseñanza no reglada, donde los centros son de titularidad municipal, posibilitó una nueva aportación a la enseñanza musical a mayores de lo que hasta ese momento se venía realizando. Por otra parte, si algo caracteriza a todas estas escuelas que se formaron dentro del ámbito municipal, fue que en poco tiempo se convirtieron en una referencia de la vida cultural del municipio, siendo muchas de ellas partes del sello de identidad de sus respectivas localidades.

Las EMM, ofrecen la ventaja de la descentralización, son capaces de ofrecer una enseñanza adaptada a las demandas de sus usuarios y realizan su trabajo a través de un servicio de proximidad accesible para todos/as. Por otra parte, esa descentralización y cercanía, provoca que sea más fácil entablar relaciones con los demás estamentos educativos de su entorno, (colegios, institutos...) y demás actividades de tipo cultural y social. Este cambio educacional musical propiciado por la LOGSE, contribuyó a la gran vertebración que en la actualidad existe y donde los municipios, a través de la creación de las EMM, jugaron un papel decisivo, ya que la política cultural a nivel local toma mayor importancia y relevancia por el carácter subsidiario que poseen.

4.3. Las EMM en Lugo, Orense y Pontevedra.

Las escuelas de música en esta Comunidad Autónoma comenzaron a reconocerse y establecerse oficialmente a raíz de la orden de 11 de marzo de 1993, por la que se regulaban las condiciones de creación y funcionamiento de este modelo de centros, siendo publicado en el DOG del 23 de abril de ese mismo año. Desde entonces muchos ayuntamientos dieron de alta sus centros musicales esperando así más apoyo de las demás administraciones, algo que especialmente por parte de la Consellería de

Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia cada vez fue a menos y, que tal vez debido a la crisis económica que estamos pasando dejó de financiar totalmente estos centros desde el año 2014. Todos estos datos económicos entre otros, los podremos observar en el estudio que de cada una de las escuelas de A Coruña se presentarán posteriormente.

4.3.1. La provincia de Lugo

Esta provincia cuenta con 67 municipios y según datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística (en adelante INE), su población total es de 339.386 habitantes. Con una superficie territorial de 9.856 km², es la más extensa de las cuatro provincias gallegas aunque en número de habitantes ocupa el tercer lugar superando solo a Orense.

A efectos culturales quedan muchos huecos por cubrir debido a la escasa confianza y valorización de las actividades, a lo cual se suma la dificultad de generar fuentes de financiación ajenas a las aportadas por las administraciones siendo el sector institucional el principal promotor cultural. Así pues, nos encontramos ante una situación donde en gran medida la demanda cultural se encuentra acomodada a la oferta de actividades, y no al revés donde esta se adapte a la demanda de la ciudadanía provocando que la actividad formativa de carácter lúdico caiga en una actitud generalmente continuista.

En relación a la música y sus enseñanzas, Lugo capital cuenta con una banda de música municipal semiprofesional, con un conservatorio profesional de música y otro de Danza dependiente de la Conselleria de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia. A nivel privado existe el centro autorizado de música Fingoi y el centro Galén, mientras que a nivel municipal Viveiro, Villalva y Monforte de Lemos mantienen los conservatorios profesionales de música del municipio.

En lo tocante al aprendizaje musical en las EMM, 19 ayuntamientos de la provincia ofertan este modelo de enseñanzas, de los cuales Monforte de Lemos cuenta tanto con un conservatorio como con una EMM. Para poder ver mejor la situación geográfica de cada una de estas escuelas y las características poblaciones de cada

municipio, primeramente hemos realizado un mapa físico donde se ha rotulado cada ayuntamiento, para posteriormente y a través de una tabla detallar el censo de hombres y mujeres menores de 19 años de cada municipio que tiene una EMM, por considerar a estos/as los que más posibilidades presentan como potenciales usuarios de estas escuelas.

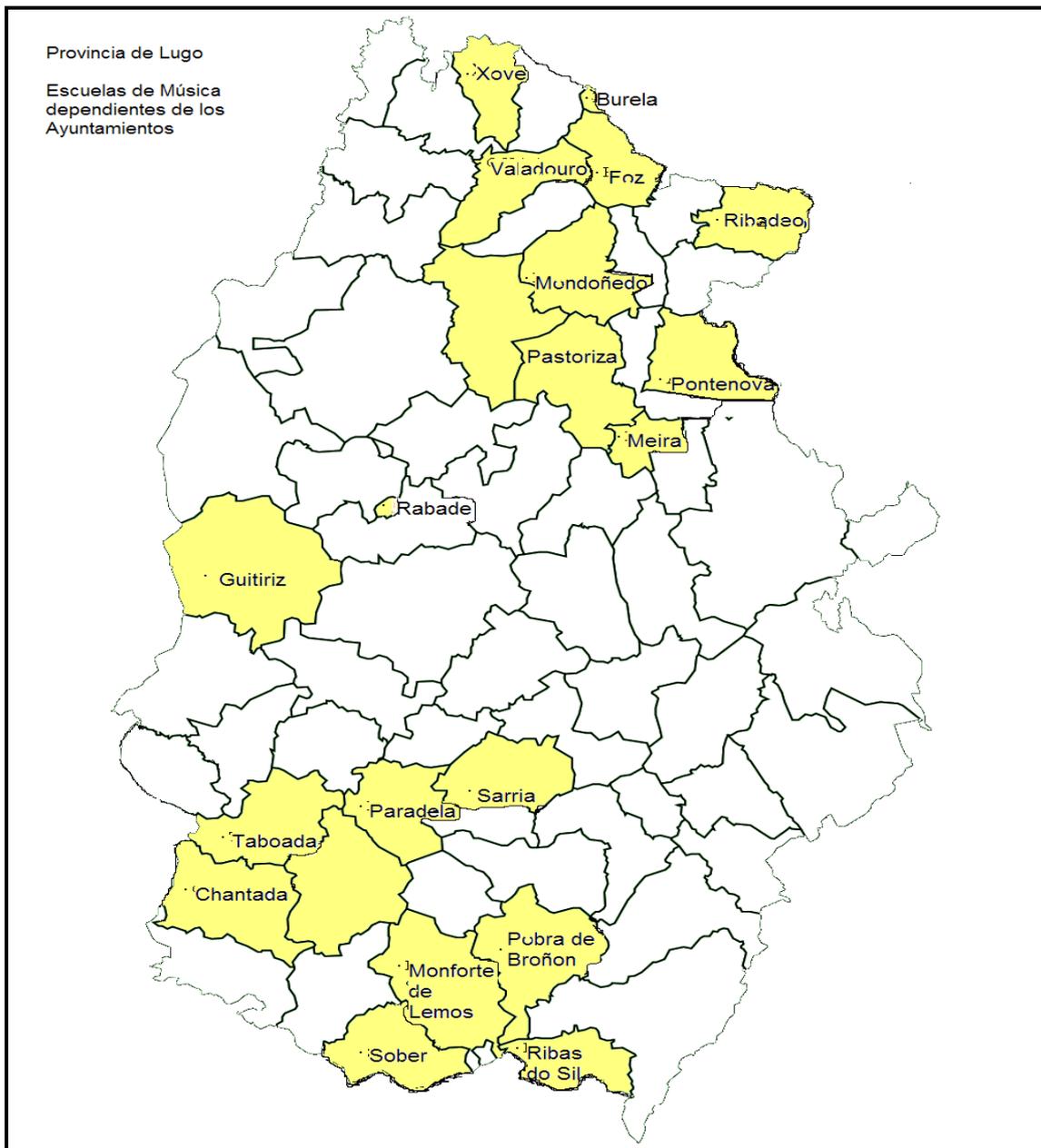


Figura nº 4.1. EMM de la provincia de Lugo.

Fuente: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.
Elaboración propia.

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

Tabla nº 4.1. Municipios de la provincia de Lugo que cuentan con EMM y sus potenciales usuarios

Municipio	Censo total habitantes	Hombres menores de 18 años	Mujeres menores de 18 años	Potenciales Usuarios
Burela	9.580	852	825	1677
Foz	9.891	959	720	1679
Chantada	8.493	794	741	1490
Guitiriz	5.520	309	307	616
Meira	1.749	120	104	224
Mondoñedo	3.876	199	225	424
Monforte de Lemos	19.061	1365	1351	2716
Paradela	1.943	71	81	152
Pastoriza	3.274	172	166	338
Pobra de Broñón	1.794	62	57	119
Pontenova	2.470	117	110	227
Rábade	1.549	103	105	208
Ribadeo	9.929	823	758	1581
Ribas de Sil	1.001	46	29	75
Sarria	13.393	976	901	1877
Sober	2.400	45	94	139
Taboada	3.032	128	127	255
Valadouro	2.048	104	114	218
Xove	3.424	216	205	421

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

4.3.2. La provincia de Ourense

Según los datos obtenidos del INE, la provincia de Ourense cuenta con 92 ayuntamientos con una población total de 318.374 habitantes. Su superficie territorial es de 7.273 km², siendo la tercera en cuanto a extensión de la Comunidad Autónoma de Galicia y la única de las cuatro provincias que no tiene salida al mar.

En lo tocante a la música y sus enseñanzas, Ourense capital cuenta con una EMM, y al igual que Lugo también posee con una banda de música municipal semiprofesional y con un Conservatorio Profesional dependiente de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia. Su oferta musical se completa a través de los centros autorizados de ámbito privado Karl Nielsen y Cantiga y, la Escola Provincial de Danza Castro de Floxo de la Diputación de Ourense la cual imparte enseñanzas basadas en el folclore.

En cuanto a conservatorios de música municipales existen seis ayuntamientos que los mantienen, siendo estos: El Barco de Valdeorras, Carballiño, Xinzo de Limia Celanova y Verín, mientras que los municipios que cuentan con EMM son 11 de los cuales dos de ellos (Carballiño y El Barco de Valdeorras) cuentan tanto con un conservatorio como con EMM. Al igual que en el caso de la provincia de Lugo, también vamos a presentar los datos extraídos de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia en relación a las EMM a través de un mapa físico donde se ha resaltado cada ayuntamiento, para posteriormente y a través de una tabla, reflejar esos municipios y el censo de hombres y mujeres menores de 19 años de cada uno de ellos

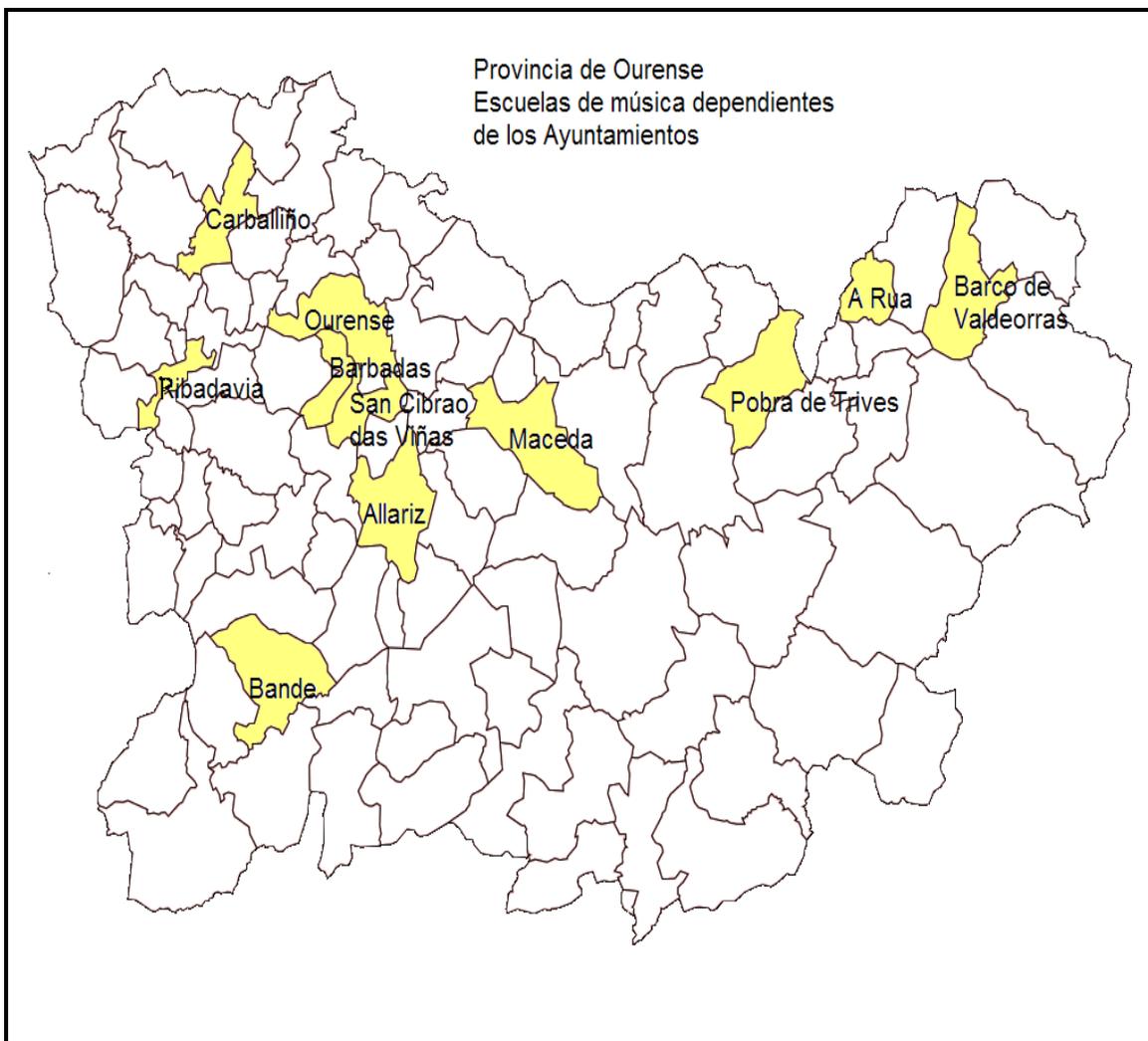


Figura nº 4.2. EMM de la provincia de Ourense.

Fuente: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.

Elaboración propia.

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

Tabla nº 4.2. Municipios de la provincia de Ourense que cuentan con EMM y sus potenciales usuarios.

Municipio	Censo total habitantes	Hombres menores de 18 años	Mujeres menores de 18 años	Potenciales Usuarios
Allariz	6.049	896	841	1.737
A Rúa	4.595	309	307	616
Bande	1.735	54	49	103
Barbadás	10.463	1.188	1.067	2255
Barco de Valdeorras	13.785	1.206	1.229	2273
Carballiño	13.999	1.077	1.066	2143
Maceda	2.957	206	186	389
Ourense	106.231	8.859	8.439	17.289
Pobra de Trives	2.245	134	118	252
Ribadavia	5,112	383	333	716
San Cibrao das Viñas	5.036	384	383	767

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

4.3.3. La provincia de Pontevedra

Según los datos adquiridos del INE, la provincia de Pontevedra está conformada por con 62 ayuntamientos con una población total de 947.374 habitantes. Su superficie territorial es de 4.495 km², siendo la segunda provincia gallega en cuanto a población y la cuarta en cuanto a extensión.

En relación a la práctica musical de carácter semi-profesional, Pontevedra dispone de una banda de música municipal y dos orquestas sinfónicas (orquesta clásica de Pontevedra y la Orquesta 430 de Vigo). Según datos aportados por la red de centros educativos de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, a efectos docentes, este organismo mantiene un Conservatorio Profesional en Pontevedra y uno Profesional y otro Superior en Vigo. La oferta educativa se completa a través de los siguientes centros autorizados de ámbito privado: Martín Millán en Vilagarcía de Arosa, el centro profesional Torroso en el municipio de Mos, el centro profesional Mayeysis en Pontevedra y los centros profesionales Coppelia y Mayeysis en Vigo. Mayeysis además de sus centros de profesionales de Pontevedra y Vigo, también desde el curso 2014-15 está autorizado para impartir enseñanzas superiores en la ciudad de Vigo.

En cuanto a conservatorios de música municipales existen diez ayuntamientos que los mantienen, siendo estos los de Ponteareas, Cangas, A Estrada, Lalín, Cambados, Tui, Gondomar, Redondela, Vilagarcía de Arosa y A Guarda, mientras que los municipios que cuentan con EMM son 25, de los cuales siete de ellos (A Estrada, Vilagarcía de Arosa, Cambados, Cangas, Redondela, Tui y Ponteareas) cuentan tanto con un conservatorio como con EMM. Al igual que realizamos con la provincia de Lugo y Ourense, en este caso también vamos a presentar los datos relativos a las EMM a través de un mapa de municipios, para posteriormente y a través de una tabla, reflejar estos junto con el censo de hombres y mujeres menores de 19 años de cada uno de ellos.

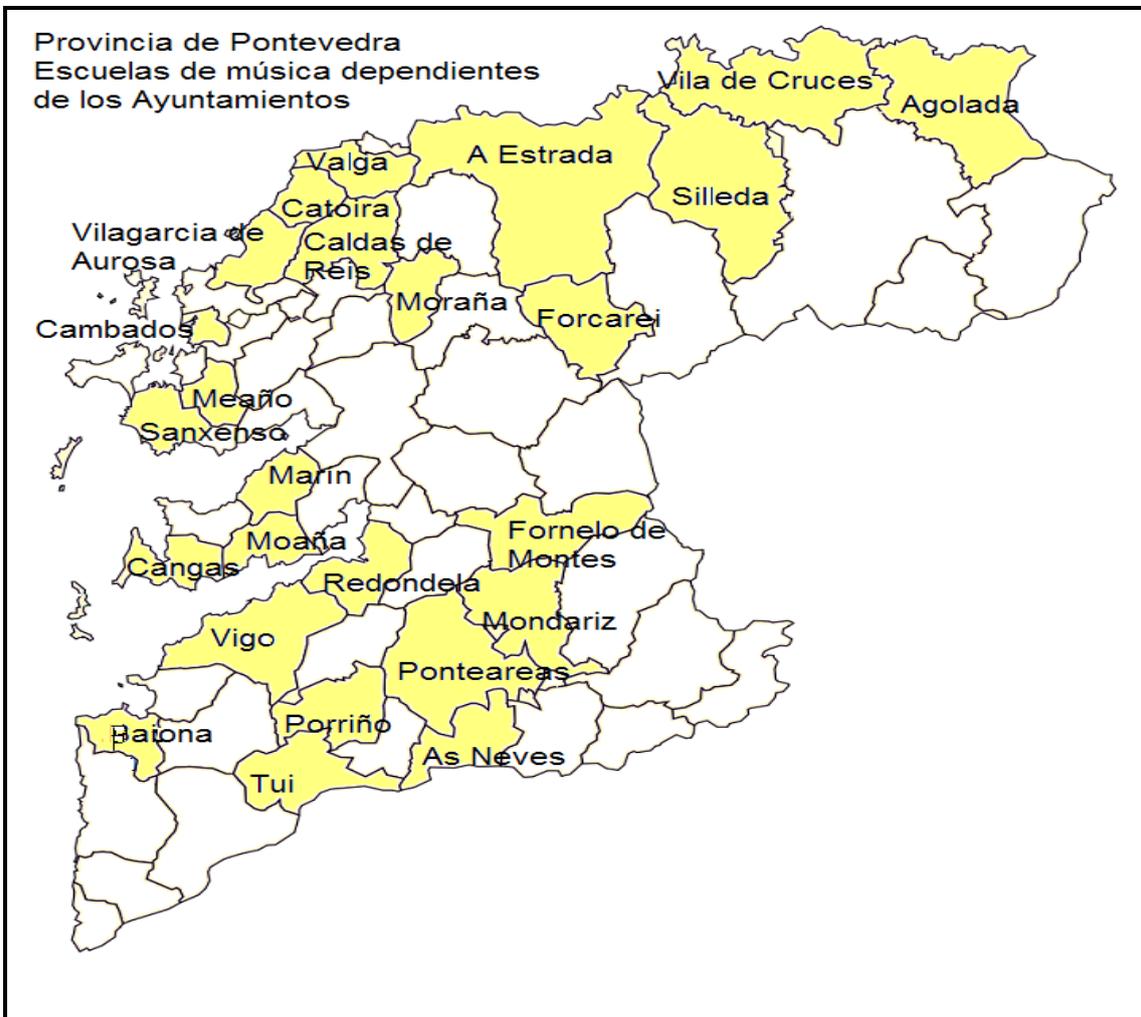


Figura nº 4.3. EMM de la provincia de Pontevedra

Fuente: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.
Elaboración propia

**CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD
AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES**

Tabla nº 4.3. Municipios de la provincia de Pontevedra que cuentan con EMM y sus potenciales usuarios

Municipio	Censo total habitantes	Hombres menores de 18 años	Mujeres menores de 18 años	Potenciales Usuarios
Agolada	2.585	109	113	222
A Estrada	21.025	1.630	1.149	2.779
As Neves	4.066	297	271	568
Baiona	12.072	1.118	1.021	2.139
Caldas de Reis	9.834	1.088	836	1.924
Cambados	13.895	1.341	1.278	2.619
Cangas	26.520	2.453	2.343	4.796
Catoira	3.368	264	271	535
Forcarei	3.683	190	187	377
Fornelo de Montes	1.794	101	110	211
Marín	25.084	2.481	2.597	5.078
Meaño	5.382	482	464	946
Moaña	19.492	1.730	1.731	3.461
Mondariz	4.665	305	272	577
Moraña	4.358	380	336	716
Ponteareas	22.990	2.476	2.291	4.767
Redondela	29.697	2.635	2.444	5.079
Sanxenso	17.391	1.587	1.419	3.006
Silleda	8.772	638	628	1.266
Tomiño	13.662	1.305	1.163	2.468
Tui	17.013	1.604	1.615	3.219
Valga	6.062	535	505	1.040
Vigo	294.098	26.317	24.366	50.682
Vila de Cruces	5.556	295	282	577
Vilagarcía de Arosa	37.482	3.346	3.368	6.714

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

4.4. La música en la provincia de A Coruña.

Según datos logrados a través del INE, la provincia de A Coruña cuenta con 94 ayuntamientos y una población total de 1.127.196 habitantes. Su superficie territorial es de 7.950 km², siendo la segunda provincia gallega en cuanto a extensión y la primera en población.

Consideramos que nos encontramos ante una provincia con un buen nivel musical, ya que entre sus bienes culturales se encuentra la sede permanente de dos Orquestas Sinfónicas de carácter totalmente profesional, siendo una la Real Filarmonía

de Galicia con sede en el auditorio de Galicia de Santiago de Compostela y otra, la Orquesta Sinfónica de Galicia con sede en el palacio de la Opera de A Coruña. Ambas formaciones cuentan con escuelas especializadas, donde el alumnado con unas determinadas condiciones y estudios avanzados o terminados, después de superar una prueba de ingreso puede realizar prácticas orquestales.

En el caso de la Orquesta Sinfónica de Galicia en adelante (OSG), según los datos obtenidos de su página Web, su escuela cuenta con un coro joven que se presentó al público en junio del 2005 y que en la actualidad cuenta con unos 35 componentes con una edad de entre 13 y 21 años; el coro joven de niños y niñas formado por unos 50 componentes de entre 10 y 14 años; la Orquesta de niños y niñas presentada ante el público en abril del 2011 y formada por unos 83 componentes con edades que oscilan entre los 6 y 15 años, y con una Joven Orquesta en adelante (OJSG), donde la edad de sus componentes abarca desde los 16 hasta los 22 años. La OJSG fue fundada en 1994 y actualmente es reconocida como uno de los proyectos educativos más originales del panorama musical español, donde los jóvenes reciben una completa formación musical por medio del trabajo realizado al lado de los profesores instrumentistas de la OSG. Los miembros de esta Orquesta Joven, en numerosas ocasiones colaboran y con la orquesta titular en programas donde la plantilla instrumental necesita ser reforzada.

Entre los programas educativos que desarrolla la OSG dentro de su temporada de conciertos, se encuentran los didácticos, adaptando su programación de acuerdo a la edad del personal a quien va dirigido. De esta forma tienen estructurados programas diferentes haciendo distinción entre el alumnado de Educación Infantil (3-5 años), primero y segundo ciclo de Educación Primaria (6-9 años), alumnado de segundo y tercer ciclo de primaria (8-11 años), alumnado de educación Secundaria y Bachillerato (12-16 años), o conciertos dirigidos al ámbito familiar y denominados como música en familia.

En el caso de la Real Filarmonía de Galicia en adelante (RFG), y según los datos recopilados a través de su página Web, ésta se crea en 1996 y es la encargada de llevar a cabo el programa denominado “Escuela de Altos Estudios Musicales” en adelante (EAEM). Esta escuela tiene como misión la formación y perfeccionamiento de los futuros profesionales de la música así como la organización de actividades de

divulgación musical. Su profesorado está formado prácticamente en su totalidad por los atriles principales y coprincipales de la Orquesta. Desde el año 2011, el Consorcio musical de la ciudad de Santiago asume la responsabilidad de gestionar la EAEM y la RFG, de manera que tanto la orquesta como la escuela quedan unidas bajo una misma gestión y dirección.

Esto ha propiciado la impartición del postgrado denominado “Curso Avanzado de Especialización Orquestal” (CAEO) y que este sea reconocido como propio por la Universidad de Santiago de Compostela. El eje vertebrador del curso son las practicas orquestales en los programas de abono de la RFG y, así de la mano de sus músicos, los alumnos y alumnas tienen la oportunidad de tocar codo con codo con profesionales, adquiriendo las habilidades, capacitaciones y experiencias necesarias que les facilite la integración en una orquesta profesional. Dentro de la escuela de altos estudios, existe otra sección que tiene un carácter más genérico y que se encuentra destinada a todos aquellos músicos gallegos tanto del ámbito profesional como del ámbito amateur que se encuentran interesados en la formación musical, siendo este el motivo por el cual cada cierto periodo de tiempo se organizan cursos que puedan cubrir tanto las especialidades con mayor demanda, como aquellas que tienen una menor incidencia social y, que por cuestión de límites plazas o de los niveles exigidos no puedan entrar a formar parte del CAEO.

A efectos de bandas de música la provincia cuenta con dos municipales y dos militares de carácter totalmente profesional. Una de las Bandas municipales depende de los presupuestos del Ayuntamiento de la Coruña y la otra depende de los presupuestos del Ayuntamiento de Santiago de Compostela. Las dos agrupaciones de música militar dependen de los presupuestos del Ministerio de Defensa y, según datos obtenidos de ese Ministerio, una tiene su sede en el Cuartel de Dolores en Ferrol y la otra se encuentra situada en el Cuartel General de la Fuerza Logística Operativa, (Cuartel de Atocha) en A Coruña.

En lo tocante a los Conservatorios de Música, la provincia cuenta con tres centros de grado Profesional (Ferrol, Santiago y A Coruña), un centro Profesional de Danza en A Coruña y, un conservatorio de grado Superior de música también situado en

esta ciudad, siendo todos ellos dependientes de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia. A nivel conservatorio privado la provincia cuenta con los centros autorizados Eiris, Obradoiro y Liceo la Paz en la ciudad de A Coruña, el centro Alca en el ayuntamiento de Ames y los centros Peleteiro y Contrapunto Histórico en la ciudad de Santiago de Compostela.

En cuanto a los conservatorios públicos mantenidos con los presupuestos municipales existen ocho, siendo estos los de los ayuntamientos de Carballo, Culleredo, Noia, Arzúa, Betanzos, As Pontes de García Rodríguez, Melide y Ribeira, mientras que los municipios que cuentan con EMM son 20, de los cuales el único ayuntamiento que mantiene una EMM y un conservatorio es Arzúa. A este respecto es reseñable la existencia de ocho escuelas de música de carácter privado, siendo estas las academias Berenguela y Estudio en Santiago de Compostela, Presto Vivace en A Coruña, la escuela de música Noia en el municipio de Noia, la escuela Visantofña en el ayuntamiento de Santiso, la escuela Vedra en Santa Cruz de Ribadulla y las escuelas Allegro y Calo en el municipio de Teo.

En relación a la práctica orquestal de carácter amateur o semiprofesional, merece la pena nombrar a la orquesta GAOS creada durante el curso 2009-10 por iniciativa de unos cuantos profesores del conservatorio profesional de A Coruña. Según datos adquiridos de la página Web de la orquesta, en la actualidad ésta se encuentra formada por músicos de toda Galicia, en su mayoría estudiantes y profesores de los principales conservatorios gallegos, siendo el director titular desde sus comienzos Fernando L. Briones. En estos años de existencia, la orquesta ha realizado una importante labor tanto pedagógica como didáctica, ya que por su plantilla han pasado más de 350 músicos gallegos, realizando más de 50 programas diferentes a través de unos 80 conciertos efectuados en los principales auditorios y salas de concierto de Galicia, además de haber posibilitado la participación con carácter de solistas a más de 25 músicos de esta comunidad con una gran trayectoria artística.

4.4.1. Los Ayuntamientos de la provincia de A Coruña y las EMM

Del mismo modo que realizamos con la provincia de Lugo, Ourense y Pontevedra, en este caso primeramente reflejaremos los municipios que cuentan con una

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

EMM a través de un mapa físico, para a continuación y ya más pormenorizadamente, pasar a detallar cada una de ellas.

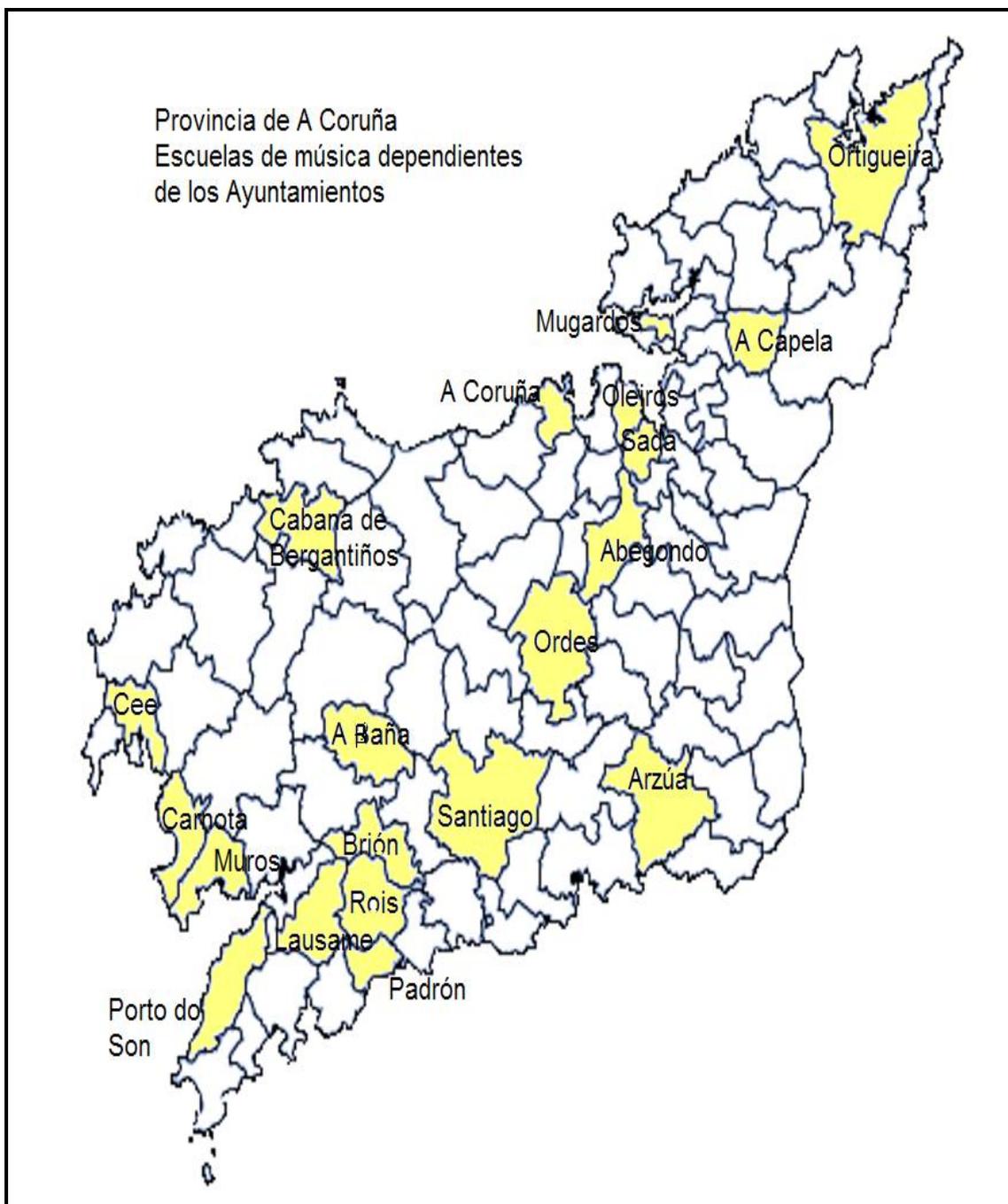


Figura nº 4.4. EMM de la provincia de A Coruña.

Fuente: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.
Elaboración propia.

Como introducción comenzaremos con la presentación de cada municipio mediante una breve reseña socio-económica y demográfica, haciendo incidencia sobre los habitantes menores de 19 años por considerar a este tipo de población como los que más posibilidades presentan como potenciales usuarios de estas escuelas. Seguidamente presentaremos mediante unas fotografías la EMM a la que nos estamos refiriendo destacando sus características principales. Igualmente haremos referencia a la fecha de creación de cada una de las escuelas así como su publicación en el Diario Oficial de Galicia (DOG) y ordenanzas municipales que las afectan. Para terminar, y a través de unas figuras expondremos las subvenciones otorgadas tanto por la Xunta de Galicia como por la Diputación de A Coruña durante estos últimos 10 años. En el apartado 3 de los anexos, adjuntamos una ficha de cada una de las escuelas donde se reflejan aspectos relativos a su código de centro, dirección física, correo electrónico, teléfonos de contacto, etc.

4.4.1.1. Abegondo

Hasta hace pocos años, el acentuado ruralismo era el aspecto más sobresaliente de este municipio puesto que el núcleo de su población se componía de personas nacidas en la zona y que básicamente se dedicaban a la agroganadería. La prosperidad hizo cambiar de parámetros y de tendencias a una zona que hoy en día se encuentra densamente poblada por personas que vivían o trabajan en A Coruña, convirtiendo al municipio en ciudad-dormitorio y residencia permanente.

El municipio de Abegondo cuenta con una población total de 5.586 habitantes, siendo potenciales usuarios de la EMM un total de 781 personas menores de 19 años.

Tabla nº 4.4. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Abegondo

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	89	93	182
5-9	119	107	226
10-14	112	98	210
15-19	92	71	163

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

La superficie territorial del municipio es de 83,81 km², estando dividido en 19 parroquias. Su gobierno y mediante mayoría absoluta desde mayo del 2015 recae sobre el Partido Popular siendo su alcalde José Antonio Santiso.



Figura nº 4.5. Fotografías EMM de Abegondo.

Fuente: Elaboración propia.

La Escuela de música cuenta con 5 profesores/as, se encuentra situada en el centro del municipio y en el piso superior del centro cultural O Salón. Sus espacios dotacionales son 4 aulas carentes de insonorización, 1 almacén, 1 sala de profesores/as y un auditorio en la planta baja del centro.

En cuanto a la creación de la escuela, ésta fue reconocida a través de la Orden del 26 de Enero del 2011, siendo publicada en el DOG nº 30 de fecha 14 de febrero del 2011. Su ordenanza municipal fue aprobada y publicada en el Boletín Oficial de la Provincia en adelante (BOP) nº 216 del 13 de noviembre del 2012. Las subvenciones recibidas desde su creación y hasta 30 de Junio del 2016 son las siguientes:

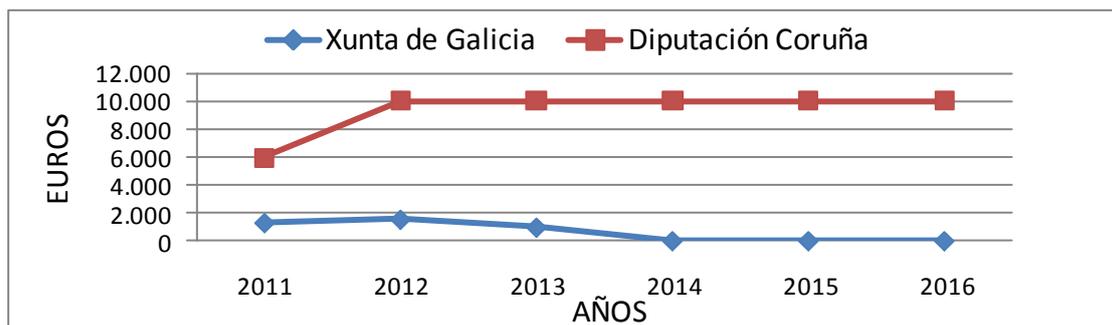


Figura nº 4.6. Subvenciones recibidas por la EMM de Abegondo.

Fuente: Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña. Elaboración propia.

4.4.1.2. Arzúa

En la actualidad este municipio cuenta con un apreciable tejido industrial y un sector agroganadero de los más importantes de Galicia. El sector servicios, pero principalmente el apartado de hostelería, desenvuelve un desarrollo importante debido a la influencia que ha ejercido la rehabilitación de los caminos de Santiago. Arzúa es considerada la cuna del queso con denominación de origen Arzúa Ulloa, siendo este producto el motivo por el cual desde 1975 todos los primeros domingos del mes de marzo se celebra una fiesta local que se encuentra reconocida como de interés turístico gallego. Este evento en su programación cuenta con una gran cantidad de actividades tanto gastronómicas como culturales, teniendo como eje principal los conciertos de música rock y folk. Actualmente este municipio cuenta con un equipamiento cultural bastante considerable, siendo el único municipio de la provincia de A Coruña que mantiene con sus presupuestos tanto un conservatorio municipal como una EMM.

El municipio de Arzúa cuenta con una población total de 6.219 habitantes, siendo potenciales usuarios de la EMM un total de 784 personas menores de 19 años.

Tabla nº 4.5. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Arzúa

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	87	91	178
5-9	102	90	192
10-14	109	104	213
15-19	113	88	201

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

La superficie territorial del municipio es de 155,48 km², estando dividido en 22 parroquias. Su gobierno y mediante mayoría absoluta desde mayo del 2015 recae sobre el partido Independientes por Arzúa siendo su alcalde José Luis García López.



Figura nº 4.7. Fotografías EMM de Arzúa

Fuente: Elaboración propia.

La Escuela de música cuenta con 7 profesores/as, se encuentra situada en la misma calle que el ayuntamiento y en el piso superior de la casa de la cultura. Sus espacios dotacionales son 13 aulas carentes de insonorización, 1 almacén, 1 biblioteca, 1 sala para el director/a y un auditorio en la planta de superior del centro. El centro comparte las aulas del piso superior con el conservatorio municipal.

En cuanto a la creación de la escuela, ésta fue reconocida a través de la Orden del 27 de Septiembre de 1996, siendo publicada en el DOG nº 218 de fecha 7 de noviembre de 1996. Su ordenanza municipal fue actualizada y publicada en el Boletín

Oficial de la Provincia nº 168 del 4 de septiembre del 2013. Las subvenciones recibidas desde su creación y hasta 30 de Junio del 2016 son las siguientes:

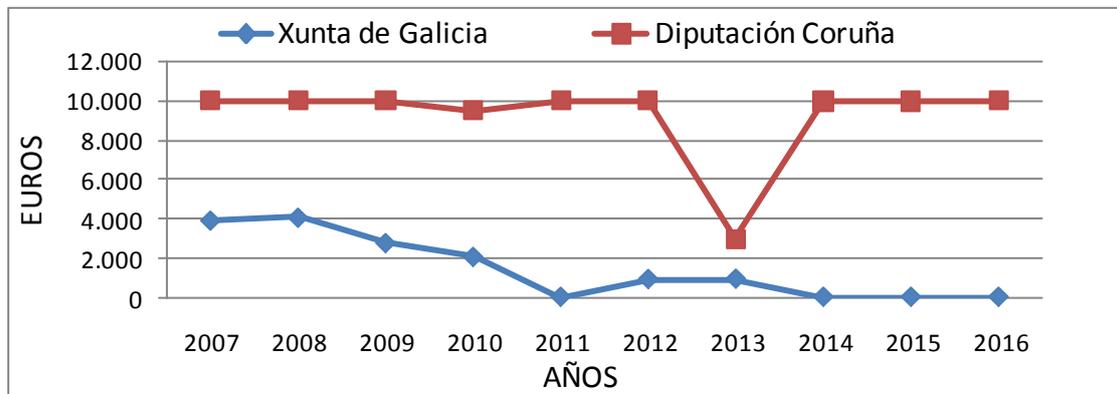


Figura nº 4.8. Subvenciones recibidas por la EMM de Arzúa

Fuente: Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña. Elaboración propia.

4.4.1.3. A Baña

El Concello de A Baña es eminentemente rural y aunque su economía se basa en la agricultura (hortalizas, patatas, maíz, forrajes) y la ganadería (vacuna, lanar, porcina), también cuenta con 150 empresas con actividad en su territorio de las cuales 101 no tienen asalariados. La renta per-cápita de media por habitante es de 10.151. En el apartado de gastronomía y fiestas, cabe destacar el esfuerzo que realiza el municipio todos los segundos domingos del mes de marzo por mantener la tradición centenaria de la “filloa”, tratando de involucrar en ella a los jóvenes para que no se pierda una de las tradiciones más populares y típicas de la zona.

El municipio de A Baña cuenta con una población total de 3.698 habitantes, siendo potenciales usuarios de la EMM un total de 355 personas menores de 19 años.

Tabla nº 4.6. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de A Baña.

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	34	34	68
5-9	41	58	99
10-14	47	40	87
15-19	57	44	101

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

La superficie territorial del municipio es de 98,19 km², estando dividido en 15 parroquias. Su gobierno y mediante mayoría absoluta desde mayo del 2015 recae sobre el Partido Popular siendo su alcalde José Andrés García Cardeso.



Figura nº 4.9. Fotografías EMM de A Baña.

Fuente: Elaboración propia.

La Escuela cuenta con 5 profesores/as y se localiza muy cerca del casco urbano. Es un edificio totalmente independiente de la casa de la cultura encontrándose en un lateral del edificio la guardería infantil. Sus espacios dotacionales son 2 aulas muy grandes en la planta alta del edificio y 2 en la planta baja de las mismas características, todas ellas carecen de cualquier intento de insonorización. El edificio no tiene biblioteca ni almacén y si 1 sala para el director/a y 1 sala de profesores. La escuela no dispone de auditorio y para las audiciones o conciertos del alumnado se utiliza una de las aulas de la parte inferior a la que le han colocado un entarimado. Debido a las grandes dimensiones de sus aulas, consideramos que es uno de los edificios que con las reformas adecuadas se encontraría entre los que más potencial tiene para su función como escuela de música.

En cuanto a la creación de la escuela, ésta fue reconocida a través de la Orden del 17 de Octubre del 2002, siendo publicada en el DOG nº 221 de fecha 14 de

noviembre del 2002. Su ordenanza municipal fue actualizada y publicada en el Boletín Oficial de la Provincia nº 22 del 2 de febrero del 2011. Las subvenciones recibidas desde el año 2007 hasta 30 de Junio del 2016 son las siguientes:

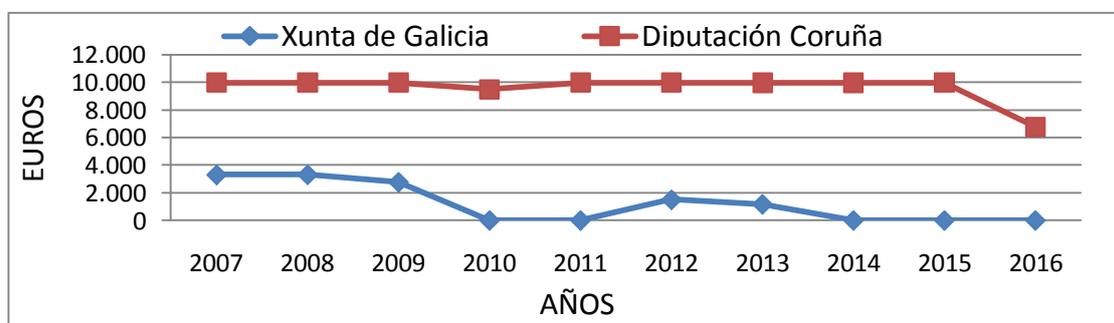


Figura nº 4.10. Subvenciones recibidas por la EMM de A Baña.

Fuente: Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña. Elaboración propia.

4.4.1.4. Brión

Gran parte de la población se dedica a actividades relacionadas con el sector servicios a través de las 213 empresas afincadas en el municipio, seguido de las sociedades que se dedican a la construcción y la ganadería. Por su parte el ayuntamiento trata de facilitar el acceso de las personas emprendedoras a sistemas de financiación existentes y la busca de nuevas fórmulas alternativas que favorezcan la actividad autónoma. Es destacable el trabajo llevado a cabo por parte del equipo técnico del municipio en cuanto a las gestiones y solicitudes realizadas para dos empresas a través de las ayudas del proyecto Equal Compostela Social, consistente en la orientación y creación de autoempleo hacia colectivos con especiales dificultades de inserción en el mercado laboral.

El municipio de Brión cuenta con una población total de 7.564 habitantes, siendo potenciales usuarios de la EMM un total de 1.420 personas menores de 19 años.

Tabla nº 4.7. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Brión.

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	194	219	413
5-9	194	188	382
10-14	479	171	350
15-19	145	145	275

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

La superficie territorial del municipio es de 74,90 km², estando dividido en 9 parroquias. Su gobierno y mediante mayoría absoluta desde mayo del 2015 recae sobre el Partido Socialista siendo su alcalde Xosé Luís García García.



Figura nº 4.11. Fotografías EMM de Brión.

Fuente: Elaboración propia.

La Escuela de música cuenta con 8 profesores/as y se encuentra situada prácticamente enfrente del ayuntamiento en un edificio recientemente rehabilitado. Cuenta con planta baja y 1º piso, teniendo un amplio recibidor o lugar de espera que es aprovechado para realizar exposiciones de cuadros de artistas locales. Sus espacios dotacionales constan de 5 aulas con el material mínimo necesario para la impartición de clases aunque ningún aula se encuentra debidamente insonorizada. Además cuenta con 1 almacén, 1 biblioteca, 1 despacho administrativo atendido por personal del ayuntamiento, 1 sala polivalente que es usada para las reuniones del profesorado, 1 cuarto para el director/a y un pequeño auditorio suficiente para las audiciones o cursos que organiza la escuela

En cuanto a la creación de la escuela, ésta fue reconocida a través de la Orden del 13 de mayo del 2001, siendo publicada en el DOG nº 104 de fecha 31 de mayo del 2001. Su ordenanza municipal fue actualizada y publicada en el Boletín Oficial de la

Provincia nº 55 del 24 de marzo del 2010. Las subvenciones recibidas desde su creación y hasta 30 de Junio del 2016 son las siguientes:

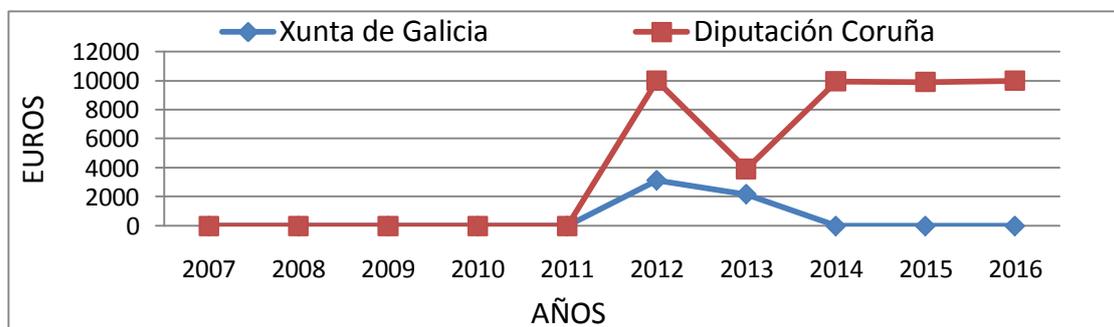


Figura nº 4.12. Subvenciones recibidas por la EMM de Brión.

Fuente: Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña. Elaboración propia.

4.4.1.5. Cabana de Bergantiños

La agricultura y la ganadería tienen un peso de cierta importancia tanto en la economía local como en la municipal, siendo el cultivo de la patata y el maíz las plantaciones que más destacan. En la parroquia de Canduas sobresalen los talleres dedicados a la carpintería de ribera, aunque la crisis del sector pesquero está poniendo en dificultades la supervivencia de este sector económico. Por otra parte el municipio se encuentra inmerso en el proyecto “Coworking” que es un programa formativo financiado por la Unión Europea y la Xunta de Galicia, cuyo propósito es ayudar a emprender y poner en marcha proyectos para el fomento del empleo. A efectos festivos, cabe destacar la romería de San Fins do Castro que la parroquia de Cesullas en el municipio de Cabana, celebra el primer día de agosto y, cuyo evento está declarado de interés turístico en Galicia.

El municipio de Cabana de Bergantiños cuenta con una población total de 4.552 habitantes, siendo potenciales usuarios de la EMM un total de 504 personas menores de 19 años.

Tabla nº 4.8. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Cabana de Bergantiños.

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	60	50	110
5-9	55	53	108

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

10-14	60	75	135
15-19	88	63	151

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

La superficie territorial del municipio es de 100,23 km², estando dividido en 10 parroquias. Su gobierno y mediante mayoría absoluta desde mayo del 2015 recae sobre el Partido Popular siendo su alcalde José Muíño Domínguez.



Figura nº 4.13. Fotografías EMM de Cabana de Bergantiños.

Fuente: Elaboración propia.

La escuela de música cuenta con 5 profesores/as y su ubicación se encuentra dentro del edificio de la Casa de la Cultura, la cual está situada prácticamente enfrente del ayuntamiento. El edificio cuenta con tres plantas siendo la planta superior la que alberga las 4 aulas de música. El estar la escuela integrada dentro del organigrama de la Casa de la Cultura, le permite que una sección de la biblioteca del centro cultural este dedicada y reservada para libros específicos de la EMM y también les facilita el poder acceder a los almacenes y al auditorio que tiene el propio edificio.

En cuanto a la creación de la escuela, ésta fue reconocida a través de la Orden del 13 de diciembre del 2004, siendo publicada en el DOG nº 14 de fecha 14 de enero de 1995. Su ordenanza municipal fue publicada (y no vuelta a actualizar) en el Boletín Oficial de la Provincia nº 226 del 1 de diciembre del 2005. Las subvenciones recibidas desde su creación y hasta 30 de Junio del 2016 son las siguientes:

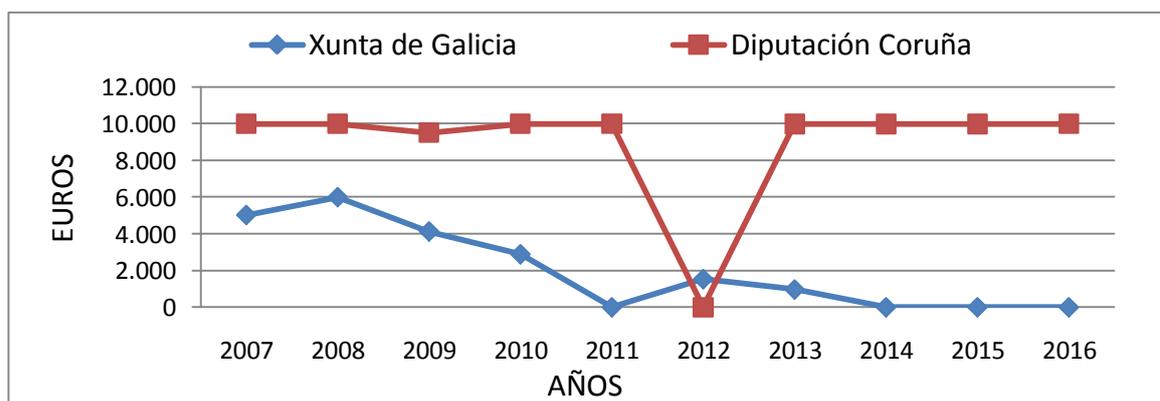


Figura nº 4.14. Subvenciones recibidas por la EMM de Cabana de Bergantiños.

Fuente: Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña. Elaboración propia.

4.4.1.6. Capela

El centro territorial del ayuntamiento se encuentra localizado en el lugar denominado As Neves. Sus tres parroquias son A Capela, Caballar y Caaveiro donde dentro del espacio protegido de las Fragas del Eume y reconocido por la Red Natura a nivel de la Unión Europea, se encuentra enclavado el famoso monasterio del siglo X. Es un municipio que cuenta con tierras fértiles las cuales permiten recoger abundantes cosechas, dedicándose su población eminentemente a la agricultura y a la ganadería. Entre su fiestas destaca la “rapa das bestas” y la fiesta del “Requeixo” que se celebra durante el mes de agosto y, donde los visitantes pueden degustar este modelo de gastronomía local.

El municipio de A Capela cuenta con una población total de 1.334 habitantes, siendo potenciales usuarios de la EMM un total de 119 personas menores de 19 años.

Tabla nº 4.9. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de A Capela

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	18	18	36

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

5-9	18	15	33
10-14	31	28	31
15-19	19	18	19

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

La superficie territorial del municipio es de 58 km², estando dividido en 3 parroquias. Su gobierno y mediante mayoría absoluta desde mayo del 2015 recae sobre el Partido Socialista siendo su alcalde Manuel Meizoso López.



Figura nº 4.15. Fotografías EMM de A Capela.

Fuente: Elaboración propia.

La escuela de música cuenta con 4 profesores/as y se encuentra situada (aunque no excesivamente lejos), a cierta distancia del centro urbano donde se localiza el ayuntamiento y la Casa de la Cultura. El edificio es un pabellón habilitado como escuela de unas antiguas naves municipales donde el ayuntamiento almacena materiales de mantenimiento. Consta de una sola planta baja compuesta por un pequeño almacén y 6 aulas (una de ellas muy grande), no dispone de ningún modelo de insonorización ni tampoco de sala de profesores, biblioteca o auditorio.

En cuanto a la creación de la escuela, ésta fue reconocida a través de la Orden del 18 de Julio del 2000, siendo publicada en el DOG nº 161 de fecha 21 de agosto del 2000. Su ordenanza municipal fue actualizada y publicada en el Boletín Oficial de la Provincia nº 293 del 23 de diciembre del 2008. Las subvenciones recibidas desde su creación y hasta 30 de Junio del 2016 son las siguientes:

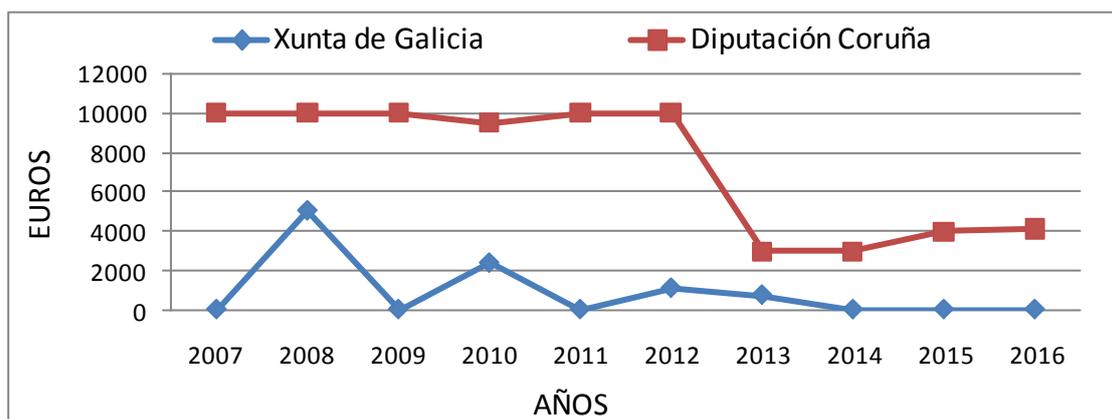


Figura nº 4.16. Subvenciones recibidas por la EMM de A Capela.

Fuente: Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña. Elaboración propia.

4.4.1.7. Carnota

En su economía tiene un claro predominio la actividad pesquera, aunque se vislumbran nuevos horizontes basados en la pesca no extractiva que posibilita la sostenibilidad de las pesquerías, el creciente aprovechamiento de la energía eólica instalada en el parque Paxareiras II B con una potencia de 21.600 Kw y, el todavía incipiente turismo rural podrían cambiar esta situación en un futuro no muy lejano. A efectos de interés turístico encontramos en el municipio (después del de Lira), el segundo hórreo más grande del mundo con casi 35 metros de longitud y, una de las playas más largas de Galicia.

El municipio de Carnota cuenta con una población total de 4.284 habitantes, siendo potenciales usuarios de la EMM un total de 453 personas menores de 19 años.

Tabla nº 4.10. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Carnota.

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	46	34	80
5-9	64	43	107

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

10-14	64	57	121
15-19	83	62	145

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

La superficie territorial del municipio es de 70,90 km², estando dividido en 5 parroquias. Su gobierno y mediante mayoría absoluta desde mayo del 2015 recae sobre el Bloque Nacionalista Gallego siendo su alcalde Ramón Noceda Caamaño.



Figura nº 4.17. Fotografías EMM de Carnota.

Fuente: Elaboración propia.

La Escuela de música cuenta con 4 profesores/as y se encuentra situada en la planta baja de un edificio anexo al centro escolar del CPI “O Pindo”. Sus espacios dotacionales son 4 aulas carentes de insonorización, 1 almacén y 1 sala para el director/a. En cuanto a la creación de la escuela, ésta fue reconocida a través de la Orden del 22 de Noviembre de 1996, siendo publicada en el DOG nº 248 de fecha 20 de diciembre de 1996. Su ordenanza municipal fue actualizada y publicada en el Boletín Oficial de la Provincia nº 184 del 2 de septiembre del 2011. Las subvenciones recibidas desde su creación y hasta 30 de Junio del 2016 son las siguientes:

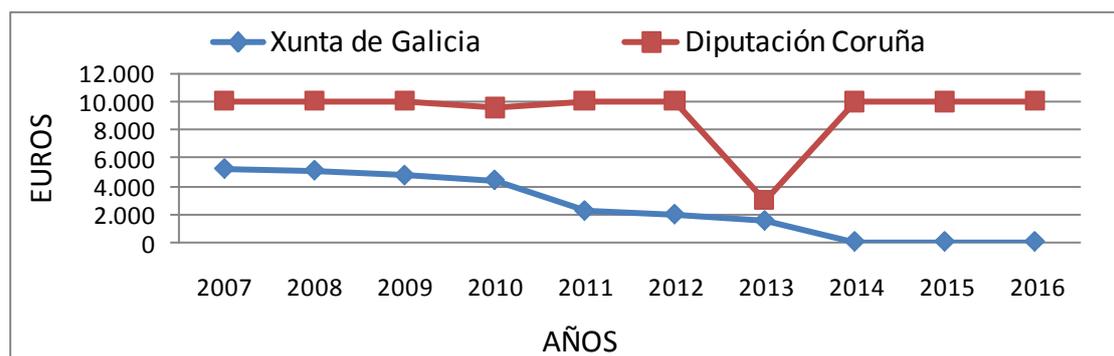


Figura nº 4.18. Subvenciones recibidas por la EMM de Carnota.

Fuente: Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña. Elaboración propia.

4.4.1.8. Cee

La economía de Cee y toda su comarca de alrededor se basa fundamentalmente en actividades primarias tales como es la pesca, la agricultura, la ganadería y el aprovechamiento de los recursos forestales. La industria o sector secundario tiene muy poca representación en el conjunto de la actividad. Hace años hubo algún astillero como fue Sicar, si bien hoy no queda prácticamente nada de aquello y lo único que se hace es el mantenimiento de pequeñas embarcaciones. El sector servicios junto con el turismo es actualmente la rama que mayor potencial promete como fuente de riqueza. Ante esta situación, el Gobierno Central y la Xunta de Galicia están desarrollando un parque empresarial con la intención de facilitar suelo industrial a las empresas ya establecidas del entorno y, fomentar la implantación de nuevas industrias para dinamizar el municipio con modernos servicios

El municipio de Cee cuenta con una población total de 7.723 habitantes, siendo potenciales usuarios de la EMM un total de 1.217 personas menores de 19 años.

Tabla nº 4.11. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Cee

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	141	148	289
5-9	180	158	338
10-14	144	153	297
15-19	141	141	293

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

La superficie territorial del municipio es de 57,45 km², estando dividido en 6 parroquias. En minoría y con pactos puntuales con otros partidos políticos, desde mayo del 2015 el gobierno municipal recae sobre el partido Independientes por Cee, siendo su alcalde Ramón Ramiro Vigo Sambade.



Figura nº 4.19. Fotografías EMM de Cee.

Fuente: Elaboración propia.

La escuela cuenta con 9 profesores/as, está en un lugar céntrico del pueblo y se encuentra ubicada en el antiguo edificio del ayuntamiento. Cuenta con planta baja, entresuelo y dos pisos. Sus espacios dotacionales -algunos compartidos con otras actividades-, son 12 aulas carentes de insonorización, 1 sala de profesores, 1 despacho para el director/a y un pequeño salón de actos. Está previsto que para el curso 2016-17 la escuela se traslade definitivamente al último piso de la nueva Casa de la Cultura, donde sus instalaciones se encuentran en pleno proceso de acondicionamiento para acoger este modelo de enseñanza.

En cuanto a la creación de la escuela, ésta fue reconocida a través de la Orden del 6 de Marzo de 1997, siendo publicada en el DOG nº 64 de fecha 4 de abril de 1997. Su ordenanza municipal fue actualizada y publicada en el Boletín Oficial de la

Provincia nº 180 del 20 de septiembre del 2013. Las subvenciones recibidas desde su creación y hasta 30 de Junio del 2016 son las siguientes:

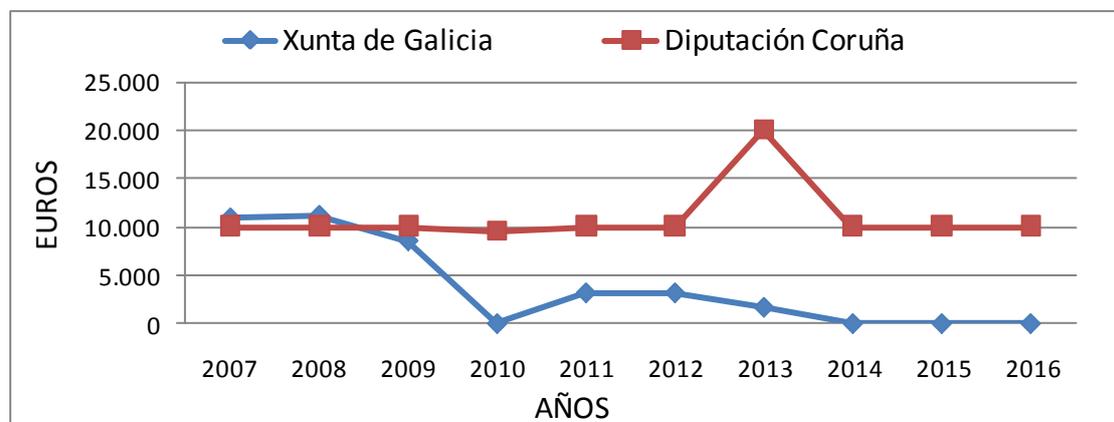


Figura nº 4.20. Subvenciones recibidas por la EMM de Cee.

Fuente: Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña. Elaboración propia.

4.4.1.9. Coruña

La actividad económica de A Coruña sólo se puede definir como incesante, y aunque la ciudad siempre supo aprovechar su ubicación junto al mar para desarrollar su industria, esta ciudad ha sabido dotarse de una amplia red de infraestructuras y empresas que le han valido para convertirse en el motor económico de Galicia y en uno de los más destacados de España y Europa, siendo un ejemplo la actividad industrial que se lleva a cabo en polígonos como Pocomao y A Grela-Bens, donde una gran variedad de empresas de toda índole llevan a cabo su actividad.

La densidad poblacional de este municipio es de las altas de España y debido a esto, buena parte de la superficie dedicada a la actividad industrial se ha asentado en el vecino municipio de Arteixo, siendo este uno de los ayuntamientos más industrializados de toda la comunidad gallega. Por este motivo la economía de la ciudad está concentrada mayoritariamente en el sector servicios. Su sector secundario se localiza fundamentalmente en el antiguo puerto de A Coruña y en la refinería de petróleo de Repsol. Como ciudad importante acoge las sedes de la delegación del Gobierno, el Tribunal Superior de Justicia de Galicia, la Real Academia Gallega de la Lengua.

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

El municipio de A Coruña cuenta con una población total de 243.870 habitantes, siendo potenciales usuarios de la EMM un total de 38.199 personas menores de 19 años.

Tabla nº 4.12. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de A Coruña

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	5.015	4.842	9.857
5-9	5.227	5.171	10.398
10-14	4.684	4.460	9.144
15-19	4.473	4.327	8.800

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

Este gran número de potenciales usuarios de la escuela municipal, y la imposibilidad de que los conservatorios oficiales elementales y medios puedan asumir a mas alumnado, ha provocado que dentro del municipio se asienten otras muchas “academias de música”, que aunque no se encuentran reconocidas ni forman parte del organigrama de centros de la Conselleria de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, sí llevan a cabo un trabajo de “carácter formativo musical”, siendo algunas de las más antiguas Adagio Cantábile, Presto Vivace, Escuela de músicos, Tempo, etc.

La superficie territorial del municipio es de 37,83 km², estando dividido en 46 núcleos de población. En minoría y con pactos puntuales con el PSOE y BNG, desde mayo del 2015 el gobierno municipal recae sobre las Mareas siendo su alcalde Xulio Ferreiro.

La Escuela de música de esta ciudad cuenta con 19 profesores/as. Se encuentra situada en la zona de Monte Alto en un edificio de bajo y dos plantas perfectamente habilitado para ese fin, además de un patio donde se ubican varias aulas de estudio. Sus espacios dotacionales son 20 aulas insonorizadas, bloques de servicios y almacenes en cada planta, 1 biblioteca, 1 despacho para el director/a, 1 despacho para la jefatura de estudios, 1 sala para los servicios administrativos, 1 sala para usos diversos, sala de profesores y 1 amplio auditorio en la primera planta.

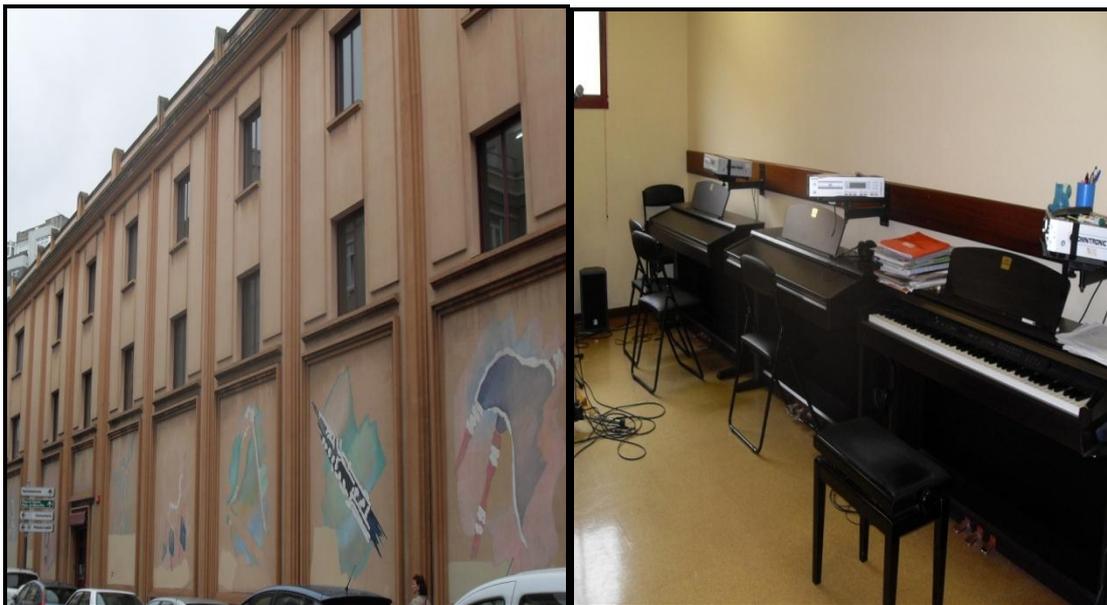


Figura nº 4.21. Fotografías EMM de A Coruña.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la creación de la escuela, ésta fue reconocida a través de la Orden del 18 de Septiembre de 1998, siendo publicada en el DOG nº 215 de fecha 5 de noviembre de 1998. Esta escuela no cuenta con una ordenanza reguladora de precios sobre las asignaturas impartidas, siendo los precios marcados cada año a principio de curso por el Consorcio para la Promoción de la Música, institución creada por el Ayuntamiento de A Coruña y por los Amigos de la Opera e inscrita en el Registro de las Entidades locales (RELGA) desde el 7 de marzo del 2001. Las subvenciones recibidas desde su creación y hasta 30 de Junio del 2016 son las siguientes:

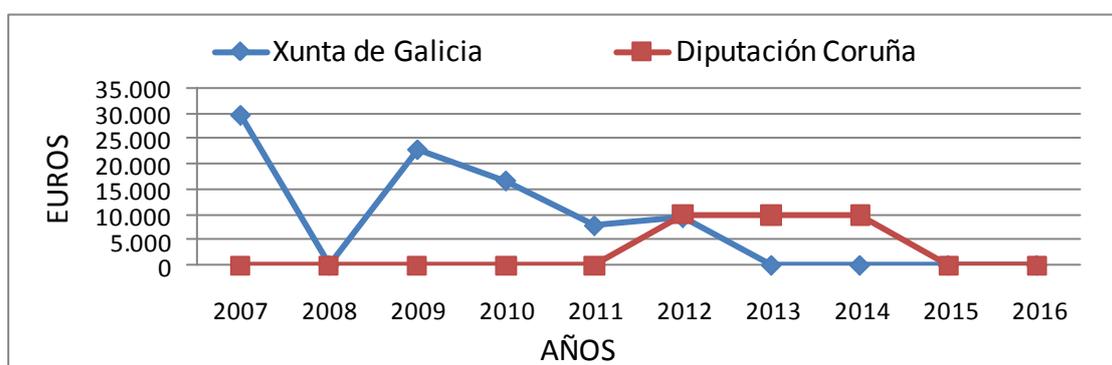


Figura nº 4.22. Subvenciones recibidas por la EMM de A Coruña.

Fuente: Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña. Elaboración propia.

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

4.4.1.10. Lousame

El tipo de hábitat en este municipio es rural y disperso, el sector de la ganadería, la agricultura y la explotación forestal se centra en las aldeas que se encuentran localizadas a mayor altitud, y por lo tanto más separadas del mar y de los principales núcleos económicos de la zona. El sector de la construcción y de la industria existe pero es muy minoritario.

El sector servicios también es minoritario aunque aparentemente se encuentra en expansión debido a la creación de establecimientos turísticos como es la Casa do Xan en Ardeleiros (turismo rural), y el Albergue Turístico Toxosoutos, en la Casa Rectoral de Toxosoutos. Como elementos de visita turística dentro del municipio destaca el Molino-Lavadero de Mirón, el puente de Vilacoba y el centro de interpretación de las minas de San Finx.

El municipio de Lousame cuenta con una población total de 3.463 habitantes, siendo potenciales usuarios de la EMM un total de 466 personas menores de 19 años.

Tabla nº 4.13. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Lousame

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	59	39	98
5-9	68	68	136
10-14	57	77	134
15-19	59	39	98

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

La superficie territorial del municipio es de 93,65 km², estando dividido en 7 parroquias. Su gobierno y mediante mayoría absoluta desde mayo del 2015 recae sobre el Partido Popular siendo su alcaldesa Teresa Villaverde Pais.



Figura nº 4.23. Fotografías EMM de Lousame.

Fuente: Elaboración propia.

La Escuela de música cuenta con 8 profesores/as y se encuentra situada detrás del ayuntamiento utilizando las instalaciones que ofrece la nueva Casa de la Cultura. Usa una parte de la planta baja como aula instrumental y como local de ensayo, en la primera planta cuenta con 2 aulas y un auditorio y en el segundo piso superior y bajo cubierta cuentan con 5 aulas más. Como almacén utilizan los comunes del edificio y al igual que ocurre con el municipio de Cabana de Bergantiños, la biblioteca de la Casa de la Cultura cuenta con apartado específico para el material pedagógico de la escuela de música.

En cuanto a la creación de la escuela, ésta fue reconocida a través de la Orden del 21 de Enero del 2014, siendo publicada en el DOG nº 25 de fecha 6 de febrero del 2014. Su ordenanza municipal fue publicada en el Boletín Oficial de la Provincia nº 29 del 12 de Febrero del 2015. Las subvenciones recibidas desde su creación y hasta 30 de Junio del 2016 son las siguientes:

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

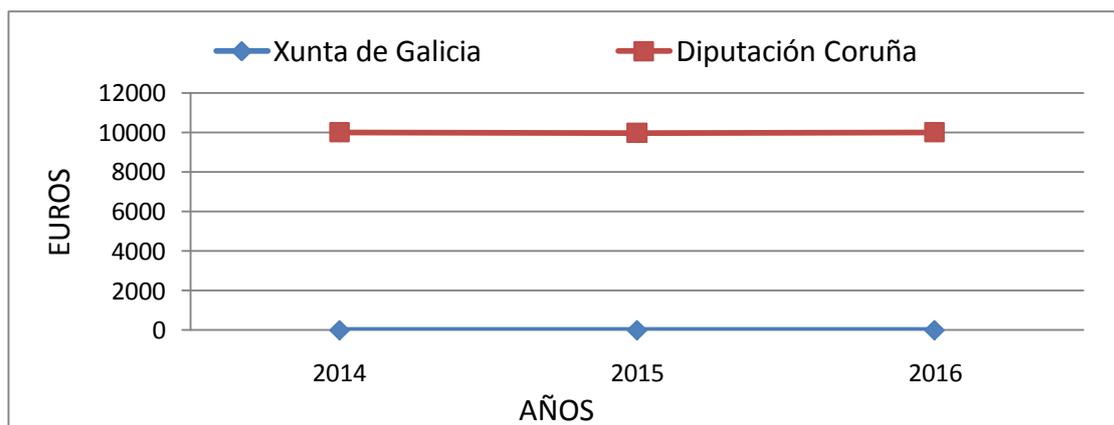


Figura nº 4.24. Subvenciones recibidas por la EMM de Lousame.

Fuente: Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña. Elaboración propia.

4.4.1.11. Mugar dos

Durante toda la mitad del siglo XX, la industria naval representó casi en exclusiva el sector secundario. Hoy esta industria tiene muchísimo menos peso, y el municipio intentándose adaptar a los nuevos tiempos se ha diversificado con otras actividades, como son las llevadas a cabo por empresas como Reganosa o Forestal del Atlántico. Una actividad que tiene una gran importancia en el sector primario es el marisqueo y la pesca.

A efectos turísticos el municipio cuenta con un gran potencial (monumentos, paisaje, costa...), aunque este se encuentra muy poco desarrollado. En cuanto a fiestas destacables, se encuentra la romería popular que el martes de pentecostés celebran en conjunto los municipios de Mugar dos y Ares y que se conoce como el Voto de Chanteiro.

Otras celebraciones que tienen una gran importancia dentro del municipio y prácticamente coinciden en el tiempo es la fiesta del Carmen, donde los marineros realizan una procesión marítima rindiendo homenaje a su patrona y, la degustación gastronómica del pulpo a la mugarlesa conocido también como la fiesta del pulpo,

El municipio de Mugar dos cuenta con una población total de 5.362 habitantes, siendo potenciales usuarios de la EMM un total de 1.231 personas menores de 19 años.

Tabla nº 4.14. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Mugaros.

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	74	85	159
5-9	102	107	209
10-14	78	84	162
15-19	81	90	171

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

La superficie territorial del municipio es de 12,77 km², estando dividido en 13 núcleos poblacionales. Su gobierno en minoría desde mayo del 2015 y hasta agosto del 2016 recayó sobre el Partido Popular siendo su alcalde Juan Domingo de Deus Fonticoba. Desde agosto del 2016 y mediante una moción de Censura realizada entre Izquierda Unida, Bloque nacionalista Gallego e Iniciativa Ciudadana de Mugaros, su alcaldesa es Pilar Díaz Otero.



Figura nº 4.25. Fotografías EMM de Mugaros.

Fuente: Elaboración propia.

La Escuela de música cuenta con 7 profesores/as y se encuentra situada en las afueras del casco urbano aunque relativamente cerca. Es un edificio de 2 plantas que recientemente se ha remodelado y al cual con la intención de eliminar barreras arquitectónicas se le instaló un nuevo ascensor. La planta baja está asignada a la

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

guardería municipal mientras que el piso superior es para uso de la escuela de música. Con la reciente remodelación se consiguieron 5 aulas (3 muy grandes y 2 un poco más reducidas), de las que 4 son para uso exclusivo de las clases de música y, un cuarto que ejerce como almacén de instrumentos, despacho de dirección y como local donde se guarda el material pedagógico. La escuela no cuenta con ningún tipo de auditorio, por lo que una de las aulas grandes (igual que sucede con el municipio de A Baña), se le adaptó un pequeño entarimado que hace las funciones de escenario.

En cuanto a la creación de la escuela, ésta fue reconocida a través de la Orden del 23 de junio del 2011, siendo publicada en el DOG nº 132 de fecha 11 de junio del 2011. Su ordenanza municipal fue actualizada y publicada en el Boletín Oficial de la Provincia nº 60 del 27 de marzo del 2013. Las subvenciones recibidas desde su creación y hasta 30 de Junio del 2016 son las siguientes:

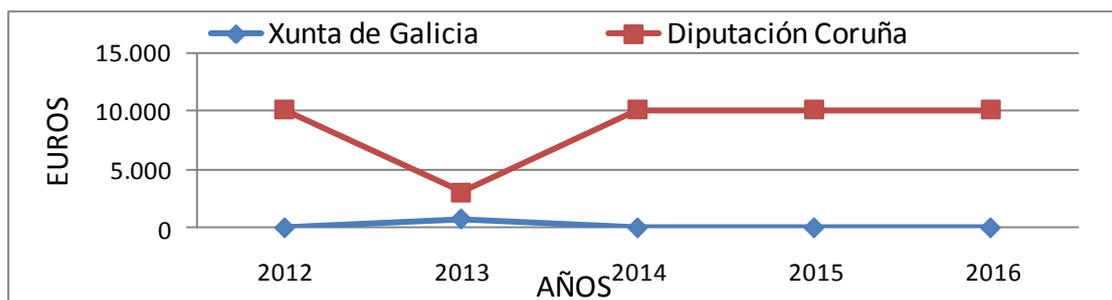


Figura nº 4.26. Subvenciones recibidas por la EMM de Mugaros.

Fuente: Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña. Elaboración propia.

4.4.1.12. Oleiros (A Fabrica)

Es un ayuntamiento que en pocos años ha pasado de ser un núcleo rural a convertirse en uno eminentemente residencial. Su actividad empresarial es muy tenue limitándose prácticamente a tiendas de alimentación y centros comerciales, siendo esto debido a que gran parte de sus habitantes realizan su trabajo diario en empresas afincadas en los ayuntamientos limítrofes de A Coruña o Arteixo. Su equipamiento cultural es bastante considerable, contando entre otras cosas con 10 bibliotecas, 15 centros culturales, varios museos, 3 auditorios y además de la escuela de música cuenta también con una escuela de danza de carácter municipal.

El municipio de Oleiros cuenta con una población total de 34.693 habitantes, siendo potenciales usuarios de la EMM un total de 6.790 personas menores de 19 años.

Tabla nº 4.15. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM A Fabrica (Oleiros).

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	832	796	1.628
5-9	944	873	1.817
10-14	955	855	1.810
15-19	831	704	1.535

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

La superficie territorial del municipio es de 43,66 km², estando dividido en 9 parroquias. Su gobierno y mediante mayoría absoluta desde mayo del 2015 recae sobre el partido político Alternativa de los Vecinos, siendo su alcalde Ángel García Seoane.



Figura nº 4.27. Fotografías EMM A Fábrica (Oleiros).

Fuente: Elaboración propia.

La Escuela de música cuenta con 23 profesores/as, se encuentra situada en el casco urbano y el edificio es una rehabilitación de la antigua “fabrica” de Oleiros, de quien sigue tomando el nombre la escuela. Cuenta con planta baja y primer piso. Sus espacios dotacionales son 14 aulas bien acondicionadas, 1 almacén, 1 biblioteca, 1

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

despacho para el director/a, 1 cuarto para los servicios administrativos y un auditorio dentro del mismo local.

En cuanto a la creación de la escuela, ésta fue reconocida a través de la Orden del 18 de julio del 2000, siendo publicada en el DOG nº 161 de fecha 21 de agosto del 2000. Su ordenanza municipal fue actualizada y publicada en el Boletín Oficial de la Provincia nº 74 del 19 de abril del 2012. Las subvenciones recibidas desde su creación y hasta 30 de Junio del 2016 son las siguientes:

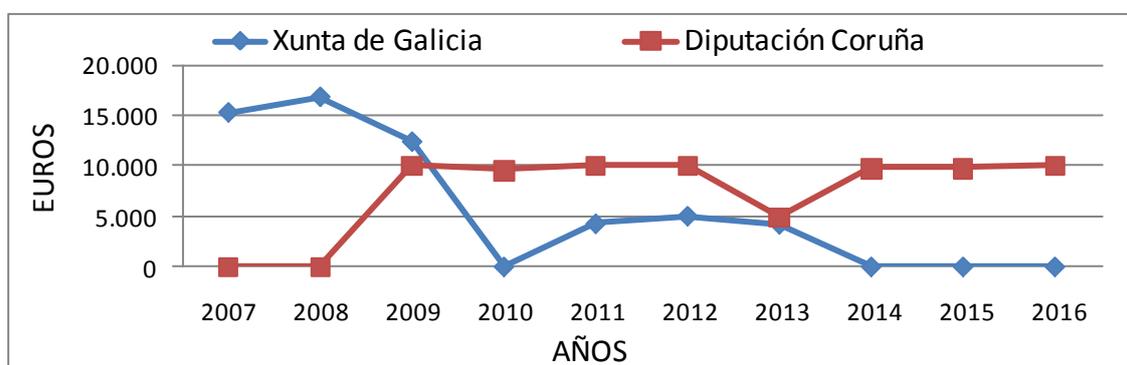


Figura nº 4.28. Subvenciones recibidas por la EMM de A Fabrica (Oleiros).

Fuente: Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña. Elaboración propia.

4.4.1.13. Ordes

Tradicionalmente la economía del municipio estaba basada en el sector primario, siendo su principal fuente de ingresos la cría de ganado bovino y la venta de leche, actividad que debido a la bajada de precios que se paga al productor está poniendo en serio peligro la continuidad de muchas de estas explotaciones. Poco a poco la industria textil ha ido ganando terreno, y actualmente existe un proyecto en marcha que trata de revitalizar el sector a través de la creación de una red logística y de comunicación con epicentro en la comarca que involucra a una veintena de talleres de confección. Otra actividad económica que acapara un gran dinamismo es el comercio y el sector servicios, debido a la gran actividad que desarrollan varias empresas dedicadas al comercio del por mayor. A efectos de esparcimiento, entre otras cosas, el municipio ofrece una amplia gama de rutas turísticas destacando el paso que el camino inglés hace por este lugar hacia Compostela.

El municipio de Ordes cuenta con una población total de 12.776 habitantes, siendo potenciales usuarios de la EMM un total de 2.130 personas menores de 19 años.

Tabla nº 4.16. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Ordes

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	309	258	567
5-9	307	299	606
10-14	261	251	512
15-19	224	221	445

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

La superficie territorial del municipio es de 157,23 km², estando dividido en 13 parroquias. Su gobierno en minoría desde mayo del 2015 recae sobre el Partido Popular siendo su alcalde José Luis Martínez Sanjurjo.



Figura nº 4.29. Fotografías EMM de Ordes.

Fuente: Elaboración propia.

La escuela cuenta con 3 profesores/as, se encuentra situada en centro del casco urbano con una gran plaza peatonal delante. El edificio es tipo nave de planta baja bastante alargado. Tiene un gran recibidor que da paso a un pasillo con 2 aulas a cada lado y una quinta aula bastante grande al fondo donde ensaya la banda de música local.

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

Cuenta con un despacho para el director, una sala de reuniones para los profesores que también hace las funciones de archivo de partituras, y un almacén donde se guardan instrumentos y enseres diversos, siendo las instalaciones para uso exclusivo de la escuela de música.

En cuanto a la creación de la escuela, ésta fue reconocida a través de la Orden del 20 de febrero del 2002, siendo publicada en el DOG nº 64 de fecha 3 de abril del 2002. Su ordenanza municipal fue actualizada y publicada en el Boletín Oficial de la Provincia nº 1 del 2 de enero del 2012. Las subvenciones recibidas desde su creación y hasta 30 de Junio del 2016 son las siguientes:

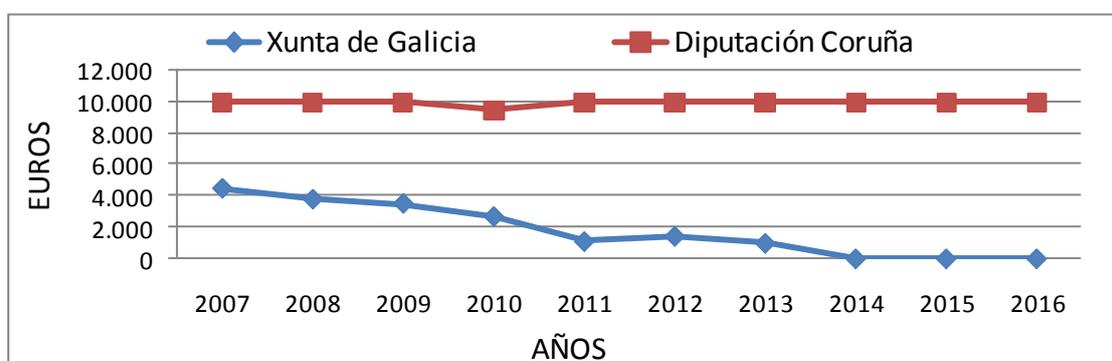


Figura nº 4.30. Subvenciones recibidas por la EMM de Ordes.

Fuente: Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña. Elaboración propia.

4.4.1.14. Ortigueira

La actividad del municipio se divide entre el sector primario dedicado a la explotación forestal, la pesca sobre todo en las parroquias de Ladrado y Espasante, la agricultura para autoconsumo, la ganadería dedicada a producción lechera y más concentrada en las zonas bajas, mientras que las orientadas a la producción cárnica se encuentran más hacia el interior y zonas altas, y el sector terciario que representa a los pequeños comercios, talleres, transportes y servicios administrativos. El sector secundario dedicado a la industria manufacturera es muy escaso debido a la recesión sufrida por las conserveras, centrándose actualmente en la explotación de la pizarra y la elaboración de materiales orientados a la construcción.

En la actualidad y en compensación a la prórroga concedida a la empresa ENCE en la ciudad de Pontevedra para seguir explotando su fábrica de papel, existe un compromiso por parte de esa empresa en construir un nuevo centro en este caso en Ortigueira, cuyo objetivo es aprovechar la captación y astillado de la madera para la producción de biocombustibles orientados a abastecer las instalaciones térmicas renovables. A efectos festivos cabe resaltar el festival celta que se celebra durante cuatro días en el mes de Julio estando considerado como Fiesta de Interés Turístico Internacional.

El municipio de Ortigueira cuenta con una población total de 6.136 habitantes, siendo potenciales usuarios de la EMM un total de 550 personas menores de 19 años.

Tabla nº 4.17. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Ortigueira.

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	52	55	107
5-9	77	52	129
10-14	66	60	126
15-19	93	95	188

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

La superficie territorial del municipio es de 210,03 km², estando dividido en 22 parroquias. Su gobierno y mediante mayoría absoluta desde mayo del 2015 recae sobre el Partido Socialista siendo su alcalde Juan Penabad Muras

La escuela tiene un edificio específico para ella (aunque un día a la semana cede dos aulas para otras actividades), cuenta con 8 profesores/as y se encuentra situada por la parte posterior de la biblioteca municipal muy cerca de la zona escolar del municipio. Tiene planta baja y un piso. Sus espacios dotacionales son 8 aulas carentes de insonorización, 1 almacén, 1 biblioteca acorde al modelo de enseñanzas que imparte, 1 sala para el director/a, un pequeño auditorio y un cuarto destinado a servicios administrativos.



Figura nº 4.31. Fotografías EMM de Ortigueira.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la creación de la escuela ésta fue reconocida a través de la Orden del 31 de agosto del 2000, siendo publicada en el DOG nº 182 de fecha 19 de septiembre del 2000. Su ordenanza municipal fue actualizada y publicada en el Boletín Oficial de la Provincia nº 53 del 18 de marzo del 2013. Las subvenciones recibidas desde su creación y hasta 30 de Junio del 2016 son las siguientes:

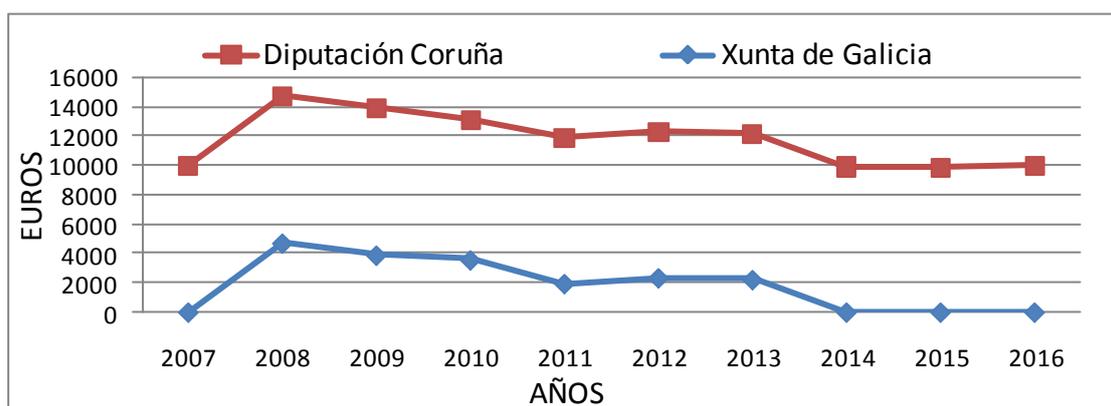


Figura nº 4.32. Subvenciones recibidas por la EMM de Ortigueira.

Fuente: Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña. Elaboración propia.

4.4.1.15. Padrón

La actividad primaria sobre todo la dedicada a la agricultura tiene importancia en las parroquias rurales situadas más al norte, aunque esta es considerada como una actividad complementaria a tiempo parcial. Muchas de las explotaciones son huertos, pastos y espacios forestales donde lo que prima son los cultivos hortícolas y que junto al cultivo de la vid y la ganadería porcina suponen una fuente de ingresos importantes. El sector secundario se agrupa entre las empresas que se dedican a la transformación de la madera, del metal y de la construcción, ocupando esto aproximadamente al 30% de sus habitantes. El sector dedicado al comercio ocupa al resto de la población, siendo muchos los que se desplazan a Santiago para trabajar. A efectos de turismo destacan la fundación Cela donde se alberga un Museo de arte Sacro y la casa Museo de Rosalía de Castro. Por otra parte, la riqueza de materias primas autóctonas ha dado lugar a la existencia de un mercado dominical donde se exponen los productos típicos de la zona destacando entre estos los famosos pimientos de Padrón. El municipio de Padrón cuenta con una población total de 8.643 habitantes, siendo potenciales usuarios de la EMM un total de 1.327 personas menores de 19 años.

Tabla nº 4.18. Franja de edad de los posibles usuarios de Padrón

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	147	146	293
5-9	186	163	349
10-14	190	184	374
15-19	166	145	311

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

La superficie territorial del municipio es de 48,37 km², estando dividido en 5 parroquias. Su gobierno en minoría desde mayo del 2015 recae sobre el Partido Popular siendo su alcalde Antonio Fernández Angueira

La escuela cuenta con 7 profesores/as, se encuentra situada en el casco urbano del pueblo y es un edificio rehabilitado para tal fin. Sus espacios dotacionales son 3 aulas carentes de insonorización, 1 almacén y 1 salón que sirve como local de ensayo de la banda de música local.

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES



Figura nº 4.33. Fotografías EMM de Padrón.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la creación de la escuela, ésta fue reconocida a través del Decreto 245/1993 del 24 de Septiembre de 1993, siendo publicada en el DOG nº 200 de fecha 18 de octubre de 1993. Su ordenanza municipal fue actualizada y publicada en el Boletín Oficial de la Provincia nº 12 del 16 de enero del 2009. Las subvenciones recibidas desde el año 2007 y hasta 30 de Junio del 2016 son las siguientes:

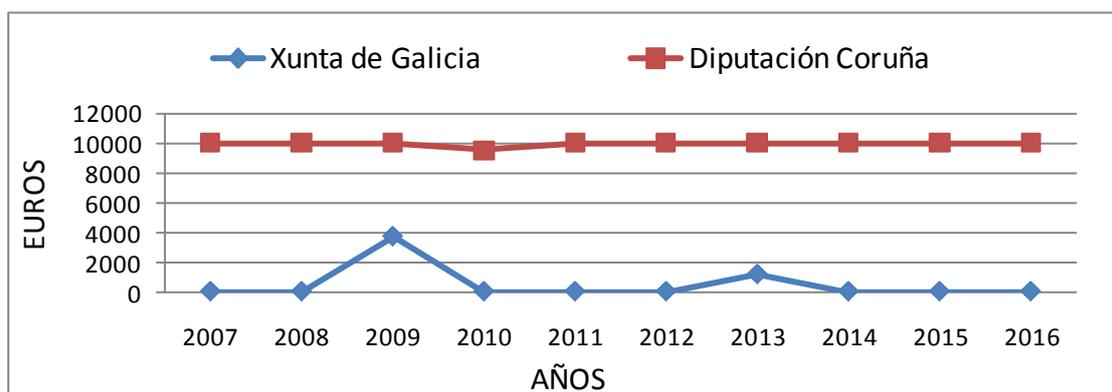


Figura nº 4.34. Subvenciones recibidas por la EMM de Padrón.

Fuente: Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña. Elaboración propia.

4.4.1.16. Porto do Son

Es un municipio que cuenta con una larga tradición marinera y parte de la población basa su economía en el sector primario, siendo las actividades principales la pesca y en menor medida la agricultura. No obstante el trabajo predominante de sus habitantes se concentra sobre el sector de los servicios, destacando entre ellos el comercio y los transportes. Este ayuntamiento junto con su vecino de A Pobra do Caramiñal, fueron unos de los primeros en sumarse a la explotación de las energías renovables a partir de sus parques eólicos, lo que en la actualidad le supone al municipio una importante fuente de ingresos. Dentro del ayuntamiento cabe destacar el club náutico deportivo de Portosín, siendo este un importante foco de turismo para la zona y uno de los puertos más importantes con que cuentan las Rías Bajas, encontrándose este situado en la Ría de Muros y Noia.

El municipio de Porto do Son cuenta con una población total de 9.436 habitantes, siendo potenciales usuarios de la EMM un total de 1.492 personas menores de 19 años.

Tabla nº 4.19. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Porto do Son.

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	159	175	334
5-9	208	175	383
10-14	215	184	399
15-19	210	166	376

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

La superficie territorial del municipio es de 94,58 km², estando dividido en 10 parroquias. Su gobierno y mediante mayoría absoluta desde mayo del 2015 recae sobre el Partido Popular siendo su alcalde Luis Oujo Pouso.

La escuela cuenta con 3 profesores/as y tiene dos sedes, una se encuentra en la casa de la cultura de Porto do Son y otra en la casa de la cultura de Portosin, encontrándose ambas dentro del casco urbano. La primera de ellas cuenta con 3 aulas acondicionadas donde se imparte piano, batería y música tradicional (gaita). En esta sede y para conciertos y audiciones cuentan con el auditorio que ofrece el propio centro cultural. En Portosin cuentan con una sola aula en un local que tiene entrada por la casa

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

de la cultura, pero que es como un edificio anexo al propio centro, pareciéndose este más bien a un cuarto trastero que a un lugar donde estudiar música. En ninguno de los casos se cuenta con una biblioteca específica para la escuela, y los servicios administrativos son los propios de los centros culturales.



Figura nº 4.35. Fotografías EMM de Porto do Son y Portosin.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la creación de la escuela, ésta fue reconocida a través del Decreto 142/1994 de 13 de Mayo de 1994, siendo publicada en el DOG nº 100 de fecha 26 de mayo de 1994. Su ordenanza municipal fue actualizada y publicada en el Boletín Oficial de la Provincia nº 177 del 17 de septiembre del 2012. Las subvenciones recibidas desde el año 2007 y hasta 30 de Junio del 2016 son las siguientes:

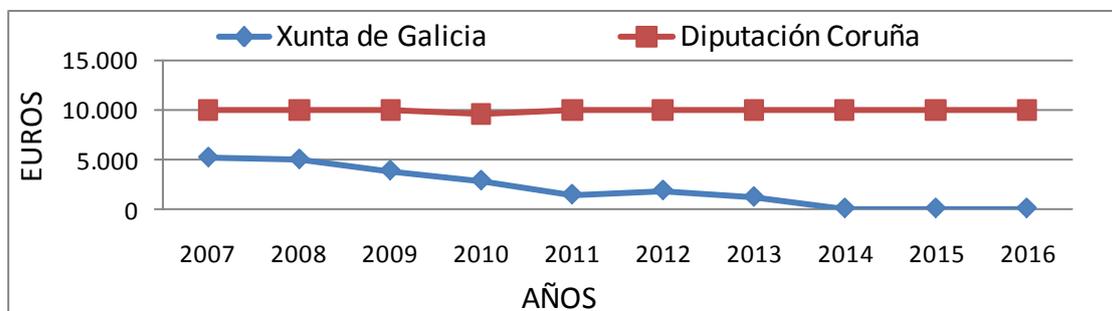


Figura nº 4.36. Subvenciones recibidas por la EMM de Porto do Son.

Fuente: Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña. Elaboración propia.

4.4.1.17. Rois

En cuanto a la economía de este municipio, el sector dedicado a servicios es el que ocupa la mayor parte de la población activa, aunque también existe una parte de la población que se dedica a la agricultura, la explotación ganadera y a la producción de leche. Como empresa dedicada a la madera destaca “Exfopino” y que con una trayectoria profesional de más de 30 años es una de las principales firmas gallegas dedicadas al sector maderero y más especialmente al castaño, no conformándose solo con la transformación y comercialización de tableros, sino que además esta empresa realiza y comercializa productos propios como son vigas, pontones, tarimas o puertas entre otros.

El municipio de Rois cuenta con una población total de 4.710 habitantes, siendo potenciales usuarios de la EMM un total de 645 personas menores de 19 años.

Tabla nº 4.20. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Rois.

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	85	83	168
5-9	99	81	180
10-14	67	79	146
15-19	73	78	151

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

La superficie territorial del municipio es de 92,76 km², estando dividido en 12 parroquias. Su gobierno con mayoría absoluta desde mayo del 2015 recae sobre el Partido Popular siendo su alcalde Ramón Tojo Lens.

La escuela cuenta con 9 profesores/as, se encuentra situada en la zona escolar del pueblo. El edificio para uso exclusivo de la escuela es de planta baja, siendo este la antigua casa del conserje rehabilitada como centro de enseñanza musical local. Sus espacios dotacionales son 5 aulas carentes de insonorización y 1 despacho para el director/a, que también ejerce como lugar de almacenaje de pequeños instrumentos y pequeña biblioteca musical. Aunque la escuela no dispone de auditorio, siempre tienen a su disposición el de la cercana casa de la cultura para cualquier actividad relacionada con cursos de instrumentos, conciertos o audiciones.



Figura nº 4.37. Fotografías EMM de Rois.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la creación de la escuela, ésta fue reconocida a través de la Orden del 1 de Junio del 2005, siendo publicada en el DOG nº 129 de fecha 6 de Julio del 2005. Su ordenanza municipal fue actualizada y publicada en el Boletín Oficial de la Provincia nº 295 del 24 de diciembre del 2008. Las subvenciones recibidas desde el año 2007 y hasta 30 de Junio del 2016 son las siguientes:

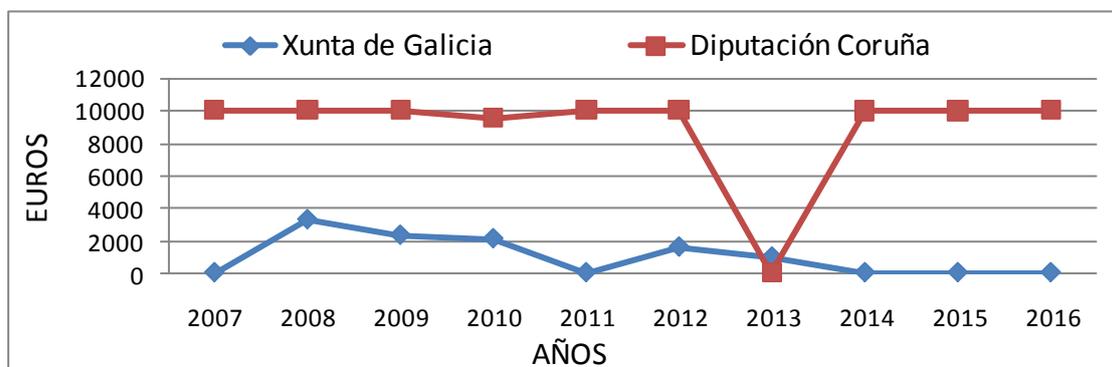


Figura nº 4.38. Subvenciones recibidas por la EMM de Rois.

Fuente: Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña. Elaboración propia.

4.4.1.18. Sada

Debido a su situación y a las características privilegiadas que tiene este municipio, el turismo -lo cual beneficia a la hostelería- siempre ha sido un factor fundamental para la localidad, ya que a su suave clima se suman otras condiciones favorables como sus amplias playas a refugio dentro de la ría, facilitando esto la práctica de infinidad de deportes náuticos donde se incluye la pesca y el buceo. Pese a las crisis naturales que suceden, hoy en día y gracias a la pesca, al puerto mariner de Fóntan, a la acuicultura que se desarrolla en la zona y a su lonja, este ayuntamiento sigue manteniendo un buen nivel de ingresos económicos. En cuanto a su gastronomía sobresale la fiesta de la “Xiba” que se celebra en el mes de mayo y en el que participan prácticamente todos los locales hosteleros de la zona.

El municipio de Sada cuenta con una población total de 15.080 habitantes, siendo potenciales usuarios de la EMM un total de 2.509 personas menores de 19 años.

Tabla nº 4.21. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Sada.

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	327	285	612
5-9	382	362	744
10-14	319	285	604
15-19	290	259	549

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

La superficie territorial del municipio es de 27,49 km², estando dividido en 8 parroquias. Su gobierno en minoría pero con apoyos del BNG y del PSOE, desde mayo del 2015 recae sobre el partido político Sada maioría siendo su alcalde Oscar Benito Pórtela Fernández.

La escuela cuenta con 8 profesores/as, su sede está situada en la Casa de la Cultura y muy cerca del puerto náutico deportivo. Sus espacios dotacionales son 5 aulas insonorizadas en la primera planta del edificio, 2 cabinas de estudio, 1 almacén, 1 biblioteca que contiene material específico de música, 1 sala para el director/a y 1 auditorio en la planta baja. Aparte el centro cultural también alberga un amplio salón donde la banda de música local lleva a cabo sus ensayos.



Figura nº 4.39. Fotografías EMM de Sada.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la creación de la escuela, ésta fue reconocida a través de la Orden del 2 de noviembre del 2006, siendo publicada en el DOG nº 228 de fecha 27 de noviembre del 2006. Su ordenanza municipal fue actualizada y publicada en el Boletín Oficial de la Provincia nº 269 del 23 de noviembre del 2001. Las subvenciones recibidas desde el 2007 y hasta 30 de Junio del 2016 son las siguientes:

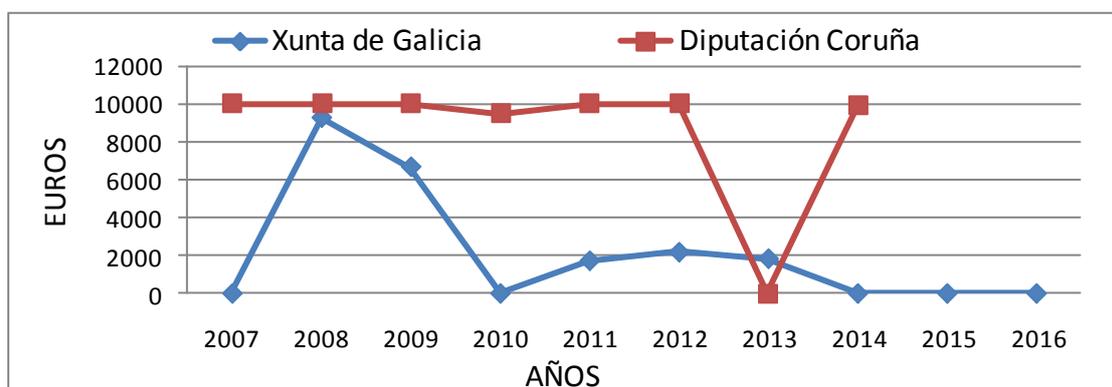


Figura nº 4.40. Subvenciones recibidas por la EMM de Sada.

Fuente: Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña. Elaboración propia.

4.4.1.19. Santiago

La economía de este ayuntamiento se encuentra muy diversificada en varios y distintos sectores. El hecho de ser capital de Galicia hace que el gobierno Autonómico y su Parlamento tengan su sede en esta ciudad, también destaca por ser un núcleo importante de la peregrinación cristiana, ciudad reconocida como patrimonio de la humanidad y ciudad universitaria con más de 500 años de historia lo cual le imprime un marcado carácter estudiantil. Con estos antecedentes no es de extrañar que el turismo de carácter cultural y por tanto el sector servicios, suponen para esta ciudad uno de sus mayores aportes económicos. La industria también tiene su importancia pues empresas madereras como FINSA tienen su sede aquí. Por su parte el sector de las telecomunicaciones cuenta con grandes compañías como Blusens, Televes e incluso la Radio y Televisión de Galicia las cuales proporcionan hoy en día un factor social y económico de gran relevancia.

El municipio de Santiago cuenta con una población total de 95.612 habitantes, siendo potenciales usuarios de la EMM un total de 15.679 personas menores de 19 años.

Tabla nº 4.22. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Santiago.

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	2.182	2.078	4.260
5-9	2.075	2.075	4.108
10-14	1.946	1.946	3.725
15-19	1.794	1.794	3.586

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

La superficie territorial del municipio es de 220 km² estando dividido en 28 parroquias. Su gobierno en minoría, aunque con los apoyos del BNG desde mayo del 2015 recae sobre el partido de las mareas Compostela Abierta siendo su alcalde Martiño Noriega Sánchez.

La escuela cuenta con 20 profesores/as, y su sede (aunque algunas aulas se ceden ocasionalmente para otras actividades) es de uso exclusivo para la enseñanza musical. El edificio consta de planta baja y primer piso donde se ubican 14 aulas, de las cuales las destinadas a la enseñanza instrumental se encuentran insonorizadas, mientras

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

que las clases que se dedican a la enseñanza teórica no. También cuenta con 1 almacén, 1 biblioteca, 1 sala de profesores, 1 sala para el director/a, conserjería, servicios administrativos propios y un amplio auditorio en la planta baja.



Figura nº 4.41. Fotografías EMM de Santiago.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la creación de la escuela, ésta fue reconocida a través de la Orden del 14 de abril del 2003, siendo publicada en el DOG nº 92 de fecha 14 de mayo del 2003. Su ordenanza municipal fue actualizada y publicada en el Boletín Oficial de la Provincia nº 288 del 16 de diciembre del 2008. Las subvenciones recibidas desde el año 2007 y hasta 30 de Junio del 2016 son las siguientes:

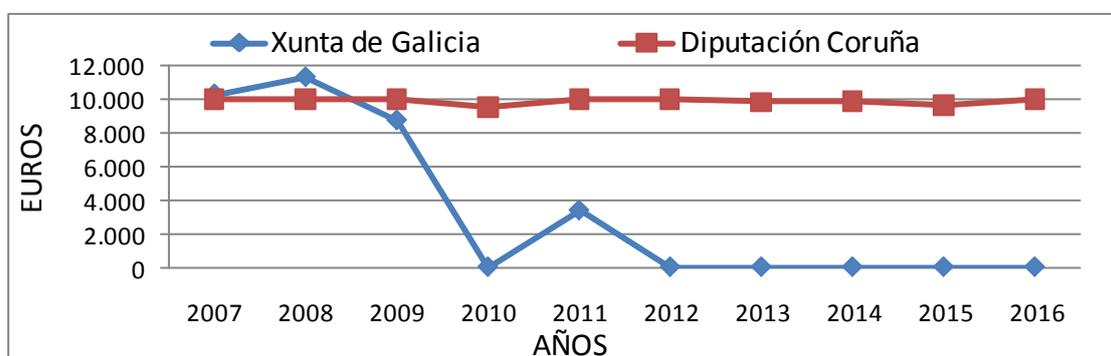


Figura nº 4.42. Subvenciones recibidas por la EMM de Santiago.

Fuente: Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña. Elaboración propia.

4.4.1.20. Muros

Al disponer de uno de los más importantes puertos pesqueros de la comunidad gallega (en su lonja se subasta también el pescado de los puertos de O Pindo y Lira), la economía de este municipio básicamente se encuentra ligada al sector que tiene su relación con el mar en todas sus variables de pesca, acuicultura, marisqueo y conservero. Por otra parte en este municipio solo existen seis empresas que facturan por encima del millón de euros, de las cuales cinco tienen relación con el mar y una sobre el sector eólico.

A efectos de turismo, este ayuntamiento debería de tener una fuerte demanda ya que cuenta con un hermoso casco histórico, buenas playas, un buen puerto deportivo y el atractivo de los pueblos limítrofes de Carnota, Porto do Son o Noia, pero a pesar de la existencia de algunos establecimientos hoteleros, este sector no llega a ofrecer todos los servicios que el turista demanda, lo cual los coloca en desventaja en comparación con los ayuntamientos colindantes, siendo más un lugar de paso que de parada. A efectos festivos destaca como en todos los pueblos marineros la procesión marítima que el 16 de Julio se realiza en honor a la Virgen del Carmen, la muestra de artesanía Muradana y las jornadas gastronómicas dedicadas a la “Navalla”.

El municipio de Muros cuenta con una población total de 8.960 habitantes, siendo potenciales usuarios de la EMM un total de 1.205 personas menores de 19 años.

Tabla nº 4.23. Franja de edad de los posibles usuarios de la EMM de Muros.

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	117	115	232
5-9	146	152	298
10-14	176	167	343
15-19	180	152	332

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Elaboración propia.

La superficie territorial del municipio es de 72,91 km², estando dividido en 8 parroquias. Su gobierno en minoría aunque apoyado por el BNG desde mayo del 2015 recae sobre el partido de las mareas Compromiso por Muros, siendo su alcalde María Xosé Alfonso Torres.

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: LAS ESCUELAS MUNICIPALES

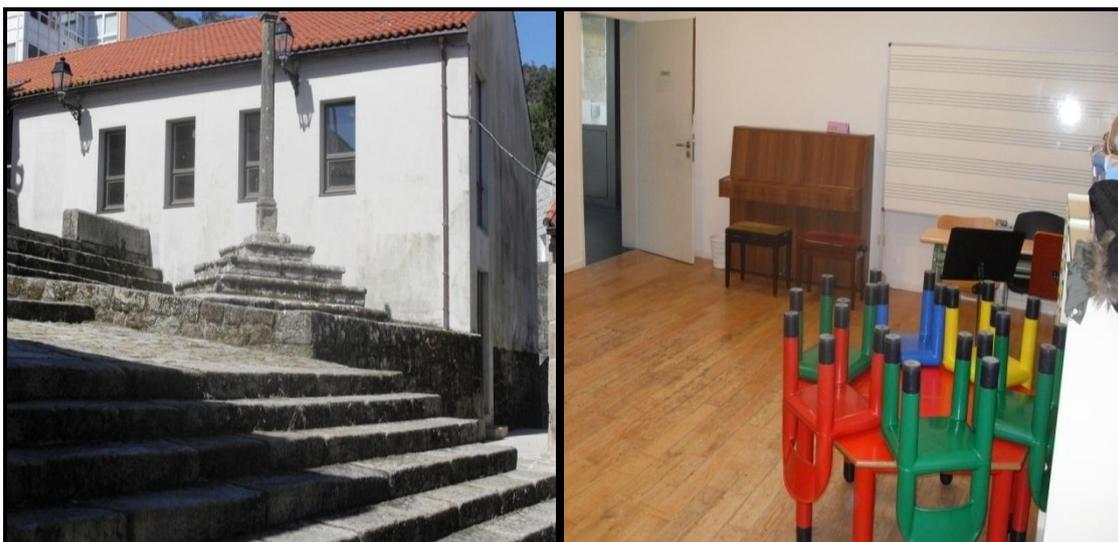


Figura nº 4.43. Fotografías EMM de Muros.

Fuente: Elaboración propia.

La escuela cuenta con 6 profesores/as, se encuentra en el centro urbano y muy cerca del ayuntamiento. Es un edificio de planta baja acondicionado como centro de enseñanza musical local. Sus espacios dotacionales son 4 aulas carentes de insonorización, 1 sala de profesores que también realiza las funciones de pequeña biblioteca y una sala para los servicios administrativos de la escuela. En cuanto a la creación de la escuela, ésta fue reconocida a través de la Orden del 8 de mayo del 2007, siendo publicada en el DOG nº 88 de fecha 8 de mayo del 2007. Su ordenanza municipal fue actualizada y publicada en el Boletín Oficial de la Provincia nº 4 del 5 de enero del 2012. Las subvenciones recibidas desde su creación y hasta 30 de Junio del 2016 son las siguientes:

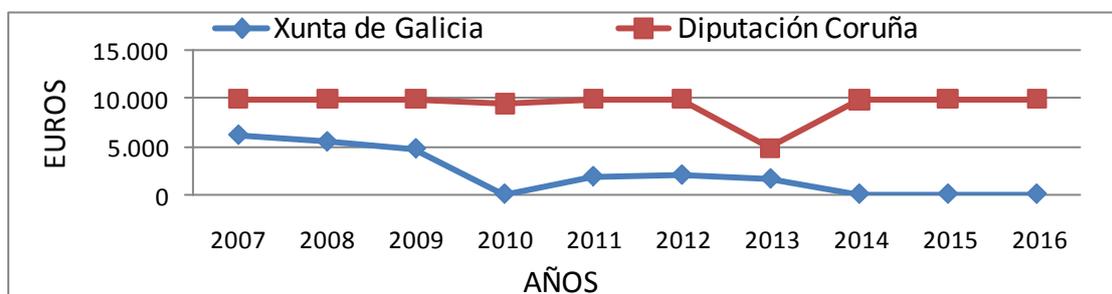


Figura nº 4.44. Subvenciones recibidas por la EMM de Muros.

Fuente: Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña. Elaboración propia.

CAPÍTULO 5

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN



CAPITULO 5. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Introducción

5.2. Enfoque de la investigación

5.3. Temporalización

5.4. Delimitación del escenario

5.4.1. La población

5.5. Diseño de los cuestionarios

5.5.1. Cuestionario dirigido a la dirección de los centros

5.5.2. Cuestionario dirigido al profesorado

5.5.3. Validación de los cuestionarios

5.5.4. Prueba piloto

5.5.5. Cuestionario definitivo

5.5.6. Aplicación de los cuestionarios

5.6. Análisis documental y análisis de la información

5.7. Validez y confiabilidad

5.8. Análisis e interpretación de datos

5.9. Limitaciones surgidas durante la investigación

5.1. Introducción

En este capítulo se presentan los aspectos relacionados con el diseño de la investigación, exponiendo los métodos que hemos empleado y la técnica usada para la recolección de datos, su relevancia y justificación. Por otra parte explicamos brevemente las características de cada uno de esos métodos, realizando una descripción de los contextos sobre los cuales se llevó a cabo este estudio, así como otras cuestiones relacionadas con la temporalización, diseño de los cuestionarios, delimitación de escenarios, tamaño de la muestra, proceso de análisis de datos, terminando con un apartado donde se exponen las limitaciones que hemos encontrados a la hora de llevar a cabo esta investigación.

5.2. Enfoque de la investigación

“La selección y delimitación de una investigación es una tarea compleja y delicada, debido entre otras cuestiones, a la multiplicidad de alternativas que se nos presentan, tanto a nivel temático como de procedimiento” (González Sanmamed, 1994, p. 37).

Cuando decimos realizar esta investigación, la encuadramos dentro del ámbito educativo del cual formamos parte, y para ello y coincidiendo con Imbernón (2002), tuvimos en cuenta los siguientes aspectos:

- Los lugares objetos del estudio (contexto)
- Las personas que intervienen y forman parte del estudio.
- El motivo por el que se investiga
- La intención de recoger, interpretar y construir conocimientos.

El enfoque metodológico ha sido mixto debido al uso que se ha hecho tanto de la metodología cuantitativa como de la metodología cualitativa. Johson y Onwuegbuzie (2004), definen la investigación mixta como aquella en la cual los investigadores combinan técnicas, métodos y lenguaje cuantitativo y cualitativo dentro de una misma investigación. Christ (2007), Dellinder y Leech (2007), concretan que la investigación mediante métodos mixtos es el modelo de investigación que más se ha fortalecido en los últimos años dentro del campo de la educación. Por otra parte Hernández, Fernández y

Baptista (2006), opinan que las investigaciones basadas en los modelos mixtos representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, ya que ambas combinadas durante el proceso de investigación, responden a la complejidad del objeto de estudio propio del ámbito educativo. En esta misma línea se posiciona Creswell et al (2005), ya que argumenta que las investigaciones que usan ambos métodos simultáneamente, facilitan que exista una mayor comprensión acerca del estudio realizado.

El uso del método cuantitativo nos ha servido para recoger la información de una forma rápida e igualitaria a todos nuestros informantes, posibilitándonos esto obtener unas perspectivas teóricas y así describir el fenómeno objeto del estudio. Por otra parte el uso de la metodología cualitativa nos ha proporcionado una mayor participación, a la vez que nos ha permitido observar y visitar físicamente las escuelas, además de conocer la visión personal basada en la experiencia de las personas implicadas (Stake, 1998).

La presente tesis es básicamente de carácter descriptivo, ya que la intención principal es de recoger, resumir, presentar y “ofrecer una definición de la realidad y examinar un fenómeno para caracterizarlo del mejor modo posible” (Díaz de Rada, 2002, p. 20). El proceso de descripción no se basa exclusivamente en la acumulación de datos, sino que éstos se relacionan con las condiciones existentes, las prácticas, opiniones, puntos de vista, actitudes y valoraciones. Por esto se ha tenido en cuenta diversos aspectos, como es la normativa legal vigente del tema a investigar, así como las valoraciones tanto del personal que ejerce funciones de dirección como del cuerpo docente.

Según Arias (2006), las ventajas de los estudios descriptivos estriban en que permiten una buena percepción del tema que se investiga, brinda bases de percepción para los estudios explicativos, ofrece una mayor riqueza de información, facilita el acercamiento a situaciones reales y permite identificar fácilmente las características del objeto estudiado aun cuando no se formulase hipótesis alguna, ya que estas aparecen enunciadas en los objetivos de la investigación. Por otro lado Palella y Martins (2004), afirman que el propósito de la investigación descriptiva es el de interpretar realidades de hechos, incluyendo descripciones, registros, análisis e interpretaciones.

Para Hernández et al (2006), los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características, y los perfiles más importantes de personas, grupos, comunidades, o cualquier otro fenómeno. Por otra parte, “uno de los principales objetivos de los estudios sociales es describir situaciones y acontecimientos” (Babbie, 2000, p. 74). Para Flick (2004), la realización de cuestionarios donde se incluya varias preguntas abiertas y por lo tanto el uso de metodología cualitativa facilita una información rápida y directa. “Hay unos cuantos ejemplos en los que se construyen procedimientos metodológicos que integran realmente estrategias cualitativas y cuantitativas en un método, siendo esto debido a que muchos cuestionarios incluyen preguntas abiertas o de texto libre” (p. 282).

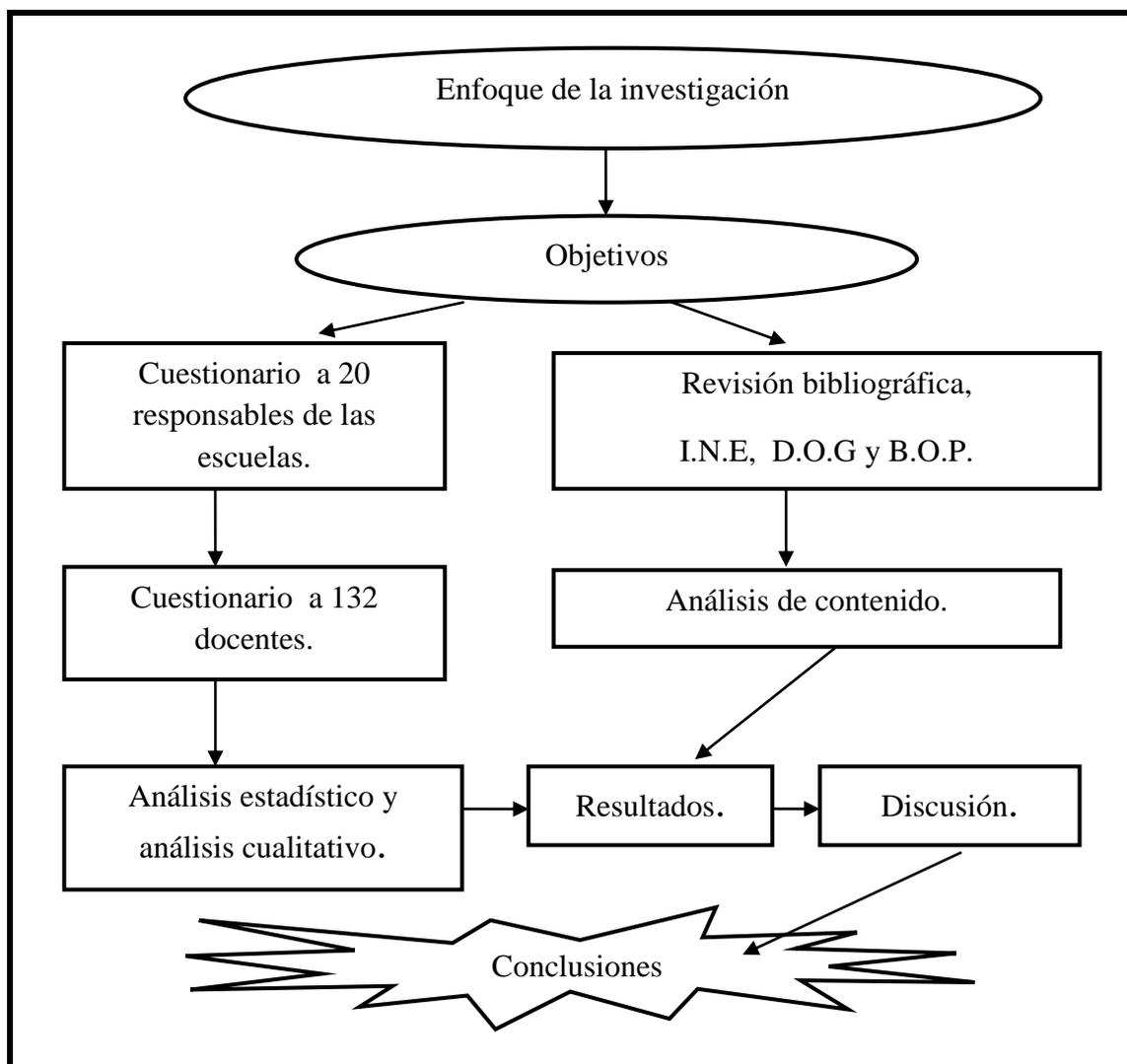


Figura nº 5.1. Elementos de la investigación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Teixidó (2000).

El instrumento de recogida de datos ha sido el cuestionario. Rodríguez et al. (1996), define el cuestionario como “una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan las preguntas en los mismos términos” (p. 186).

El uso de cuestionarios como técnica de recogida de datos es uno de los elementos más característicos de la investigación científica, y su aplicación ha permitido describir, especificar características, y establecer relaciones entre las distintas variables. Según Cohen y Manion (1990), si conseguimos diseñar nuestro cuestionario en función de los objetivos de nuestra investigación, las personas a quien va dirigida, y los recursos de que disponemos, el uso de éstos es un buen recurso para desarrollar una investigación educativa, ya que los resultados proporcionarán información sobre unas condiciones, modelos y normas existentes permitiendo así su posterior comparación.

En los cuestionarios utilizados se han desarrollado varias preguntas de respuesta abierta, lo que en opinión de Flick (2004), nos ubica también dentro de la investigación cualitativa, facilitándonos así conocer el sentir personal e individual de cada uno de los implicados. Esta incursión de la investigación cualitativa dentro de unos cuestionarios eminentemente de carácter cuantitativo, es lo que nos ha permitido beneficiarnos de ambos métodos de investigación. Asimismo, Punch (2003), sostiene que el uso de ambas metodologías se justifica debido a que “la metodología cuantitativa permite establecer fácilmente las relaciones entre variables, mientras que la metodología cualitativa facilita la interpretación de las relaciones, ya que la cuantitativa no es tan sólida cuando se trata de explorar las razones de esas relaciones” (p. 241).

Para Balcells i Junyet (1994), tanto la entrevista como los cuestionarios no dejan de ser unos interrogatorios orales o escritos con los que se trata de recopilar datos. Para Montero y León (1997), realizar encuentros con el personal que forma parte de la investigación tiene la ventaja de que se consigue un mayor porcentaje de respuestas, al mismo tiempo que facilita la explicación de las cuestiones que por algún motivo no entiende. Sin embargo este método de encuentros personales tiene el inconveniente de que se necesita más tiempo para recopilar los datos, así como de implicar un mayor coste económico.

Para asegurarnos unos resultados satisfactorios y contar con el mayor número posible de respuestas, optamos por llevar y en muchos casos ayudar a cumplimentar los cuestionarios a cada uno de los responsables y profesores/as que accedieron a colaborar. Esto nos permitió observar y conocer la situación física de cada una de las escuelas, además de obtener un porcentaje de respuesta del 100% del personal responsable de los centros, por un 78% en el caso del profesorado.

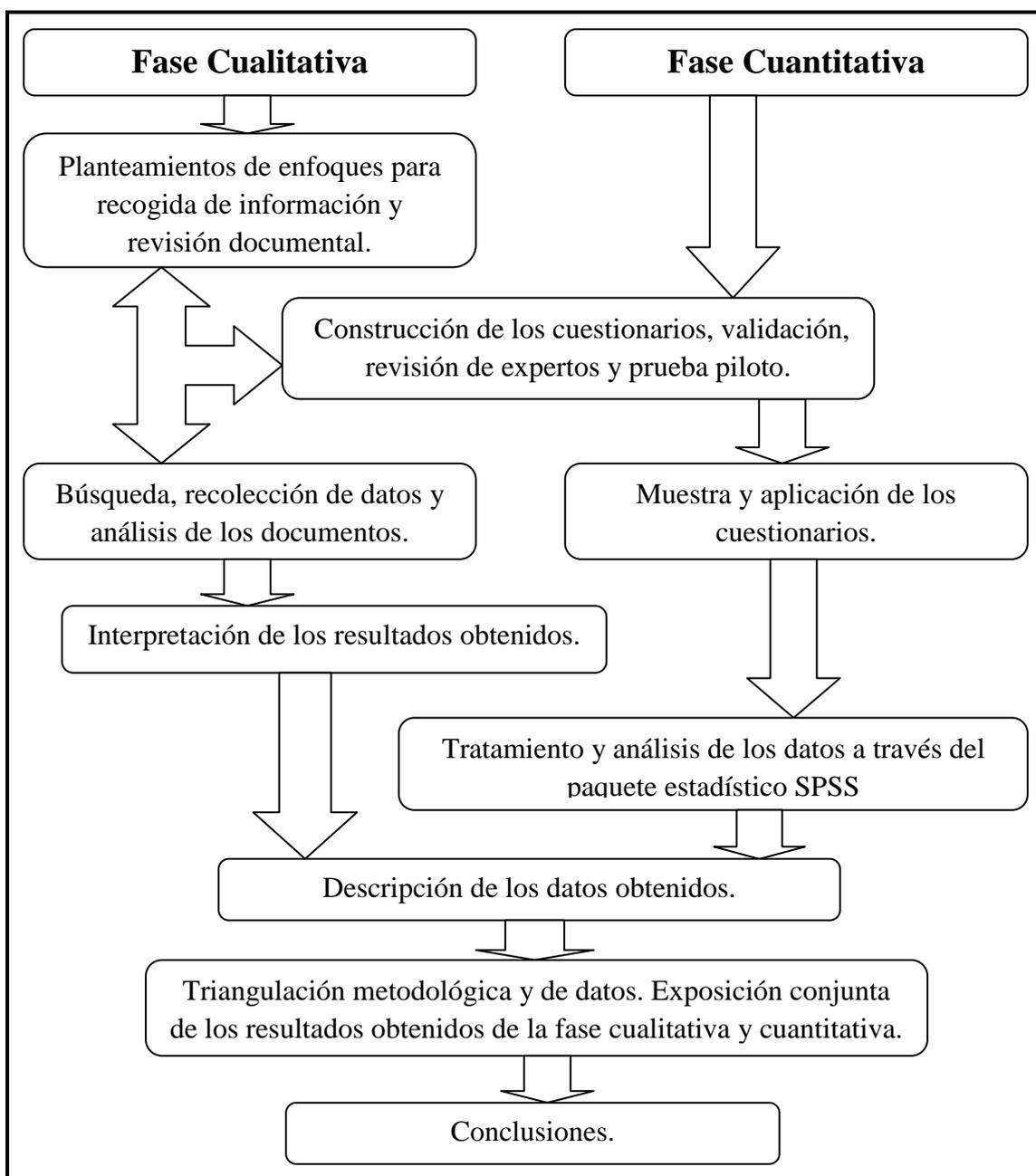


Figura 5.2. Procedimiento seguido durante las distintas fases de la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

5.3. Temporalización

La duración de esta investigación fue de cuatro años y medio, y se realizaron las siguientes tareas:

- Concreción de la idea original de la investigación, delimitación y diseño del proyecto.
- Fase previa y posterior fase principal centrada en el objeto del estudio: búsqueda y recogida de información sobre investigaciones precedentes, artículos, informes, comunicados...
- Planificación de acciones, delimitación de los términos investigados, y posterior selección y organización de los participantes.
- Construcción, desarrollo y validación del instrumento utilizado para la recogida de datos.
- Trabajo de campo y recogida de información perteneciente a la fase primaria.
- Codificación de los datos a través del paquete estadístico SPSS 20.0, análisis de los resultados y discusión de los mismos.
- Elaboración del informe final.

A grandes rasgos, el plan de trabajo seguido y su temporalización dividida por años y trimestres ha sido el siguiente:

Tabla nº 5.1. Temporalización de la investigación

	2012	2013				2014				2015				2016				2017
Trimestre	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1
Antecedentes a la investigación																		
Búsqueda bibliográfica																		
Elaboración del marco teórico																		

Delimitación de la investigación y selección de participantes																				
Desarrollo de cuestionario																				
Validación cuestionarios y prueba piloto																				
Trabajo de campo																				
Análisis y discusión de los resultados																				
Elaboración del informe																				

Fuente: Elaboración propia.

5.4. Delimitación del escenario.

A través de la página Web de la Conselleria de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, se tuvo acceso a la base de datos de las escuelas de música municipales existentes en toda la Comunidad Autónoma. Nuestra intención inicial fue abordar el estudio de todas ellas, para así realizar un informe completo de este tipo de centros. Sin embargo, al poco tiempo de comenzar la investigación fuimos conscientes de la imposibilidad de abarcar todo el ámbito territorial gallego con los recursos económicos y humanos disponibles.

“Los problemas derivados con el acceso a las poblaciones, o con ciertas expectativas, pueden hacer que se modifique la investigación” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 89).

Así pues, después de realizar varios intentos por llegar a cumplir nuestras primeras intenciones, y percibiendo que si optábamos por enviar los cuestionarios tanto por correo electrónico como postal la contestación iba a ser reducida, decidimos delimitar nuestro escenario de investigación a una provincia donde, nos pudiera permitir visitar todas las escuelas, explicar a sus responsables y a su profesorado personalmente

cuales eran nuestros objetivos, entregar y recoger los cuestionarios en mano, aclarar dudas y, si fuera necesario, asesorar en el cumplimiento del cuestionario.

Según Sierra Bravo (1994), la obtención de datos mediante encuesta o interrogación a los miembros de la sociedad, es el procedimiento sociológico de investigación más importante y el más empleado. La información recogida de manera estandarizada (instrucciones iguales para todos, misma formulación de preguntas...), faculta poder conocer los resultados de comunidades enteras, permite la obtención de información sobre una gran variedad de temas, y si es el caso nos posibilita realizar comparaciones entre distintos grupos.

De este modo y aunque en el capítulo anterior hemos enumerado y realizado un repaso genérico sobre este modelo de centros en las cuatro provincias gallegas, esta investigación se centró en el estudio de las escuelas municipales de música de la provincia de A Coruña. Recurriendo al criterio de conveniencia, “El criterio de conveniencia, se refiere a la selección de aquellos casos que son los de más fácil acceso” (Flink, 2004, p.83), intentamos garantizar la viabilidad de la investigación.

Así pues, llevamos a cabo una estrategia de selección exhaustiva y nuestro escenario quedó delimitado al estudio de los 20 centros que en el momento de llevar a cabo esta investigación, cumplían los requisitos de selección: escuelas municipales de música reconocidas por la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia en la provincia de A Coruña. A través de la selección exhaustiva, “el investigador examina cada caso o elemento de una población relevante. “La representatividad queda garantizada porque se cubre la totalidad de la población” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 98).

5.4.1. La población

Para Tamayo y Tamayo (2004), la población es “la totalidad de fenómenos a estudiar en donde las unidades poseen una característica común, la cual da origen a los datos de la investigación” (p. 92). Mientras que para Arias (2006), población es “el conjunto finito o infinito de elementos con características comunes, para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación [...] quedando estos limitados por los objetivos del estudio” (p. 81).

Para este autor, la población finita es aquella cuyos miembros son identificables por el investigador en su totalidad, mientras que la población infinita es aquella de la cual es imposible realizar un registro identificable. En esta investigación, se aplican los instrumentos al total de la población (todos los directores/as y profesores/as de las EMM).

Así pues, después de delimitar el escenario de investigación a la provincia de A Coruña, la población estudiada fueron los 20 centros de música municipales con el conjunto de los 20 directores y los 168 docentes que forman parte de estos centros.

Se consiguió una tasa de respuesta muy elevada en ambos colectivos (100% en el caso de los directores/as y un 78,57% en el caso de los profesores/as). Desde una perspectiva cuantitativa (nº de sujetos que responden), los participantes son representativos del conjunto de la población con un margen de error muy pequeño (4%).

5.5. Diseño de los cuestionarios

Uno de los elementos principales que determina esta investigación es el diseño del cuestionario, ya que a partir de ese momento se articula, desarrolla y ejecuta el plan de acción que se va a llevar a cabo para la recogida y obtención de la información.

La construcción y diseño de un cuestionario requiere de numerosos preparativos, los cuales se extienden desde el comienzo de la investigación hasta después de su aplicación y obtención de datos. Por otra parte la realización de cuestionarios analizados desde el punto de vista intelectual, demanda de conocimientos, teorías y conceptos sociales relacionados con el tema a investigar, ya que el dominio de estos términos ayuda a la formulación y diseño de éstos.

En nuestro estudio, el uso de cuestionarios va a ser una estrategia de investigación cuyo objetivo es obtener información relativa a las características predominantes de una población mediante la aplicación de procesos de interrogación y registro de datos. Cuando la encuesta se realiza mediante la aplicación de estos parámetros, suele ser bastante sencillo conseguir información sobre demografía, opiniones, conocimientos de los sujetos sobre un asunto determinado, situación, etc.

Los rasgos característicos de un cuestionario, son las preguntas claras y concretas, presentadas en un orden preestablecido que no puede alterarse, generando esto unas respuestas cortas, precisas y de contenido limitado. Para Casas, et. al (2003), el guion orientativo para realizar nuestro cuestionario debe tener en cuenta el diseño, la presentación, el tipo de preguntas que se van a realizar y su número, el lenguaje que se va a emplear, el formato de respuesta, etc.

A la hora de realizar el diseño de los cuestionarios tuvimos en cuenta las aportaciones de Choen y Mani3n (1990), que destacan como elementos de referencia para la elaboraci3n de un cuestionario, los objetivos a conseguir con la investigaci3n, los recursos disponibles, y la poblaci3n de destino. Para Buendia (1997), a la hora de dise1ar un cuestionario es necesario tener en cuenta los siguientes apartados: el primero es definir los objetivos, el segundo saber qui3n o qui3nes van a ser los informantes, y el tercero consiste en la elaboraci3n del cuestionario, revisi3n por parte de los expertos, realizaci3n de una prueba piloto, ajuste del cuestionario en funci3n de los resultados de la prueba piloto y redacci3n definitiva del mismo.

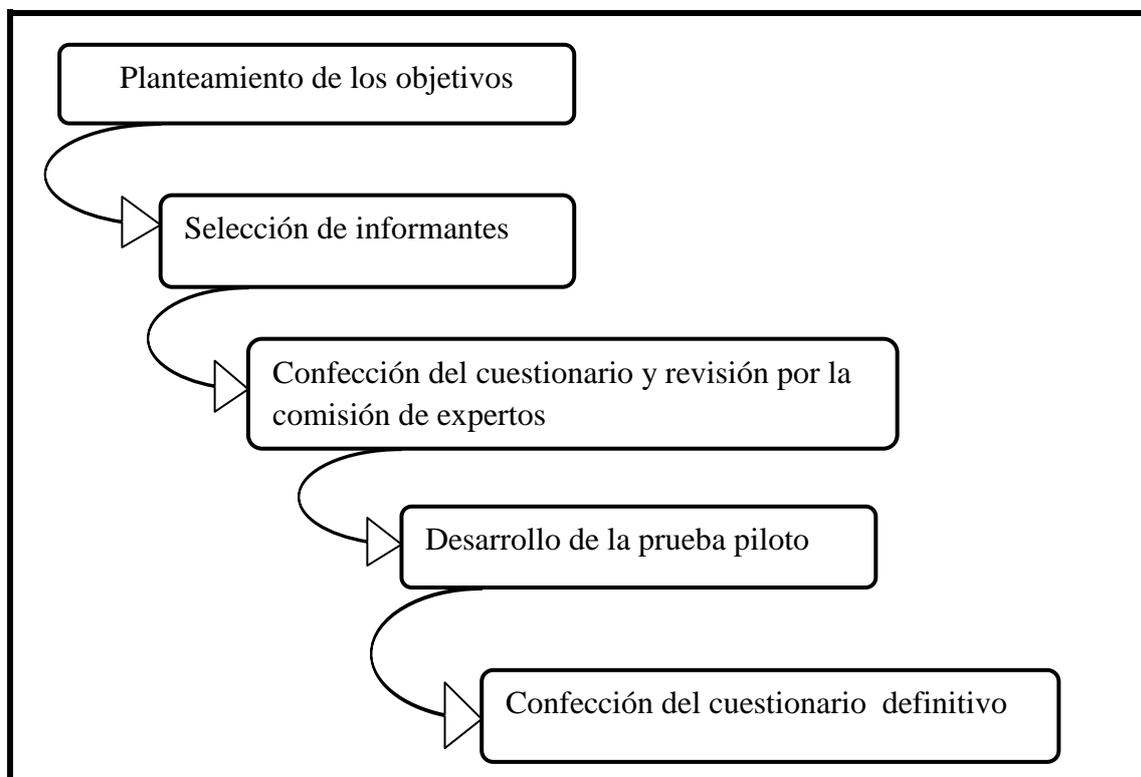


Figura n3 5.3. Planteamiento seguido para la confecci3n del cuestionario.

Fuente: Elaboraci3n propia a partir de Buendia (1997).

El cuestionario fue construido expresamente para nuestra investigación, aunque tomamos como referencia y punto de partida algunos de los planteamientos seguidos por Díaz Gómez (2002).

Para ello realizamos dos modelos diferentes de cuestionarios, teniendo en cuenta que éstos deberían ser sensibles a la opinión de los implicados, además de ser aceptados por todos los agentes implicados en este proceso. Igualmente tuvimos especial cuidado con el diseño, la presentación y la impresión. En la portada de ambos identificamos el título completo del estudio, el nombre del organismo desde el que se estaba llevando a cabo la investigación, los objetivos de la tesis, las instrucciones para su cumplimentación, la importancia que para nosotros tenía la información, una declaración explícita de que todos los datos facilitados serían tratados con la máxima confidencialidad y para terminar, una frase de agradecimiento hacia el encuestado por el esfuerzo realizado.

El primero de los cuestionarios se ha diseñado para ser respondido por los directores o personas responsables de estos centros (primera fuente primaria). A través de éste identificamos a cada una de las escuelas y tratamos de conocer su organización, infraestructuras, fuentes de financiación, personal del que disponen, actividades que realizan, relaciones que mantienen con otras asociaciones (tanto culturales como sociales) del entorno, etc. El segundo se diseñó para ser cumplimentado por el personal docente que forma parte de las EMM (segunda fuente primaria). A través de él conseguimos información relativa a la edad del profesorado, titulaciones con que cuentan, modalidad de contrato, sus objetivos e inquietudes como docentes de este tipo de centros, etc.

Ambos cuestionarios están formados mayoritariamente por preguntas o ítems de carácter cerrado y corte cuantitativo, siendo éstos planteados de forma que pudiéramos obtener unas respuestas lo más rápidas y precisas posible sobre el tema. No obstante, tanto el cuestionario dirigido a los responsables de las escuelas, como el dirigido a su profesorado, también contienen ítems de diseño abierto y corte cualitativo, donde cada uno de los implicados podía expresar su opinión de forma libre sobre determinadas cuestiones que se les planteaban, o que ellos consideraran que era importante añadir.

5.5.1. Cuestionario dirigido a la dirección de los centros

El cuestionario dirigido a los/as directores/as de las escuelas de música consta de 7 apartados. Con el primero de ellos pretendimos conocer los recursos humanos con que cuenta la escuela, realizando preguntas sobre el personal que ocupa cargos directivos, su antigüedad, horas que le dedican a la docencia y a los cargos directivos que desempeñan. Igualmente hemos realizado preguntas referentes a las horas que otro personal no docente como conserjes, o personal de limpieza, le dedica al centro. El segundo apartado está compuesto de 7 ítems, y a través de ellos hemos conocido cuáles son los recursos económicos con que cuentan las EMM, las diferentes modalidades de pago que se ofertan, la existencia de becas y los tipos de descuentos que se realizan. El siguiente apartado consta también de 7 ítems, todas preguntas cerradas excepto el ítem 5 que es una pregunta abierta. A través de estos ítems, hemos recogido información relativa a la organización de los centros, horarios de apertura de la administración, días que la escuela imparte clases, posibles incompatibilidades horarias con otras actividades que se organizan en el mismo local y material y espacios físicos con los que cuenta cada escuela. Con el apartado cuatro y también mediante 7 ítems, solicitamos información sobre los recursos didácticos que usa la EMM, asignaturas que imparte, instrumentos musicales con que tienen, cuales se dejan en préstamo y por cuanto tiempo, actos realizados, organización de diversos cursos o talleres musicales, tipos de revistas que recibe y publica, etc.

El siguiente apartado y mediante 7 ítems, averiguamos las características del alumnado, así como su edad y sexo, también conseguimos ahondar sobre cuáles son los instrumentos más solicitados, cuáles tienen menor demanda y qué materia no instrumental es la más solicitada.

El apartado seis lo planteamos a partir de 3 ítems. Tratamos de relacionar la proyección social y cultural de la escuela a través de sus distintas agrupaciones. Se indaga sobre el número de componentes que tiene cada agrupación, los ensayos que realizan semanalmente, la duración de los mismos, así como si estas agrupaciones forman parte de alguna federación o asociación. Para terminar este cuestionario, en el último apartado se realiza un análisis DAFO de las EMM estudiadas. A través de 5 ítems, se ofrece la opción mediante preguntas abiertas a los directores/as o personal

responsable de las EMM, de que indiquen los puntos fuertes, débiles y las posibles líneas de mejora de sus escuelas. Por otra parte, también les pedimos que nos realizaran una valoración propia sobre la percepción que tiene la ciudadanía de su entorno sobre el trabajo desarrollado por la escuela, siendo 1 nada valorada y 10 muy valorada.

5.5.2. Cuestionario dirigido al profesorado

El cuestionario dirigido a los profesores/as de la escuela consta de 29 ítems, siendo 23 de tipo cerrado y 6 en formato de pregunta abierta, lo cual ha posibilitado a estos docentes poder manifestar tanto sus deseos como sus intereses de manera libre.

Mediante la aplicación de este segundo cuestionario, conseguimos conocer de una manera pormenorizada opiniones del profesorado sobre cuestiones como su formación inicial, edad, años que lleva en la escuela, modelo de contrato, horas de clase y materias que imparte semanalmente, número de alumnado por especialidad, clases que reciben a la semana el alumnado en cada asignatura, número de alumnos por clases y su duración, motivos y porcentajes de abandonos, y de alumnado que decide compatibilizar las enseñanzas de los conservatorios con las que recibe en la escuela, grado de implicación por parte de los padres y madres en la enseñanza musical de sus hijos, materiales con que cuentan estos docentes en sus clases, objetivos a conseguir por parte del profesorado, procedimientos de evaluación, etc.

5.5.3. Validación de los cuestionarios

Antes de su aplicación, el cuestionario pasó por un proceso de validación y verificación de la fiabilidad a través del juicio de expertos.

Para la realización del juicio de expertos debe tenerse en cuenta la “opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados, y que pueden aportar información, evidencias, juicios y valores” (Escobar y Cuervo 2008, p. 29). Para Cabero y Llorente (2013), la validación “consiste básicamente en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (p. 14).

Es por eso que después de haber realizado nuestros propios cuestionarios y para darles la validez necesaria, decidimos que estos fueran examinados por 3 expertos en la materia. Para ello contamos por un lado con los docentes del departamento de Composición del área de didáctica y expresión musical de la Facultad de Educación de la Universidad de A Coruña, la Dra. Rocío Chao Fernández y el Dr. D^o Francisco Cesar Rosa Napal, y por el otro al Dr. D^o Ignacio Fernández Rodríguez, profesor del Conservatorio Superior de Música de A Coruña.

Los tres especialistas realizaron la validación de ambos cuestionarios entre los meses de noviembre y diciembre del 2013. La profesora Rocío Chao y el profesor Francisco Cesar Rosa confeccionaron un listado de aspectos a mejorar a partir de su experiencia, al tiempo que se realizaron algunas aportaciones sobre la legislación que podría afectar a los docentes de estos centros.

En cuanto al cuestionario dirigido a los directores/as de las escuelas, el apartado que creó más controversia fue el ítem referido a recursos humanos, ya que se planteó la duda sobre si parte del personal no docente que presta determinados servicios en la escuela, pero que pertenecen al ayuntamiento (conserjes, limpiadores/as, otros), se podría considerar como recursos humanos de la escuela. Al final se decidió que se podrían considerar como personal de la escuela durante el tiempo que prestan sus servicios en ella, ya que en ayuntamientos pequeños es práctica habitual que el mismo personal complete su horario laboral en otras instalaciones municipales durante el tiempo que la escuela no funciona como centro docente.

En el ítem 2.3, se decidió cambiar la pregunta “precio por asignatura teórica”, por la pregunta “precio por asignatura no instrumental”. También se consideró adecuado añadir al ítem 2.5 la forma de “pago directamente al profesor” y la forma de “pago a la secretaría del centro”.

Las observaciones finales del departamento de Composición del área de didáctica y expresión musical de la Facultad de Educación de la Universidad de A Coruña sobre los cuestionarios fue que, “algunos de los ítems parecían equiparar el funcionamiento de las EEM con el de los conservatorios”. Esta observación que fue debatida terminó siendo considerada lógica, decidiéndose que excepto las cuestiones

expuestas anteriormente no convenía realizar ningún otro cambio sobre los cuestionarios. A esta conclusión se llegó porque era posible que muchas EMM aprovechando su reconocimiento por parte de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria como centros que cumplen unos requisitos tanto de infraestructuras como educativos preestablecidos por ley, tomarían como modelo a seguir el funcionamiento de los conservatorios elementales, sobre todo en este momento donde comienza a existir un fuerte debate sobre sí este tipo de EMM, deberían de asumir las enseñanzas de los conservatorios elementales como ya sucede en Cataluña.

Por otro lado y debido a que prácticamente todos los docentes de las EMM proceden de los conservatorios, consideramos que esto era motivo suficiente para considerar que su centro de referencia cara a su organización fueran este modelo de centros oficiales, sin que esto quiera decir que algunas de estas EMM, pretendan ir un poco más allá en sus enseñanzas.

Para el profesor Ignacio Fernández, esta última cuestión es muy posible que se pueda producir, siendo muy factible que algunas de estas escuelas puedan ofrezcan aspectos novedosos y de vanguardia, lo cual debería de ser tenido en cuenta siendo también un centro de formación donde confluye la novedad, la experimentación y la convivencia entre distintos grupos generacionales, (caso este últimos que no se da en los conservatorios). No obstante se consideró que si esto se diese en alguna de las escuelas, debería de quedar suficientemente reflejado en el apartado 6.3 del cuestionario dirigido al personal responsable de las EMM, no considerando necesario efectuar ningún cambio o añadido sobre los cuestionarios.

Pasada esta primera parte de la validación, pasamos a la fase de aplicación de la prueba piloto a principios del mes de enero del 2014.

5.5.4. Prueba piloto

Para el desarrollo del estudio piloto se decidió recurrir a una EMM de un ámbito territorial distinto (no perteneciente a la población objeto de estudio). Se contactó con una EMM de un ayuntamiento perteneciente a la provincia de Lugo. Con los datos facilitados por el ayuntamiento contactamos con el técnico de cultura, y este a su vez nos facilitó la comunicación con la directora de la EMM de ese municipio, y con un

profesor de ese centro musical. A través de una conversación telefónica, se les explicó lo que pretendíamos hacer y cuál iba a ser su función dentro de este proceso de investigación, mostrándose todos dispuestos a colaborar, aunque tanto la directora del centro como el profesor, ante la inquietud que les suponía que pudiera aparecer su nombre en esta investigación, les ofrecimos la posibilidad de mantenerse en el anonimato opción que aceptaron de buen grado.

Para estar más preparados para darnos unas respuestas satisfactorias antes de nuestro encuentro, enviamos previamente al correo electrónico del departamento de cultura de ese ayuntamiento las encuestas que a cada uno/a le correspondía respondernos. Decidimos que tanto el técnico de cultura y la directora del centro musical nos contestasen a la encuesta dirigida a los directores/as o personal responsables de las escuelas y, el profesor nos contestase al cuestionario dirigido al personal docente.

Pasados unos días se produjeron los encuentros, y el personal responsable de la escuela no tuvo problema en responder a ninguna de las preguntas planteadas en su cuestionario, aunque sí necesitó de aclaraciones puntuales para cumplimentar el apartado 4.2 ya que no sabía el “número exacto de alumnos por clase”, y en el apartado 6.3 no tenía claro si la pregunta “duración de los ensayos”, se refería a un solo ensayo, o a la suma semanal de los ensayos que realiza cada agrupación. El profesor tras las aclaraciones oportunas, pudo contestar sin ninguna duda, excepto los ítems 8 y 9. Justificó esta falta de respuesta debido a que él estaba contratado a tiempo parcial por medio de una asociación cultural, y que esa asociación tenía a su vez un convenio con el ayuntamiento. Para la cumplimentación del cuestionario dirigido a los docentes fue necesario 20 minutos, mientras que para el cuestionario a responder por el personal responsable de las EMM fue necesaria media hora.

Por parte del técnico de cultura, varias de las preguntas planteadas en su cuestionario no pudieron ser respondidas debido a que estas hacían referencia a los aspectos organizativos de las clases, (las cuales sí fueron contestadas por la directora del centro). Sin embargo sí mostró un gran conocimiento sobre el número de docentes que tiene la escuela, agrupaciones con que cuenta, horarios de funcionamiento, número de alumnos matriculados, instrumentos que se imparten, recursos económicos (incluso

se nos facilitó todo el desglose de gastos divididos por partidas) material disponible, intercambios y actividades realizadas, e incluso fue capaz de facilitarnos el reglamento de organización y funcionamiento de la escuela, el acuerdo regulador sobre el precio público por prestación de servicios de la escuela, y todas las características sobre las instalaciones de la escuela, divididas por aulas, metros de cada aula y número de horas de utilización de esas aulas a la semana.

También demostró ser un gran conocedor de cuáles son los puntos fuertes, puntos débiles y ámbitos de mejora de la escuela. Igualmente justificó perfectamente un juicio muy crítico, (según él debido al tipo de música que se realiza y al ámbito rural donde se encuentra), sobre la percepción que tiene la ciudadanía de la labor que desarrolla la escuela y la injusta poca valoración que se hace de ella.

5.5.5. Cuestionario definitivo

A finales del mes de Febrero del 2014, y con los datos de las seis valoraciones realizadas, decidimos llevar a cabo las modificaciones pertinentes sobre el cuestionario dirigido a los directores/as de las escuelas, y atendiendo a las deficiencias detectadas en la prueba piloto cambiamos en el apartado 4.2 “alumnos/as por clase” por la pregunta “nº aproximado de alumnos/as por clase”. Para las rectificaciones de este cuestionario, no se tuvo en cuenta que el técnico de cultura no fuese capaz de contestar a las preguntas relativas a la organización de las clases, ya que la directora de la escuela es la encargada de la organización docente, y son aspectos que el técnico de cultura no tiene por qué conocer en profundidad.

En cuanto a los cambios propuestos para el cuestionario dirigido a los profesores, y en vista de que el profesor de la escuela no tuvo ninguna dificultad en sus respuestas, decidimos no realizar ninguna modificación. La versión definitiva de ambos cuestionarios puede consultarse en los anexos 1 y 2.

5.5.6. Aplicación de los cuestionarios

El trabajo de campo se llevó a cabo en diversas etapas, comenzando a visitar los centros a principios del mes de marzo del 2014, y terminando a mediados de Junio de ese mismo año, coincidiendo con el final de curso en la mayoría de las EMM. Previa

cita telefónica con los directores/as, y en uno de los casos con el personal municipal responsable de estos centros, el orden de actuación comenzó por las más cercanas a nuestro lugar de residencia en Ferrol (Mugardos, A Capela, Ortigueira,...).

Los cuestionarios fueron entregados en mano en todos los casos. Tras un primer contacto con los responsables de los centros implicados, les explicamos cual era nuestra intención con esta investigación, además de informarles de que el tiempo necesario para cumplimentar el cuestionario no debería exceder los 30 minutos. Por otro lado, estos mismos responsables fueron los que nos informaron del número de profesores/as que tenía cada centro, facilitándonos en la mayoría de los casos el contacto con los docentes (fuente secundaria), y los días donde se les podía localizar en la escuela.

El hecho de que parte del profesorado impartiera clases en días diferentes de la semana, provocó que para poder entregar los cuestionarios personalmente, aclarar dudas, cumplimentarlos, mantener la confidencialidad, y recoger toda la información que precisábamos, fuera necesario realizar varias visitas a cada centro.

En la siguiente tabla 5.2., se recogen los datos básicos sobre el trabajo de campo.

Tabla nº 5.2. Fechas de entrada y salida del campo, docentes por centro, y porcentajes de contestación de los docentes por escuelas.

Escuela	Comienzo de la investigación	Final de la investigación	Número de docentes	% de docentes que contestaron
Abegondo	"21/3"	"1/4"	5	100
Arzua	"16/4"	"24/3"	7	85,7
A Baña	"2/4"	"7/4"	5	80
Brión	"23/4"	"13/5"	8	87,5
Cabana de Bergantiños	"28/3"	"3/4"	5	100
Capela (A)	"7/3"	"8/3"	4	75
Carnota	"4/4"	"17/4"	4	75
Cee	"28/3"	"7/5"	9	100
Coruña	"13/3"	-----	19	0
Lousame	"23/4"	"16/5"	8	100
Mugardos	"3/3"	"7/3"	7	100
Muros	"4/4"	"21/4"	6	83,3
Oleiros	"12/3"	"23/5"	23	82,6
Ordes	"21/3"	"21/3"	3	100
Ortigueira	"8/3"	"27/3"	8	100
Padrón	"25/4"	"22/5"	7	100

Porto do Son	“9/4”	“17/5”	3	100
Rois	“25/4”	“11/6”	9	100
Sada	“14/3”	“31/3”	8	87,5
Santiago	“11/4”	“13/6”	20	70
Total	-----	-----	168	78,57

Fuente: Datos extraído de los cuestionarios. Elaboración propia.

En el caso de los directores/as de las EMM, los 20 representantes de las escuelas (100%) respondieron al cuestionario. Como se indica en la tabla 5.2., el 78,57% del profesorado participó en el estudio. En el apartado dedicado a la muestra (más adelante) se comentará la representatividad de ambas muestras.

5.6. Análisis documental y análisis de la información

Para Dulzaides Iglesias y Molina Gómez (2004), el análisis documental es aquel que se centra en la atención y recapitulación de documentos que se consideran útiles para una determinada cuestión, “siendo para ello necesario realizar previamente un tratamiento de datos que sean capaces de responder a la descripción general de los elementos que lo conforman” (p. 2), mientras que el análisis de la información, es aquello que se extrae o selecciona de los documentos “a partir del análisis de sus significados” (p. 3), contribuyendo de esta forma a la toma de decisiones, acciones, estrategias y conclusiones.

Tanto el análisis documental como el análisis de la información, tienen como propósito crear líneas que posibiliten hacer llegar la información al investigador y sirvan para el fin que fueron requeridos, permitiendo a su vez interrelacionar ideas, teorías y conocimientos, dando lugar a lo que podríamos denominar fuente de información secundaria (la primera fuente de información son los cuestionarios).

Por otra parte ambos tipos de análisis son elementos insustituibles dentro de la práctica investigadora, ya que a través de ellos seremos capaces de obtener avances dentro de los estudios llevados a cabo, sobre todo teniendo en cuenta el contexto de globalización existente actualmente. En definitiva, ambos procesos presentan un valor sinérgico y holístico como elementos de organización y aporte de información, siendo

su resultado en muchos de los casos productos científicos, creativos, y no pocas veces también polémicos.

Para Quintana Peña (2006), el análisis documental y el análisis de la información provienen de naturalezas diversas como pueden ser personales, institucionales, grupales, formales, etc..., y tal y como podemos ver en la siguiente figura, dichos análisis consisten en:

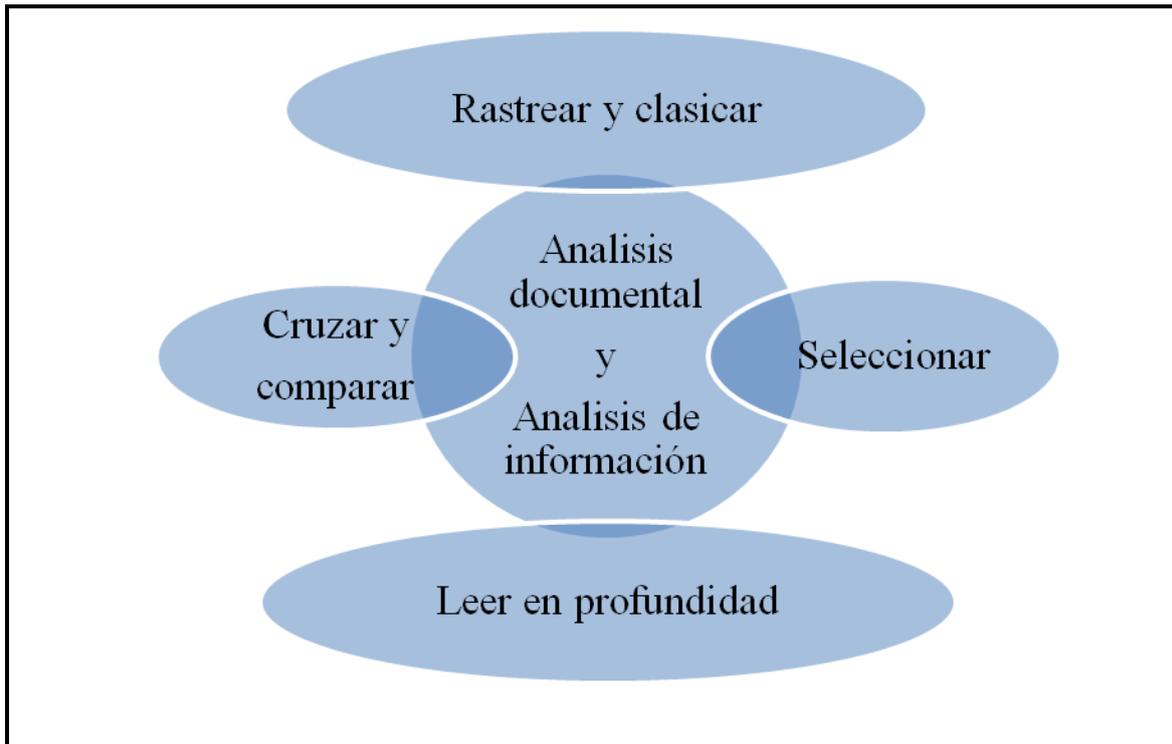


Figura nº 5.4. Fases del análisis documental y de información.

Fuente: Quintana Peña (2006). Elaboración propia.

El análisis documental y de la información consistió en la revisión de documentos relacionados con el tema estudiado: antecedentes, normativa, textos de estudios e investigaciones tanto nacionales como internacionales que avalan la importancia e influencia que tiene el estudio musical desde edades tempranas en la vida de las personas, así como la recopilación de diversos datos tanto de carácter cualitativo como de carácter cuantitativo extraídos de los DOG, del INE y de los BOP de A Coruña.

Igualmente recabamos información relacionada con los presupuestos municipales que cada ayuntamiento dedica a su escuela, y a partir de las distintas ordenanzas reguladoras pudimos comprobar las tasas que paga el alumnado de cada uno de estos centros. A través del Instituto Nacional de Estadística obtuvimos datos de los municipios que se están estudiando en cuanto a su número de habitantes, dividiendo estos por franjas de edad y sexo, características de los territorios, actividades industriales y de carácter económico que se lleva a cabo en cada uno de estos municipios, etc. Toda esta revisión y análisis, nos ha servido como elementos de contraste y complemento a los datos aportados a través de las fuentes primarias de información.

5.7. Validez y confiabilidad

“La validez se refiere al grado en que un método investiga lo que se pretende que investigue” (Kvale 2011, p.158). Según Pervin (1984) “la validez es la medida en que se muestran las cuestiones y se reflejan los hechos o fenómenos que nos interesan” (p.48), mientras que Kerlinger (2002) expresa que “la validez se define a menudo planteando la pregunta ¿Está usted midiendo lo que cree que está midiendo?” (p.138).

En cuanto a la validez de contenido, Hernández, Fernández y Baptista (2006), la definen como:

El grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide [...] es un instrumento de medición el cual necesita tener representados a todos o a la mayoría de los componentes del dominio de contenido. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 278)

En relación a la confiabilidad, estos mismos autores la definen como “un instrumento de medición que se determina mediante diversas técnicas las cuales producen resultados consistentes y coherentes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 278).

Autores como (Black y Champion, 1976; Johnston y Pennypacker, 1980; Kerlinger, 1980; citados por Barba y Solís, 1997), señalan la validez como un sinónimo de la fiabilidad, mientras que Rusque (2003), dice que:

La validez representa la posibilidad de que un método de investigación sea capaz de responder a las interrogantes formuladas, mientras que la fiabilidad no se refiere directamente a los datos, sino a las técnicas de instrumentos de medida y observación, es decir, al grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación (Rusque, 2003, p. 134).

Debido a que la interpretación de lo que sucede en el momento de llevar a cabo el análisis de los datos, este podría verse amenazado por los propios puntos de vista del investigador, para evitar esto hemos utilizado el análisis cruzado de la información procedente de las diversas perspectivas y fuentes con el fin de establecer la confiabilidad y fiabilidad del informe.

Según Denzin (1978), existen cuatro modelos de triangulación:

- La triangulación de datos, como elemento comparador de información procedente de diversas fuentes como son las personas o los espacios.
- Triangulación metodológica, refiriéndose en este caso al empleo de diferentes métodos o técnicas en la misma investigación, teniendo cabida aquí tanto los estudios panorámicos, la observación, las entrevistas, los cuestionarios y la revisión documental que se ha realizado.
- Triangulación teórica, consistente en el acercamiento a los datos a través de supuestas perspectivas o hipótesis.
- Triangulación de investigadores, en referencia a la comparación de resultados obtenidos debido a la participación de más de un investigador o ayudante a la hora de desarrollar el mismo proyecto.

Para este estudio hemos utilizado la triangulación metodológica y la triangulación de datos. Para realizar la triangulación de datos, usamos la información

aportada a través de los ítems de los cuestionarios tanto del personal responsable de las escuelas como el de los docentes, mientras que para la triangulación metodológica usamos la revisión documental.

Para garantizar la validez de contenidos, se recurrió a un análisis racional de los ítems, consistentes en la evaluación de los instrumentos a través de un juicio de expertos, garantizándonos así también la relevancia de los temas abordados. El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar y Cuervo, 2008, p. 29).

5.8. Análisis e Interpretación de los datos

McMillan y Schimacher (2005), definen el análisis de datos como el “proceso relativamente sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación, que nos proporciona explicaciones sobre el único fenómeno de interés” (p.479). Por su parte Simons (2011), se refiere al análisis como el hecho de “descomponer los datos en segmentos o conjuntos de datos que después se puedan clasificar, ordenar y examinar para encontrar conexiones, patrones y proposiciones que se puedan explicar” (p. 165).

La información fue recogida a través de dos tipos de cuestionarios diferentes los cuales contenían datos específicos tanto de corte cuantitativo como cualitativo, y de datos procedentes de diversas fuentes oficiales que nos aportaron una gran información de cada escuela.

Para el análisis de datos de corte cuantitativo utilizamos el paquete estadístico SPSS 20.0 con licencia facilitada por la Universidad de A Coruña. Esto es debido a que “el procesamiento de información implica el uso de técnicas estadísticas que facilitan el manejo de los datos obtenidos” (Méndez Álvarez, 2001, p. 205). El proceso que seguimos para analizar la información de las muestras a través del uso del SPSS fue el siguiente:

- Codificación de los datos. Para ello realizamos dos bases de datos donde se introdujo la información aportada por cada una de las variables de los cuestionarios.

- Análisis descriptivo a través del cual se calculó las distribuciones de frecuencia, medidas de tendencia central (media), análisis de dispersión (desviación típica), etc.

- Análisis inferencial, donde se agruparon las escuelas a través de un análisis de conglomerados (clúster), en función de su presupuesto anual y del alumnado matriculado. A partir de estas variables resultaron dos tipologías de escuelas, las grandes y las pequeñas. Para la comparativa entre las escuelas grandes y pequeñas se recurrió a las pruebas T de Student para 2 muestras independientes (cuando la variable dependiente era de escala), y la prueba U de Mann-Whitney (cuando la variable dependiente estaba en escala ordinal).

- Elaboración de tablas y figuras como elemento de síntesis y apoyo a la interpretación de los resultados.

Para el análisis de la información recogida de forma cualitativa mediante la recopilación de diversos textos, así como de las preguntas abiertas de los dos cuestionarios, tras la transcripción de la información procedimos a una reducción de ésta seleccionando y simplificando los datos aportados utilizando para ello el método inductivo.

A continuación y una vez que analizamos los datos obtenidos mediante los distintos instrumentos y técnicas utilizadas, se desarrolló el apartado de conclusiones mediante el cual se expusieron los resultados alcanzados. Para Sabino (1992), las conclusiones no es más que la interpretación de los datos con los cuales se cierra la investigación, y donde el autor de la tesis trata de sintetizar todo lo allí expuesto de tal modo que resulten destacados los aspectos más importantes del estudio realizado.

5.9. Limitaciones surgidas durante la investigación

En el caso de esta investigación y debido a los recursos con que contábamos, nos obligó a tomar medidas drásticas en cuanto al tamaño muestral, provocando que lo

que en un principio iba a ser un estudio de todas las EMM de la Comunidad Autónoma de Galicia, terminara reduciéndose al estudio de las EMM de la provincia de A Coruña.

A pesar de reducir el número de centros a estudiar, y aunque la recogida de datos finalmente se llevó a cabo de manera exitosa, fue necesario insistir varias veces haciendo válida la opinión del profesor Trujillo (2011) referente a la realización de “revisitas aunque ello signifique alargar el trabajo de campo” (Trujillo, 2011, p. 208), llegando en algunos casos a ser un trabajo un tanto fatigoso y agotador.

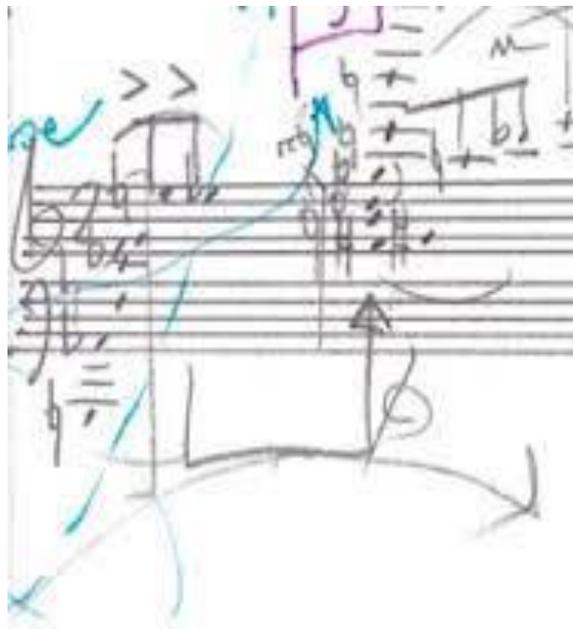
Siendo conscientes que muchos docentes de las EMM y a pesar de garantizarles el anonimato (al igual que nos pasó en la prueba piloto), la contestación del cuestionario podría suponerles una colaboración un tanto comprometida. Esto motivó que desde el principio de la investigación y para no perder información, optásemos por entregar los cuestionarios a cada uno de nuestros informantes de forma personal e individualizada.

En algunos casos fue muy complicada la concertación de encuentros con los docentes, ya que estas visitas se tuvieron que amoldar a los horarios que disponían en la EMM y que en muchos casos no eran coincidentes entre el profesorado, provocando esto una gran cantidad de viajes a algunos de estos centros.

Por último, la dispersión geográfica de las EMM fue una contingencia a salvar a mayores, ya que el tiempo de desplazamiento hizo que los recursos temporales necesarios para realizar una toma de datos fuesen elevados en varios de los casos, quedando esto reflejado tal en la tabla 5.2.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS



CAPÍTULO 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

6.1. Introducción

6.2. Equipos directivos y personal de servicios

- 6.2.1. Equipos directivos
 - 6.2.1.1. Tipo de contrato
 - 6.2.1.2. Antigüedad
 - 6.2.1.3. Dedicación
- 6.2.2. Personal de servicios

6.3. Recursos económicos

- 6.3.1. Fuentes de financiación
 - 6.3.1.1. Presupuestos
 - 6.3.1.2. Inversión por alumnado
 - 6.3.1.3. Correlaciones entre datos presupuestarios
- 6.3.2. Prestación de los servicios
 - 6.3.2.1. Modalidad de pago
 - 6.3.2.2. Forma de cobro de las cuotas
 - 6.3.2.3. Sistema de becas
 - 6.3.2.4. Criterios para la aplicación de descuentos
- 6.3.3. Precios de las matriculas

6.4. Organización

- 6.4.1. El servicio de administración
- 6.4.2. Los días que imparten clases
- 6.4.3. Los espacios disponibles
- 6.4.4. Las instalaciones compartidas

6.5. Recursos de la escuela

- 6.5.1. El banco de instrumentos y otros recursos
- 6.5.2. Publicaciones

6.6. Materias que imparten las escuelas

- 6.6.1. Grupos por asignatura
- 6.6.2. Alumnado por clase
- 6.6.3. Clases por asignatura
- 6.6.4. Familias instrumentales más demandadas

6.7. Características del alumnado

6.8. Proyección de los centros

- 6.8.1. Asociacionismo de las escuelas
- 6.8.2. Agrupaciones musicales asociadas
- 6.8.3. Otras agrupaciones y su proyección

6.9. Fortalezas, debilidades y líneas de mejora

6.10. Características del profesorado.

- 6.10.1. Formación inicial
 - 6.10.1.1. Titulaciones complementarias
- 6.10.2. Edad
- 6.10.3. Tipos de contratos
 - 6.10.3.1. Entidades contratantes
 - 6.10.3.2. Categorías profesionales

6.11. Características de la docencia

- 6.11.1. Duración de las clases individuales
- 6.11.2. Demanda de instrumentos
- 6.11.3. Demanda de asignaturas no instrumentales
- 6.11.4. Grupos instrumentales
- 6.11.5. Alumnado que cambia o simultanea su aprendizaje con el conservatorio
- 6.11.6. Abandono de las enseñanzas musicales
 - 6.11.6.1. Edad y abandono del aprendizaje musical
- 6.11.7. La implicación de los padres y madres en la enseñanza musical

6.12. Recursos para la docencia

- 6.12.1. Material disponible
- 6.12.2. Uso de las TICs

6.13. Programaciones didácticas

- 6.13.1. Objetivos del profesorado
- 6.13.2. La evaluación en la función docente
- 6.13.3. Procedimientos de evaluación

6.14. Las EMM como lugares de formación y enriquecimiento cultural

- 6.14.1. Papel de las EMM bajo la perspectiva del profesorado
- 6.14.2. Inquietudes del profesorado

6.1. Introducción

En este capítulo se realiza la presentación de los resultados basados en la información facilitada por las personas responsables de la dirección de las EMM, así como las respuestas aportadas por su profesorado.

Los 20 directores/as de las escuelas de música reconocidas por la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia en la provincia de A Coruña respondieron al cuestionario. En el caso de los docentes, respondieron 132 de un total de 168, lo que supone un índice de participación muy elevado (79,04%).

6.2. Equipos directivos y personal de servicios

De forma genérica, en cualquier tipo de organismo existen personas responsables de su organización y funcionamiento. Es habitual que en los centros de enseñanza oficial reglada el propio profesorado forme parte de los equipos directivos. Sin embargo, esta forma de organización no se encuentra tan extendida en las EMM. En muchas ocasiones este tipo de servicio se encuentra gestionado por empresas externas o por los propios ayuntamientos y es otro personal el que asume la dirección de las escuelas. En este apartado se estudian las condiciones de contratación, antigüedad y características docentes del personal que compone los equipos de gestión de las EMM, así como la dedicación que tiene el personal de servicios que forman parte de ellas.

6.2.1. Equipos directivos.

Se preguntó a los responsables de las EMM quién desempeña los cargos directivos. El 100% de los centros cuentan con alguna persona que les representa como director, mientras que tres cuartas partes de las escuelas no cuentan con la figura del jefe/a de estudios ni de secretarios/as, siendo desarrollada estas funciones en momentos puntuales por personal de la administración local.

El funcionamiento en conjunto de los equipos directivos es un elemento fundamental para la calidad de la enseñanza en cualquier centro educativo, ya que la identidad y el éxito de estos centros se encuentran muy relacionados con las decisiones tomadas por su dirección.

Al contrario de lo que sucede en las enseñanzas regladas, donde el director debe cumplir ciertos requisitos mínimos para ejercer como tal, en las enseñanzas no regladas no existe ninguna norma que regule o habilite el acceso a estos cargos. Sobre este aspecto y debido a su importancia, consideramos que quien ejerza como director/a de una EMM, (previa realización de los cursos de formación correspondientes), debería estar debidamente habilitado por parte de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia. Posteriormente al nombramiento como director, éste a su vez y entre el profesorado que forma parte de la EMM, debería seleccionar al resto del personal que formará parte del equipo directivo (secretario/a, jefe/a de estudios).

Que un porcentaje tan alto de estas EMM cuenten con una jefatura de estudios y secretaría a cargo de personal ajeno a la escuela supone una debilidad en su estructura, debido a que “el director junto con su equipo directivo suele ser el responsable del funcionamiento general del centro, de su proyecto, así como de coordinar la aplicación del currículo y de supervisar el progreso de los alumnos” (Murillo 1999, p. 71).

6.2.1.1. Tipo de contrato

En el 95% de las escuelas es alguno de los profesores/as quien ostenta el cargo de director/a (19 profesores), mientras que en un 5% de ellas esta tarea es asumida por personal de la concejalía de cultura del ayuntamiento en el que se encuentra ubicada la escuela. El 68,4% de los primeros (profesorado que ejerce como director/a) tiene un contrato a tiempo parcial (13 profesores), contando el resto con una vinculación a tiempo completo.

Del personal que realiza funciones de jefe/a de estudios, el 25% es profesorado (5 profesores). En el resto de casos (75%), esta función es asumida esporádicamente por personal municipal. Del profesorado que realiza estas funciones, solo uno tiene contrato a tiempo completo (25%) y el resto cuenta con una relación laboral a tiempo parcial.

La función de secretarios/as, es asumida por algún profesor en el 20% de los casos (4 profesores), mientras que en el 80% restante esa función la realiza personal municipal. Del 20% del profesorado que realiza estas funciones, el 15% tiene contrato a tiempo parcial y solo el 5% es a tiempo completo.

De forma general, se puede afirmar que entre el profesorado que ejerce algún cargo directivo predomina la contratación a tiempo parcial y que el personal no docente que realiza estas funciones, tampoco tiene dedicación completa a las mismas. En el caso de los docentes que también realizan funciones directivas, consideramos que dependiendo del número de alumnado con que cuente la EMM, los contratos a tiempo parcial de este personal pueden estar ajustados a las necesidades de los centros, siempre y cuando el servicio que se presta a los alumnos/as esté cubierto y no implique una reducción de horas de lectivas por parte de este profesorado. Consideramos negativamente que parte de las funciones directivas que deberían ser realizadas por el personal docente, sean llevadas a cabo por personal ajeno a la escuela, ya que este personal al no estar en contacto directo con la escuela, los docentes, el alumnado y sus familias, no conoce sus necesidades ni problemáticas específicas.

6.2.1.2. Antigüedad

En cuanto a la antigüedad en el cargo de los responsables de la dirección, casi la mitad lleva más de 10 años, mientras que la otra mitad lleva 9 años o menos. Por categorías, la media que llevan en el cargo los responsables de la dirección y secretarios/as es de 9,11 años (dt=4,957) y 8,25 años (dt=2,754) respectivamente, mientras que quienes realizan funciones de jefatura de estudios tienen una media de 4,6 años de antigüedad (dt=2,302). Estos datos confirman que el personal que realiza las funciones de Dirección y de Secretaría es bastante estable y tiene continuidad en la escuela, lo que valoramos como un factor positivo, ya que esto indica que el centro recibe el apoyo y confianza necesaria por parte de sus responsables políticos para mantenerse en el tiempo. La menor antigüedad que presenta la Jefatura de estudios, y debido al no excesivo número de alumnado existente en muchas EMM, estimamos que es debido a que muchas de sus funciones han sido realizadas a lo largo del tiempo entre el director, el secretario y esporádicamente por parte del personal municipal.

6.2.1.3. Dedicación

Respecto a las horas semanales dedicadas a la escuela por los cargos directivos, el secretario/a es quien mayor número de horas le dedica, siendo el jefe/a de estudios el

que menos (tabla 6.1). Por su parte los/as directores/as dedican casi 12 horas de media a la docencia y entre 8 y 9 horas al cargo.

Tabla nº 6.1. Media de horas dedicadas a la escuela por parte de los cargos directivos.

	Nº	Media (h)	DT (h)
Cargo (director/a)	19	8,68	7,44
Docencia (director/a)	16	11,88	8,07
Cargo (j. estudios)	5	6,80	5,63
Docencia (j. estudios)	5	13,80	5,93
Cargo (secretario/a)	4	10,00	9,66
Docencia (secretario/a)	3	20,33	7,23

Fuente: Cuestionarios de los directores. Elaboración propia

6.2.2. Personal de servicios

Del personal que realiza los servicios de limpieza y conserjes, son estos últimos los que tienen el número de horas más elevado. Las desviaciones típicas advierten de una elevada heterogeneidad en cuanto a la dedicación horaria en las escuelas excepto en el caso de los conserjes.

Tabla nº 6.2. Media de horas dedicadas a la escuela por parte del personal de servicios

	Nº	Media (h)	DT (h)
Dedicación del conserje	6	31,50	22,48
Dedicación limpiadores/as	17	7,29	8,01

Fuente: Cuestionarios de los directores. Elaboración propia

6.3. Recursos económicos

En este apartado, se estudian los presupuestos con que cuentan las escuelas y las distintas formas de financiación de que disponen. La información aportada en los cuestionarios por los responsables de las EMM, fue contrastada y ampliada con los datos publicados sobre este aspecto en los Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia de A Coruña.

Debido a las grandes diferencias existentes entre las escuelas en ciertas variables de este apartado, se realiza una clasificación de las mismas en función del presupuesto

anual y del número de alumnos matriculados a través de un análisis de conglomerados de k medias. A partir de estas variables, resultaron dos tipologías de escuelas, las *grandes* (3) y las *pequeñas* (16), además de un caso atípico, que será estudiado separadamente por el interés de sus características peculiares. Como ambas variables tienen distintas escalas de medida, para valorar las distancias entre ellas se han reescalado a la escala Z (tipificando ambas variables para realizar el análisis).

Los centros de los conglomerados finales oscilan entre -1, 0 y 1. Como es lógico, las EMM con presupuestos más altos tienen mayor número de alumnos.

Tabla nº 6.3. Centros de los conglomerados finales

	Conglomerado	
	1	2
Presupuesto anual	-0,373	2,115
Número de alumnos	-0,360	2,040

La distancia entre los centros de los conglomerados es alta, ya que su valor es de 3,458, superando el valor de referencia de 1,96. Este dato es positivo, ya que se espera que los conglomerados estén alejados. Esto es lo correcto cuando queremos clasificar (que las distintas categorías o grupos no estén solapados, sino distanciados).

La prueba Anova (tabla 6.4) indica que tanto el presupuesto como el número de alumnos son adecuadas para clasificar las escuelas. En ambas variables, las medias de los grupos son muy diferentes.

Tabla nº 6.4. Resultado de la prueba Anova

	Pequeñas		Grandes		F
	Media	DT	Media	DT	
Presupuesto anual	42.351,88	26.077,418	454.666,67	190.416,211	88,639***
Número de alumnos	75,50	35,708	514,33	230,470	61,543***

Como norma general se realizará un análisis conjunto de todas las EMM, sin embargo, en aquellas variables en las que el tamaño de la escuela resulte relevante para

el análisis de los resultados se realizarán comparaciones entre las escuelas *grandes* y las *pequeñas*.

6.3.1. Fuentes de financiación

En el 85% de los centros, la principal fuente de financiación proviene de los presupuestos municipales que son complementados por medio de subvenciones aportadas por la Diputación de A Coruña y por la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, con una media de 9.953 y 1.503 euros por escuela respectivamente.

Sabiendo que subvencionar una actividad implica colaboración y no un compromiso, entendemos que el apoyo económico de las EMM mediante el procedimiento de subvenciones, indica un bajo grado de implicación de las administraciones en la gestión de las escuelas, además de poner en relieve el poco interés que esas administraciones demuestran por afrontar uno de los principales problemas que sufren este tipo de centros musicales.

En cuanto a lo que suponen las subvenciones para las escuelas de música y las posibles formas de financiación, Fernández-Coronado, M y Vázquez, M, (2010) indican lo siguiente:

Las subvenciones recibidas en las distintas Comunidades son muy diferentes entre sí, y muy a menudo totalmente insuficientes, sin llegar en numerosas ocasiones a cubrir tan siquiera el sueldo de un profesor [...] como posible “ideal”, citemos aquí el “ideal europeo”, con una financiación a tercios: 33% gobiernos autónomos, 33% ayuntamientos, 33% matrículas. Como ejemplo, el Parlamento Vasco así lo aprobó unánimemente en 2006. Esta financiación por tercios (usuarios, ayuntamiento, comunidad autónoma), se está aplicando en algunos casos también en Cataluña y se hace mediante el establecimiento de un convenio entre la administración educativa y los ayuntamientos titulares. El convenio, mucho más que la subvención, permite a los centros proyectar a medio y largo plazo el tipo de crecimiento del Centro y qué tipo proyectos se pueden desarrollar. (p. 52)

6.3.1.1. Presupuesto

En la tabla 6.5 se presenta una síntesis del presupuesto de cada centro, desglosada según el nivel administrativo que realiza la aportación (municipal, provincial y autonómico). Como puede apreciarse, existen enormes diferencias entre las distintas escuelas. Ya que anteriormente hemos agrupado las EMM en grandes y pequeñas, a continuación y partiendo de ese reagrupamiento realizaremos el análisis de otras variables como es el caso de los recursos económicos.

Desde una perspectiva conjunta y general, la aportación de la Diputación de A Coruña (salvo el caso de A Capela), es muy cercana a los 10.000 euros y la Autonómica tiene una media de 1.503 euros, sin que existan grandes variaciones (el mínimo es 751,14 € y el máximo 4.208,45 €). Esta primera aproximación permite identificar ciertas deficiencias en el sistema de financiación, que no parece tener en cuenta criterios objetivos ampliamente utilizados en otros contextos, como el tamaño de la escuela, el número de ciudadanos a los que da servicio, etc. Parece existir poca coherencia entre las aportaciones de las distintas administraciones. Según estos datos, cabe reafirmarse en lo expuesto anteriormente sobre la necesidad de establecer modelos de financiación más consistentes, considerando necesario que las autoridades educativas, diputaciones y ayuntamientos, desarrollen de forma coordinada algún tipo de fórmula, donde todas las partes implicadas pudieran acceder a un modelo de financiación más equilibrado y acorde a sus necesidades.

Tabla nº 6.5. Comparativa sobre la financiación anual de las escuelas en euros (año 2014).

Escuela	Aportación Municipal	Aportación Provincial	Aportación Autonómica	Presupuesto de la escuela
Mugarodos	7.258,86	9.990,00	751,14	18.000
Arzúa	7.087,44	9.983,35	929,21	18.000
A Capela	16.270,52	2.989,54	739,94	20.000
Ordes	9.020,72	9.999,12	980,21	20.000
Cabana de Bergantiños	11.044,01	9.988,00	967,99	22.000
Abegondo	19.032,46	9.990,00	977,54	30.000
A Baña	18.842,77	9.983,99	1.173,24	30.000
Porto do Son	23.864,16	9.990,00	1,145,84	35.000
Lousame	26.000,00	10.000,00	*	36.000
Padron	28.837,97	9.994,76	1.167,27	40.000

EMM en la provincia de A Coruña: Aproximación a su realidad y propuestas de mejora

Ortigueira	27.807,61	9.965,96	2.226,43	40.000
Carnota	38.019,07	9.955,00	2.025,93	50.000
Muros	38.409,97	9.985,30	1.604,73	50.000
Roís	62.687,58	9.974,69	967,73	73.630
CEE	83.353,35	9.975,00	1.671,65	95.000
Sada	88.258,08	9.908,50	1.833,42	100.000
Brión	93.244,85	9.956,69	2.188,46	105.390
Oleiros	309.054,6	9.736,95	4.208,45	323.000
Santiago	358.143,61	9.856,39	-----	368.000
Coruña	663.136	9.864,00	-----	673.000

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida a través de los cuestionarios de los responsables de las escuelas, Diarios Oficiales de Galicia y Boletines Oficiales de la Provincia.

* Lousame no recibió aportación Autonómica, ya que en la fecha que se publicaron las bases para la solicitud de subvenciones, ésta no se encontraba dada de alta.

Como ya hemos dicho, debido a las enormes diferencias existentes entre las EMM, es necesario analizar sus presupuestos en función de su tamaño. Así, durante el curso 2013-14, el presupuesto de las escuelas grandes fue de 454.666,66 € (dt=190.416,21), por 460.59, 97 € (dt=29.517,44) el de las pequeñas.

La EMM de Brión es un caso excepcional y no está incluida en ninguna de las dos categorías anteriores. Si comparamos los habitantes de este municipio con otros de parecida población (tabla 6.6), y tenemos en cuenta los usuarios que tienen estas escuelas respectivamente (tabla 6.7), vemos que el número de alumnado que tiene la EMM de Brión es mucho mayor, llegando en algunos de los casos a triplicarse en relación a EMM cuyos ayuntamientos tienen características parecidas en cuanto a su número de habitantes.

La alta demanda de matrículas la hace estar más cerca de lo que consideramos escuela grande, pero el número de habitantes del municipio la sitúa dentro de lo que consideramos escuela pequeña. Esta gran cantidad de alumnado, a su vez provoca que el mantenimiento de la escuela sea más costoso, motivando que el ayuntamiento tenga que destinar el 2,30% de su presupuesto a este menester, siendo en términos relativos el municipio de la provincia de A Coruña que más dinero destina a su escuela.

En su trabajo de investigación *Funciones de las escuelas municipales de música en Asturias: situación actual y evolución (1991-2004)*, Paz (2006), propone que la

financiación de las EMM sea compartido por todos los niveles de la administración y no sólo por el titular de la escuela de música. Este autor considera que la consejería de educación correspondiente, junto con los ayuntamientos titulares de las escuelas, deben ser las fuentes de financiación principales de estos centros. En la tabla nº 6.6., se presenta una ordenación de las escuelas según la parte del presupuesto municipal destinado a las EMM por cada ayuntamiento.

Tabla nº 6.6. Número de habitantes, presupuesto municipal y porcentaje dedicado a las EMM (año 2014).

Ayuntamiento	Número de habitantes	Presupuesto Municipal (€)	% presupuesto dedicado a la EEMM
Brión	7.519	4.563.003,86	2,30
Rois	4.767	3.197.079,23	2,30
Cee	7.760	5.725.762,75	1,65
A Capela	1.356	1.237.141,06	1,61
Oleiros	34.563	23.633.991,08	1,36
Carnota	4.376	4.306.147,76	1,16
A Baña	3.754	2.808.528,93	1,06
Lousame	3.513	3.597.723,26	1,00
Sada	15.156	10.918.458,14	0,91
Abegondo	5.585	3.421.576,94	0,87
Cabana de Bergantiños	4.623	2.637.721,59	0,83
Muros	9.117	6.871.953,89	0,72
Padrón	8.693	6.668.431,20	0,59
Ortigueira	5.997	8.413.788,02	0,47
Porto do Son	9.571	7.608.901,13	0,45
Arzua	6.261	4.571.283,10	0,39
Mugardos	5.417	5.072.345,96	0,35
Santiago	95.800	108.730.843,04	0,33
A Coruña	244.810	228.938.368,90	0,29
Ordes	12.844	10.690.767,55	0,18

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida a través del Instituto Nacional de estadística y de los Diarios Oficiales de Galicia.

Cabe destacar el apoyo económico de municipios como Brión o Rois, que destinan a sus escuelas el 2,3% de su presupuesto, multiplicando prácticamente por ocho el esfuerzo de ayuntamientos con mayor poder económico, demostrando así un firme compromiso con su escuela y la cultura musical en su territorio.

Con excepción del ayuntamiento de Oleiros, las escuelas situadas en municipios con menor número de habitantes obtienen proporcionalmente mayor soporte económico que otras situadas en entornos de mayor población. Dos de los centros que más alumnado atienden, asentados en las dos zonas urbanas más pobladas de A Coruña, ocupan los últimos puestos en relación a la cuantía económica que esos ayuntamientos dedican a sus escuelas. La justificación que encontramos ante esta diferencia presupuestaria, radica en que los ayuntamientos pequeños cuentan con una menor oferta cultural y la inversión se concentra en mayor medida sobre una única escuela, con la intención además de abaratar dentro de lo posible los precios de las matrículas y sus posteriores cuotas. En los municipios grandes, la oferta de actividades culturales es mucho mayor, diversificando mucho más los presupuestos. Por otra parte y aunque no sean municipales, estos ayuntamientos cuentan dentro de su territorio con varias escuelas de música y conservatorios estatales cuyos precios son asequibles.

6.3.1.2. Inversión por alumnado

En la tabla 6.7., se presenta la inversión económica por alumno/a. Valores elevados en esta variable pueden considerarse como un aspecto positivo que redundará directamente sobre el alumnado. Como se comentará más adelante, existe una relación directa entre el presupuesto de las escuelas y las horas de clase por alumno/a, confirmándose que la escuela que mayor presupuesto destina por alumno/a, es la que sobre la misma especialidad el alumnado recibe un mayor número de clases a la semana.

Tabla nº 6.7. Inversión por alumno/a.

Ayuntamiento	Nº alumnos	Inversión por alumno (€)
Rois	72	1.022
Sada	101	990
Santiago	395	931
Oleiros	368	877
Coruña	780	862
Cee	130	730
Porto do Son	48	729
A Baña	45	666
Mugardos	29	620
Lousame	61	590
Padrón	70	571

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Cabana de Bergantiños	76	550
Brión	196	535
Abegondo	60	500
Ordes	40	500
Carnota	109	458
Arzúa	40	452
Muros	128	390
A Capela	57	350
Ortigueira	142	281

Fuente: Elaboración propia.

Que las EMM sean un servicio público de titularidad municipal, no debe estar reñido con la consecución de unos objetivos prefijados, con la optimización de recursos y, con un control del gasto que tiene que ser ratificado por el Pleno de la Corporación Municipal del ayuntamiento al que pertenece la escuela. El presupuesto del que disponen las escuelas es la herramienta económica que permite gestionar, mantener y aumentar dentro de lo posible los servicios básicos. En estos presupuestos deben constar tanto la partida presupuestaria que el ayuntamiento destina a la escuela, los ingresos pendientes de cobro como son las cuotas que pagan los usuarios en base a unos precios prefijados en la orden reguladora de precios públicos de la EMM, así como las subvenciones procedentes de las distintas administraciones que presten apoyo para su mantenimiento, como los gastos que supone la escuela (siendo el más importante el relativo a las nóminas del personal, seguido de los gastos referentes al mantenimiento y adquisición de diverso material instrumental).

6.3.1.3. Correlaciones entre datos presupuestarios

En este apartado se aporta un estudio correlacional entre las variables analizadas en los dos subapartados anteriores (tabla 6.8). Como puede apreciarse, la aportación municipal es el principal factor para comprender el comportamiento presupuestario de las EMM, ya que se correlaciona de forma positiva e importante con el presupuesto de la EMM y su número de alumnos. Se encuentra también coherencia entre este factor y el número de habitantes del municipio, lo que sin duda tiene también su influencia en la inversión que hacen las EMM por alumno.

Tabla nº 6.8 Correlaciones entre variables presupuestarias (Correlación de Pearson)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Aportación municipal	1								
2. Aportación provincial	,084	1							
3. Aportación autonómica	,897**	,195	1						
4. Presupuesto anual EMM	1,000**	,094	,902**	1					
5. Número de habitantes	,946**	,076	,796**	,944**	1				
6. Presupuesto municipal (PM)	,940**	,072	,804**	,938**	,996**	1			
7. %PM dedicado a la EMM	-,148	-,252	,254	-,148	-,312	-,332	1		
8. Nº alumnos EMM	,986**	,088	,962**	,987**	,939**	,931**	-,137	1	
9. Inversión por alumno EMM	,532*	,284	,223	,535*	,405	,402	,162	,417	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

La aportación provincial, sin embargo, muestra una preocupante independencia de cualquier otra variable presupuestaria estudiada. Estos datos indican que la política de subvenciones provinciales a las EMM de A Coruña no se relaciona con criterios esenciales, como su número de alumnos, el número de habitantes del ayuntamiento o el presupuesto anual de las EMM.

No ocurre así con la aportación autonómica, que sí se correlaciona positivamente con el número de habitantes del municipio, el número de alumnos y el presupuesto anual de la EMM. Por otro lado, se detecta coherencia entre las aportaciones autonómicas y municipales, con una correlación positiva y elevada.

Hay que destacar que el porcentaje del presupuesto municipal dedicado a las EMM es independiente del resto de variables estudiadas. Esto hace pensar que esta decisión tiene que ver más con el compromiso político hacia las EMM que con criterios estrictamente económicos o socio demográficos.

Con respecto al análisis de las variables presupuestarias en función del tamaño de las EMM, no tiene sentido realizar comparaciones de los valores absolutos, ya que las aportaciones varían mucho según su número de alumnos (salvo en el sorprendente caso de las aportaciones provinciales, en las que no existen diferencias significativas

entre las escuelas grandes y las pequeñas $-T$ de Student para dos muestras independientes $=,252, p>0,05-$). Por este motivo, se comparan los dos valores relativos: porcentaje del presupuesto municipal dedicado a la EMM y relación entre el presupuesto y el número de alumnos de la EMM.

En el primer caso, no se detectan diferencias entre ambos tipos de escuelas ($T= -0,830, p>0,05$). Aunque se percibe una ligera tendencia a que los ayuntamientos de las EMM pequeñas dediquen un mayor porcentaje de su presupuesto a sus escuelas que los grandes municipios, las diferencias no alcanzan valores significativos.

En cuanto a la relación presupuesto-número de alumnos, sí existen diferencias significativas entre escuelas grandes y pequeñas ($T=2,578, p<0,05$). A las EMM grandes les corresponde una media de 890 € ($dt=36,29$) por alumnos, mientras que este dato alcanza los 584,35 € ($dt=200,37$) en las escuelas pequeñas. Estos datos (y debido a que gran parte de estas enseñanzas se imparten de forma individualizada), son indicadores de que el coste por alumno/a es proporcionalmente mayor en relación al número de alumnos que tiene la escuela. A mayor número de alumnado que recibe clases individuales, mayor es el número de horas tienen que realizar los profesores, repercutiendo esto en una mayor inversión económica por alumno/a.

6.3.2. Prestación de los servicios

Es obligación de los municipios disponer de una normativa reguladora de precios públicos, pues a través de ella y para evitar posibles conflictos se definen los precios y determinan las características de cada servicio. Así pues el 95% de los ayuntamientos disponen de la ordenanza municipal reguladora del precio público por prestación del servicio de la EMM, donde se especifican entre otros aspectos la duración de las clases, los precios por asignaturas y los diferentes tipos de descuentos a los que se puede acoger el alumnado. Cabe reseñar que el único ayuntamiento que no disponía de esta ordenanza específica en el momento de realizar la investigación, se corresponde con una EMM de reciente creación ya que el ayuntamiento correspondiente no tuvo tiempo de redactarla, aplicando en este caso la ordenanza reguladora del precio público por prestación de servicio de las Escuelas deportivas.

6.3.2.1. Modalidad de pago

Entre los objetivos de las EMM se encuentra el acercar y facilitar a la ciudadanía una formación musical evitando discriminar por motivos económicos, sociales, formativos, etc. Para contribuir a este objetivo algunas escuelas tienen establecido unas modalidades de pago, exenciones o bonificaciones de precios, que facilitan el acceso a aquellos ciudadanos que se encuentran en una situación más desfavorecida. Desde una perspectiva social y de acercamiento a su entorno más cercano, es interesante analizar qué estrategias y acciones ofrecen las EMM a sus usuarios en este sentido.

En este ítem de respuesta múltiple, destaca la opción de pago mensual, con un 53,8% de las respuestas (14 escuelas tienen esta opción). El pago trimestral (19,2% de respuesta -5 escuelas-) y por curso (26,9% de respuesta -7 escuelas-) son opciones menos extendidas. Solo 5 escuelas (19,2% de respuesta) permiten un modelo de pago flexible (varias opciones de pago) para que los usuarios puedan adaptar el pago de las cuotas a sus necesidades.

6.3.2.2. Forma de cobro de las cuotas

Para más de la mitad de las escuelas el medio habitual de cobro de las cuotas es a través de domiciliación bancaria del recibo, ocupando el segundo lugar el pago por medio de transferencia bancaria y, como última alternativa, existen otro tipo de cobros como es el pago en secretaría o directamente al profesorado.

Tabla nº 6. 9. Modalidades de pago

Forma de pago	N	%
Recibo domiciliado	14	56
Transferencia bancaria	10	40
Otros	1	4

Fuente: Cuestionarios de los directores. Elaboración propia

6.3.2.3. Sistema de becas

Solo el 10% de las escuelas tienen desarrollado un sistema de becas, mientras que el 90% restante utilizan la opción de las matrículas gratuitas u otros tipos de bonificaciones sobre las cuotas. Para poder optar y ser beneficiario de alguna de estas

becas o matrículas gratuitas, es condición indispensable estar empadronado en el ayuntamiento al que pertenece la EMM, ya que quien otorga este tipo de exenciones no es la escuela, sino el ayuntamiento. Estas escuelas tienen claramente un punto vista de servicio y están orientadas principalmente hacia la satisfacción de las necesidades e intereses de los vecinos del ayuntamiento. Esta atención hacia los ciudadanos que podríamos definir como “localista”, no tiene en cuenta la realidad territorial de Galicia y en concreto la de la provincia de A Coruña.

Una solución a estos problemas de carácter “localista”, pasaría porque este tipo de escuelas se crearan y se mantuvieran económicamente de forma mancomunada, evitando en muchos casos duplicidades de servicios, así como complicaciones innecesarias en los pagos de cuotas debido a la existencia de importantes diferencias en la prestación de servicios a los ciudadanos dependiendo del ayuntamiento al que pertenecen.

6.3.2.4. Criterios para la aplicación de descuentos

A la hora de aplicar los distintos descuentos, cada municipio sigue criterios diferentes, siendo el más habitual el número de hermanos que estudian en la escuela y el que menos, el número de asignaturas a cursar. Dentro de la categoría de otros nos encontramos una gran diversidad de respuestas, entre las que se hallan las que realizan el 50% de descuento en el aprendizaje de un segundo instrumento, 50% sobre el total para personal jubilado, las concedidas tras un informe de los servicios sociales, las que se otorgan a personal discapacitado, las que dependen de la renta y recursos con que cuenta el usuario, los que son miembros activos de la banda municipal local, e incluso las que diferencian si se paga el curso completo al realizar la matrícula implicando esto un 20% menos, o si se hace mediante el pago de cuotas mensuales.

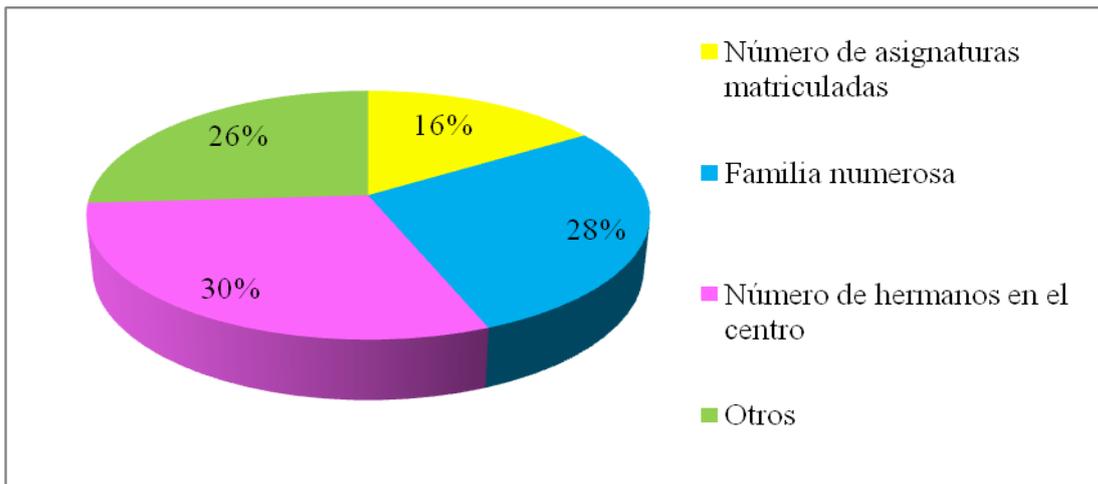


Figura nº 6.1. Criterios para la aplicación de descuentos.

Fuente: Ordenanzas municipales. Elaboración propia.

6.3.3. Precio de las matriculas

Respecto a los precios de las matrículas, no existe un criterio común por el que se rijan las escuelas a la hora de aplicar las tasas, ya que cada administración local emplea unos criterios diferentes. La primera característica que diferencia unos ayuntamientos de otros la encontramos en la existencia de prioridad de los vecinos empadronados en el municipio. En el 15% de las escuelas estudiadas existe diferencia en el pago de matrículas, cuotas y tasas, en función de si el alumno/a se encuentra en el censo del municipio, buscando así beneficiar a los vecinos de su propio ayuntamiento frente a los posibles usuarios de la escuela que pertenecen a municipios cercanos.

Teniendo en cuenta los precios de matrícula para el alumnado empadronado en el ayuntamiento al que pertenece la escuela y, diferenciando entre las escuelas consideradas grandes y pequeñas, las tasas medias que se pagan en el 100% de las consideradas pequeñas (lo que supone el 85 % de las escuelas estudiadas) es de 17,764 euros con una (dt=17,952), mientras que en el 100% de las escuelas consideradas grandes (lo que supone el 15% de las escuelas estudiadas), la tasa media de la matrícula es de 69,500 euros y una (dt=9,765).

Volviendo a tomar como punto de partida los dos diferentes grupos de escuelas grandes o pequeñas, tanto si lo que valoramos son los precios medios que se pagan para las asignaturas no instrumentales, la asistencia a clases individuales de instrumento, o la

asistencia a las clases colectivas, en el 100% de las escuelas consideradas pequeñas el precio medio siempre es menor que en las escuelas consideradas grandes.

Tabla nº 6.10. Tasas medias en euros que paga el alumnado empadronado en el municipio al que pertenece la escuela.

Precios	Escuelas Grandes	Escuelas Pequeñas
De la matricula	69,500 (dt=9,765)	17,764 (dt=17,952)
Asignaturas no instrumentales	37,31 (dt=10,331)	17,92 (dt=9,377)
Clases individuales de instrumento	59,41 (dt=4,325)	23,206 (dt=9,986)
Colectivas instrumentales	53,56 (dt=10,76)	0

Fuente: Ordenanzas municipales. Elaboración propia.

Así pues, existen importantes diferencias dependiendo de donde se realice la matricula, llegando a cuadruplicar el precio que se paga en las escuelas grandes en relación con las escuelas pequeñas. Igualmente, aunque en menor medida, sucede con las asignaturas no instrumentales y las clases individuales de instrumento, donde las cuotas que se pagan mensualmente en las escuelas grandes es algo más del doble de lo que se paga en las pequeñas.

Cabe destacar que las clases colectivas instrumentales en las escuelas pequeñas y, con la intención de fomentar la participación de su alumnado en las agrupaciones instrumentales de la escuela, ya que la actividad de estos conjuntos en el exterior ejerce un fuerte efecto de llamada sobre el futuro alumnado, estas materias se imparten de forma gratuita. En las escuelas grandes, sin embargo estas clases colectivas sí se cobran, ya que al estar asentadas en municipios de gran población y con una gran demanda de alumnado, no necesitan realizar ese tipo de promoción.

En cuanto a los servicios docentes que ofrecen tanto las escuelas grandes como las pequeñas dentro de la misma asignatura o materia y, a pesar de que los precios que se pagan en las grandes son mucho mayores, es poco probable que las grandes diferencias en el coste de las actividades se correspondan con una desigualdad proporcional en la calidad de las mismas. Una posible explicación de las importantes diferencias de precios entre las escuelas grandes y pequeñas, es que la cuota que paga el alumnado por asistir a estas clases no cubre el sueldo del profesorado. Esto es debido a

que las clases instrumentales son impartidas de forma individual y, por lo tanto un reducido número de alumnos/as ocupan una gran cantidad de horas al profesorado, siendo necesario ampliar tanto el número de docentes como sus horas de clase.

A mayor número de alumnado mayor déficit, siendo necesario aportar una mayor cantidad económica para cubrir los gastos de la escuela, lo que repercute en una mayor financiación de ésta por parte de los ayuntamientos, siendo éste el motivo por el que escuelas como la del ayuntamiento de Brión, con un elevado número de alumnado (Tabla 6.7.), vea incrementado su presupuesto en función del número de alumnos/as que atiende (Tabla 6.5.). Las escuelas grandes, para reducir la cantidad presupuestaria que los ayuntamientos tienen que proporcionarles a sus centros, optan por aplicar unas tasas de mayor cuantía en concepto de matrícula y posterior cuota mensual. Esto explica porqué las cuotas que se pagan por las asignaturas no instrumentales (impartidas de manera colectiva), son menores a las que se pagan por las clases individuales de instrumento.

6.4. Organización

Fernández-Coronado y Vázquez (2010) señalan que la gestión de las EMM depende generalmente o bien de la Concejalía de Educación o bien de la de Cultura de los ayuntamientos, por lo que existe cierta heterogeneidad en la forma de organizar y gestionar el funcionamiento de estas escuelas. En esta apartado se estudia la forma de funcionamiento de la administración de las EMM, su estructura, así como las instalaciones y recursos didácticos de los que disponen.

6.4.1. El servicio de administración

La administración de las escuelas abre únicamente de lunes a viernes. La franja horaria de atención al público en el 60% de los casos se realiza por las mañanas, el 30% lo hace en horario de tarde, mientras que el 10% restante atienden tanto por la mañana como por la tarde.

6.4.2. Los días que imparten clases

En relación a los días que se imparten clases en las EMM, el 100% lo hacen de lunes a viernes, mientras que las que también lo hacen los sábados son el 45%. La franja horaria de clases en el 90% de las escuelas es por las tardes de lunes a jueves, mientras que los viernes por la tarde se alcanza el 100%. Un 10% de las escuelas también ofertan clases en horario de mañana un día a la semana, siendo el día elegido los martes. Otro día que el 40% de las EMM imparten clases son los sábados en horario de mañana.

Que sea el viernes por la tarde el día que las EMM tienen mayor demanda por parte del alumnado, es debido a que las clases de los colegios, institutos y universidades no se retomaran hasta el lunes, lo que propicia que el alumnado pueda disponer de más tiempo libre para poder asistir a las clases de música. En lo tocante a la actividad que el 40% de las EMM desarrollan los sábados, se debe a que es mayoritariamente el día elegido por éstas para realizar sus ensayos grupales (bandas amateur, orquestas de cuerda, coros,...) y donde participan un número importante tanto de alumnos propios de la escuela, como de personal que no pertenece al centro, pero que sí asisten a los ensayos y forman parte de agrupaciones musicales como la banda de música.

6.4.3. Los espacios disponibles

En referencia a los espacios que disponen las escuelas, predominan las aulas, almacenes y salas de dirección, siendo los servicios de biblioteca y las cabinas de estudio las que menos presencia tienen en este tipo de centros.

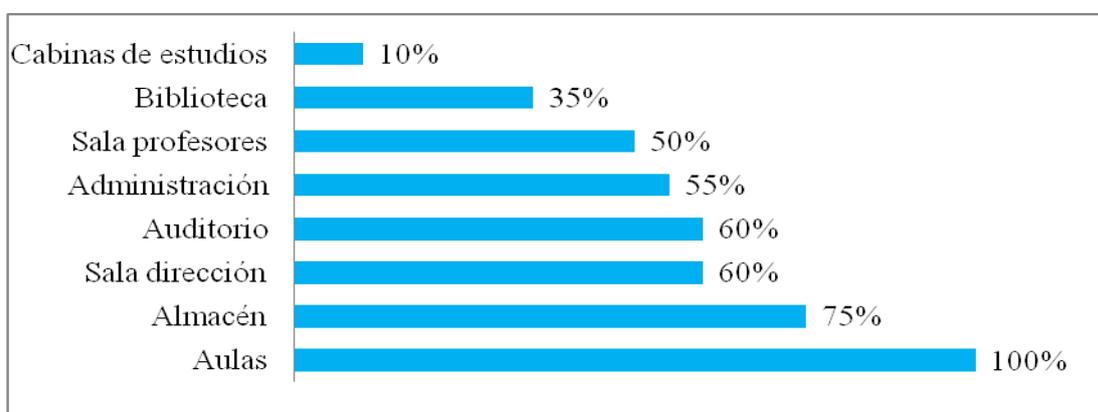


Figura nº 6.2. Espacios de que disponen las escuelas.

Fuente: Cuestionarios de los directores. Elaboración propia.

6.4.4. Las instalaciones compartidas

El 65% de las escuelas comparten instalaciones con otro tipo de actividades. Según manifiestan en sus cuestionarios los responsables de las escuelas, esto al principio de curso puede crear algún tipo de conflicto teniendo que adaptar determinados horarios de clase (sobre todo las instrumentales), de acuerdo a las otras actividades que se desarrollan en el centro. No obstante y gracias al coordinador encargado del centro cultural, o persona responsable de los demás grupos y actividades, estos problemas y a través de una organización meticulosa de los espacios suelen tener fácil solución, aunque en algunas ocasiones resulta difícil atender tanto a determinadas situaciones personales como a la forma de trabajar de algunos profesores/as o monitores.

6.5. Recursos de la escuela

A efectos didácticos, únicamente el 50% de las escuelas poseen un proyecto curricular del centro (PCC) y un reglamento de régimen interno (RRI). Si lo que tenemos en cuenta es otro tipo de recursos vinculados con la promoción y visibilización del centro, el 40% de ellas disponen de página web y facebook. En menor medida cuentan con AMPA, blog o asociación de alumnos/as, disponiendo de estos recursos un 20% un 15% y 5% de las escuelas respectivamente.

A pesar de que este tipo de escuelas han nacido como centros de enseñanza no reglada, donde el PCC no es obligatorio, consideramos que este es un importante documento con el que deberían contar la totalidad de ellas, ya que en él se define su organización, funcionamiento, tipo de profesorado e incluso características propias y exclusivas que vienen determinadas por el territorio en el que se encuentra ubicada la escuela. De igual forma, en este instrumento pedagógico debería reflejarse los objetivos y, a partir de estos, sentar las bases de los procedimientos de evaluación. Por otra parte es destacable la poca presencia que dentro de estas escuelas tienen tanto las asociaciones de padres y madres como la de alumnos/as, siendo esto debido a que el trabajo que conlleva gestionar una de estas asociaciones, suele recaer sobre unas pocas personas que acaban cansándose de su cometido debido a la poca colaboración que reciben por parte de sus asociados.

6.5.1. El banco de instrumentos y otros recursos

En cuanto a otros tipos de recursos que pueden encontrarse en las EMM, destacan la existencia de equipos de sonido en el (95%) de los centros, fotocopiadora (90%), banco de instrumentos (85%), archivo de partituras (75%), ordenadores (70%), siendo prácticamente inexistentes con solo un (5%) las pizarras electrónicas. Por otro lado reseñar que un 60% de estos centros dispone de conexión a internet.

En lo tocante al préstamo de diverso material instrumental, los instrumentos más favorecidos son aquellos que pertenecen a las familias del viento-madera, viento-metal y cuerda. Estos instrumentos, junto con los que forman la familia de la percusión, son los que componen el grueso de cualquier banda de música popular, grupo de cámara o conjunto orquestal.

En la figura nº 6.3 podemos ver el tipo de material que ceden las escuelas, y el número de centros que realizan ese préstamo instrumental. Destaca (y en nuestra opinión por motivos de interés de las escuelas), que ninguno de los instrumentos ofrecidos son guitarras (eléctricas o clásicas), piano, percusión o algún tipo de material folclórico.

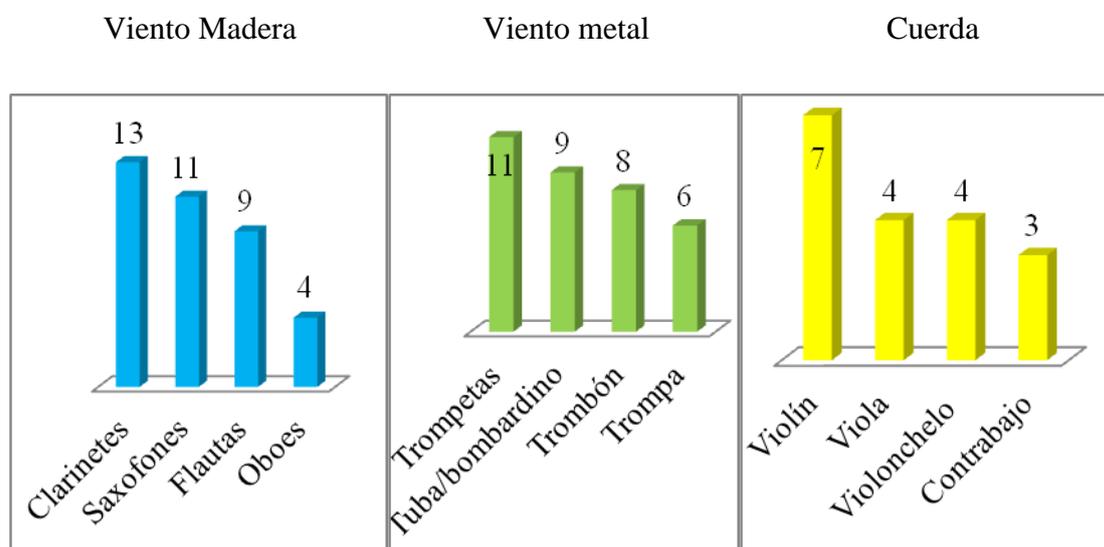


Figura nº 6.3. Número de escuelas que prestan instrumentos y tipologías de los mismos.

Fuente: Cuestionarios de los directores. Elaboración propia.

Este hecho tiene una doble lectura. Por un lado atiende al carácter social y de apoyo para aquellos alumnos/as que deciden tocar estos instrumentos, y por otro, el hecho de facilitar determinado instrumental y no otros, define claramente cuál es la intención de la escuela a la hora de crear sus agrupaciones. Desde una perspectiva didáctica y de fomento de educación musical, la elección instrumental debería ser libre y no condicionada. Teniendo en cuenta que determinados instrumentos se asocian a estilos musicales concretos, el banco de instrumentos debería de ser lo más amplio y variado posible, facilitando la diversificación y el desarrollo de otros estilos.

Equipar un centro de estas características es muy costoso. Dotar del material necesario al aula de informática o la biblioteca, y crear espacios adecuados como aulas insonorizadas con instrumental musical adecuado o auditorios, supone una gran planificación e inversión. Para que estos gastos puedan ser asumidos por las administraciones, deben asumirse a medida que la escuela va creciendo en número de alumnado y en especialidades que se imparten. En tiempos no muy lejanos, y a pesar de las buenas intenciones demostrada por parte de muchos ayuntamientos, las prisas por crear rápidamente una EMM sin la debida previsión de las necesidades de las escuelas, hizo que en muchos casos se adaptaran antiguas aulas en los centros culturales o se reconvirtieran antiguos locales municipales en centros de educación musical, lo que propició que muchas de las EMM actuales no cumplan unas condiciones mínimas sobre todo en cuanto a insonorizaciones y accesibilidad para impartir este tipo de enseñanzas.

Cualquier proyecto de escuela de música debe ser elaborado proponiendo principios que contemplen el objetivo político de la entidad que la impulsa, la realidad social y económica del entorno, los recursos disponibles y las necesidades educativas [...] no faltan a la verdad quienes afirman que se crean algunas EMM, a través de subvenciones y dinero público unos “centros” de dudosa legitimidad. (Paz Vázquez, 2003, pp. 104-105)

6.5.2. Publicaciones

Salvo tres excepciones, ninguna EMM recibe revistas especializadas, y según nos manifiestan los responsables de las escuelas en sus cuestionarios, esto se debe

principalmente a que los ayuntamientos no tienen consignada una partida presupuestaria específica para este apartado. Igualmente solo el 20% de ellas realiza algún tipo de publicación propia, argumentando razones como tener otras prioridades y la falta de personal para dedicarse a esta tarea.

6.6. Materias que imparten las escuelas

Como ya se ha comentado, uno de los principales objetivos de las escuelas de música es la formación, y a pesar de que intentan realizar una oferta formativa flexible y sensible a los intereses particulares de cada usuario/a su organización académica, por lo general se estructura de forma bastante rígida, en base a cursos y materias clasificadas por edad y progresos alcanzados.

A pesar de esta organización que prioriza el aprendizaje técnico, muchos de sus usuarios (conscientes de la existencia de cierta flexibilidad de las EMM en esta estructura), asisten a ellas tomando sus enseñanzas como un elemento lúdico de disfrute a la vez que educativo, donde adquieren unos conocimientos musicales ajenos a lo que exigen las enseñanzas regladas. Esta planificación es asumida y llevada a cabo por parte del equipo directivo, adecuando el horario y oferta formativa de la escuela a este tipo de alumnado, que por lo general es considerado como clases de “personal adulto”.

El 100% de los centros estudiados ofrecen Música y Movimiento para el alumnado de corta edad y Lenguaje Musical para jóvenes menores de 18 años, mientras que un 60% de escuelas ofertan Lenguaje Musical para adultos.

En cuanto a la enseñanza individual de un instrumento el 100% de las escuelas ofertan esta opción, reduciéndose sensiblemente esta oferta en el caso del Coro hasta el 60%, y del Instrumento Colectivo hasta el 45%. Estos datos confirman, definen y determinan aspectos esenciales de la oferta, la organización, de las infraestructuras con que cuentan y de su funcionamiento. Un centro de estas características que tenga como eje de su actividad los conjuntos vocales o instrumentales, necesita de un equilibrio permanente, constante y preciso de su oferta educativa, tanto de carácter teórico como instrumental. Debido a esto, la oferta de aprendizaje sobre materias como Música y

Movimiento (que es la base humana de la escuela), junto con el Lenguaje Musical y el aprendizaje Instrumental Individual, centra el planteamiento docente de estas EMM.

6.6.1. Grupos por asignaturas

En este apartado se recoge el número de grupos que existen en las EMM dependiendo del tipo de materia grupal que se imparte. Para ello se han dividido las asignaturas por especialidades, y para las correspondientes a Música y Movimiento y Lenguaje Musical tuvimos en cuenta además del curso la edad del alumnado.

Tabla nº 6. 11. Media de aulas por materias

Grupos	Media de aulas
Música y movimiento 4 y 5 años	1,94
Música y movimiento 6 y 7 años	1,82
Lenguaje musical cursos 1º ...4º	5,94
Lenguaje musical curso adultos	1,2
Instrumento colectivo	3,22
Coro	2,08

Fuente: Cuestionarios de los directores. Elaboración propia.

Tal y como se especifica en la tabla 6.11, para la materia de Música y Movimiento que engloba al alumnado de entre 4 y 7 años, existe una media de casi dos grupos por curso. Para Lenguaje Musical la media de grupos que existen por escuela es de algo menos de 6, siendo estos más numerosos durante los dos primeros cursos (alumnado de 8 y 9 años), y reduciéndose progresivamente durante los siguientes (alumnado de 10, 11 y 12 años). Según va avanzando el nivel de exigencia en Lenguaje Musical, el abandono de esta asignatura es cada vez mayor.

En las escuelas, la media de los grupos de Lenguaje Musical para adultos es de 1,2, la de Coro es de algo más de 2, mientras que el Instrumento Colectivo se sitúa en algo más de 3 por escuela, (uno de viento madera, otro de viento metal y un tercero de percusión), demostrando que este tipo de asignatura instrumental tiene bastante aceptación entre los usuarios de estos centros. El éxito y demanda de esta última asignatura, puede relacionarse con la tendencia de muchas EMM de ofertarla gratuitamente con la intención de fortalecer así sus propias agrupaciones instrumentales.

6.6.2. Alumnado por clase

Una de las instituciones que ha estudiado cómo afecta a la docencia en general el número de alumnos/as por la clase, es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Según se desprende de su informe del año 2015, aunque el número de alumnos por clase es un elemento importante, no es la única variable que mejoraría la calidad de la educación, ya que también se deben tener en cuenta otros aspectos como el número de horas de clase de estos alumnos, la preparación del profesorado e incluso su remuneración (OCDE, 2015).

Teniendo en cuenta dos de las variables propuestas por este organismo, en este apartado se analiza la media de estudiantes que existe en las aulas de las EMM y el número de sesiones y horas que se dedican semanalmente a las asignaturas.

En relación al número de estudiantes por clase y dependiendo de las distintas asignaturas, en Música y Movimiento de 4 y 5 años, y Música y Movimiento 6 y 7 años, la media de alumnado es de 9,24 (dt=3,562) y 9,94 (dt=3,699) respectivamente. Para los cursos que comprenden el Lenguaje Musical de primero a cuarto curso, existe una media de 9,79 (dt=3,242) alumnos/as por clase. Para la materia de Lenguaje Musical Adultos la media es de 7,58 (dt=3,343), mientras que en Instrumento Colectivo y Coro existe una media de 14,11 (dt=10,018) y 22 (dt=9,607) alumnos/as respectivamente.

Ciñéndonos a lo que estipula la Orden de 11 de marzo de 1993, por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza de la Comunidad autónoma de Galicia, la ratio del alumnado de las materias teóricas de Música y Movimiento 4-5 y 6-7 años, junto con las materias de todos los cursos de Lenguaje Musical, es cumplida con suficiente holgura, ya que la ratio oficial marca como límite 12 alumnos/as para los grupos de Música y Movimiento y 15 para Lenguaje Musical.

Por otra parte, el hecho de que las materias tanto de Instrumento Colectivo como las de Coro sean las más numerosas, se explica porque estas asignaturas son las primeras donde el alumnado comienza a formar parte de las agrupaciones, tanto vocales como instrumentales. Esto a su vez tiene un gran efecto pedagógico, ya que a través de estas agrupaciones aprenden más rápido y disfrutan cuando actúan en público,

contribuyendo esto de una manera decisiva a desarrollar el aspecto socializador, intelectual y artístico de sus componentes, a la vez que fomenta el descubrimiento, la curiosidad y la asunción de nuevos retos musicales.

6.6.3. Clases por asignatura

Como se puede ver en el figura 6.4., la media de sesiones para la asignatura de Música y Movimiento es de 1,47 siendo este alumnado el que mayor número de lecciones reciben semanalmente. Existe por lo tanto, cierto equilibrio entre las EMM que dedica 1 sesión semanal y las que ofertan 2 sesiones en esta materia. En las demás asignaturas, según va subiendo el nivel y la edad, el índice de clases semanales se va reduciendo, siendo los alumnos de Coro los que menos enseñanzas reciben con una media de 1 clase semanal.

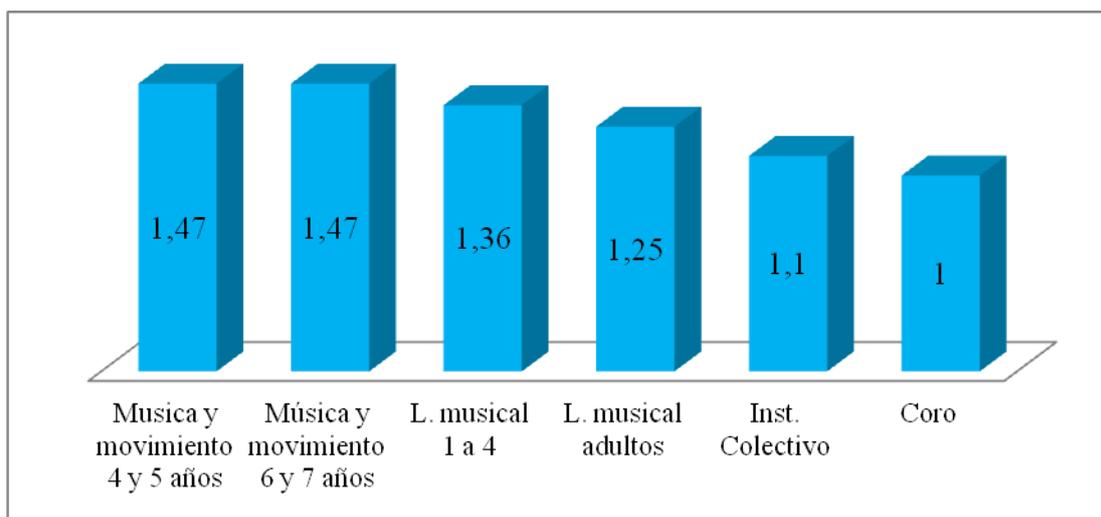


Figura 6.4. Media de sesiones que recibe el alumnado semanalmente.

Fuente: Cuestionarios de los directores. Elaboración propia.

Aunque el número de clase semanales disminuye progresivamente, su duración va aumentando. Así pues y expresadas en minutos, las clases de Música y Movimiento duran 55 minutos, mientras que las de Lenguaje Musical de primero a cuarto duran 60 minutos. Las clases de Lenguaje Musical para adultos y Coro tienen una duración de 67,5 y 70 minutos respectivamente, mientras que las sesiones de Instrumento Colectivo se extienden hasta los 76,67 minutos semanales. Existe una tendencia a fragmentar las sesiones en edades más tempranas a la vez que se reduce su duración, mientras que a

medida que avanza la edad y el nivel académico, el número de clases semanales se reducen, aunque éstas aumentan algo en cuanto a su duración.

A raíz de los resultados obtenidos, consideramos que a pesar de que la ratio por clase es la correcta para las escuelas de música y cumple la normativa vigente, en comparación con lo que para las mismas materias y cursos ofrecen las enseñanzas regladas no lo es tanto. Para asignaturas como el lenguaje Musical de 1º, 2º, 3º, 4º... y, Lenguaje Musical para adultos, además de la clase de lectura y entonación estrictamente musical, necesita de otra clase semanal de práctica y aprendizaje teórico que sí están obligados a impartir los centros oficiales. En lo que respecta a las ratios de materias como coro e instrumentos colectivos (se pretende es que sean lo más numerosas posible), esas ratios al igual que sucede en los centros reglados, pueden ser perfectamente ampliables.

6.6.4. Familias instrumentales más demandadas

Los instrumentos que forman el grupo de viento madera y viento metal son impartidos por el 80% y el 70% de las escuelas respectivamente. La mitad de los centros imparten canto, mientras que los instrumentos pertenecientes a la familia de la cuerda son impartidos por el 40% de las escuelas.

El piano y la guitarra clásica son fuertemente solicitadas en prácticamente el 100% de las escuelas y, debido a esta gran demanda, estos centros ven imprescindible e inevitable impartir estas enseñanzas. Estos resultados en cuanto a solicitud de estas enseñanzas coinciden con los encontrados por Abelairas (2016) en el contexto de la ciudad de Ferrol. Tomando como referencia las escuelas privadas de La Vaca y La Compañía de María, y por otro lado el Conservatorio Profesional de Ferrol, afirma que “en las aulas musicales de Ferrol triunfan la guitarra y el piano, aunque muy seguidos de la batería” (Abelairas 2016, p. L,2).

Para el 50% de las EMM, su interés se centra más en formar agrupaciones musicales tipo bandas, coros, grupos de Big Band, grupos orquestales de cuerda..., que sirvan como elemento característico de la escuela, y a la vez sean conjuntos que puedan representar al ayuntamiento en determinados actos. La gran demanda de las especialidades de guitarra y piano supone un aumento considerable de matrículas, y

todas las EMM, se ven en el deber de impartir este tipo de enseñanzas, aunque en algunas de ellas y buscando un equilibrio con otros instrumentos, estas dos especialidades tienen un trato especial e intentan ofertarlas reduciendo o limitando el número de plazas disponibles. Al mismo tiempo, a la hora de realizar la matrícula se intenta poner algún tipo de condicionante, de manera que el piano o la guitarra tenga limitadas las plazas o sean considerados como segundos instrumentos, buscando una desviación de alumnado hacia otras especialidades como los instrumentos pertenecientes a las familias del viento-metal, viento-madera o cuerda, ya que estos contribuyen a reforzar las posibles agrupaciones del centro.

Por este motivo, y para tratar de motivar a los futuros alumnos y convencer a sus tutores ante la oferta de los nuevos instrumentos de viento-metal, viento-madera o cuerda que se les ofrece, las escuelas proporcionan y facilitan el préstamo de éstos sin ningún coste añadido, siendo habitualmente el tiempo de préstamo de un curso académico. No obstante en la mayoría de los casos, ese tiempo se puede prolongar mientras la escuela siga disponiendo de instrumental y no exista demanda de ese material por parte de otros alumnos/as.

Existen otro tipo de instrumentos que debido a la influencia de estilos musicales como el pop, reggae, rock, hip-hop, dixeland..., tienen buena aceptación por parte del alumnado, encontrándose en esta situación la percusión, los instrumentos folclóricos, la guitarra eléctrica y el bajo eléctrico, que son impartidos por el 70% de las escuelas. En muchos casos, las EMM que imparten este último modelo de enseñanza instrumental, deberían reconsiderar el método pedagógico que utilizan para la enseñanza de este tipo de instrumentos. Tal vez una “formación clásica y académica” tenga menos sentido en este contexto. La obligatoriedad del aprendizaje del Lenguaje Musical puede funcionar como barrera o elemento disuasorio, cuando en estos casos y a través de la práctica instrumental se puede realizar un aprendizaje que satisfaga a los intereses de determinado alumnado.

El aumento sorprendente de estudiantes de música, ha obligado a reconsiderar algunos aspectos que nuestra tradición consideraba propios de una enseñanza musical de calidad [...] La lectura y escritura de partituras deja de ser la base casi única de la actividad de enseñanza y

aprendizaje en el aula de la escuela de música para convivir con la improvisación, el aprendizaje por imitación y la creatividad. (Fernández-Coronado y Vázquez, 2010, pp. 65-66)

Sin embargo, este cambio no es sencillo, ya que la idea tradicional de enseñanza en las escuelas de música responde más a la herencia académica recibida, a la comodidad organizativa y a lo que esperan conseguir las instituciones titulares de las escuelas, que a las necesidades y puntos vista del alumnado.

Tal y como afirma Rodríguez (2003) “la sujeción a rutinas pedagógicas familiares, tanto de gestión como en contenidos, proporciona una fuente de seguridad y una economía de esfuerzos a los profesores y profesoras” (p.101). Consideramos que esta diferencia entre la forma y metodología que utilizan las escuelas y las necesidades e intereses que tienen sus alumnos/as, provoca un distanciamiento que reduce el número de interesados/as en el aprendizaje musical, a la vez que también merma el número de participantes en las diversas actividades que organizan las escuelas.

6.7. Características del alumnado

El número total de alumnado matriculado en las EMM de la provincia de A Coruña es de 2.947. De ellos el 50% se encuentra en las escuelas de A Coruña, Santiago y Oleiros (debido en gran parte a la densidad de población que existe en estos ayuntamientos), mientras que el resto de los estudiantes son atendidos por las otras 17 escuelas. De todo el alumnado, el 54% son hombres y 8 puntos por debajo se encuentran las mujeres. Díaz Mohedo (2014) explica este desequilibrio en base a:

Cuestiones como el desconocimiento o desestimación de la contribución de la mujer en la historia de la música, la consideración de su presencia en ciertos ámbitos musicales como reafirmación de su feminidad, o la delimitación de su ejercicio profesional a la práctica de determinados instrumentos, [...] siendo este tipo de perjuicios mucho más habituales de lo deseable, y transmitiéndose en las clases de música de muy diversas formas. (p. 150)

Por otro lado, para Tome y Rambla (2001), los estudios de género en relación con la educación constituyen un campo de investigación importante, ya que es aquí donde se difunden los códigos de género que cada sociedad o grupo cultural impone, marcando en este caso lo que se considera femenino y masculino.

En relación a la edad (figura 6.5.), el 43% se encuentran entre los 8 y 17 años mientras que entre los 18 y 30 se encuentra el 11%. El 46% restante del alumnado, se divide prácticamente a partes iguales entre los menores de 8 años y los mayores de 30. La justificación del brusco descenso entre el grupo de alumnado comprendido entre los 8 y 17 años, y el grupo comprendido entre los 18 y 30 años, puede explicarse en gran parte por el incremento de responsabilidades académicas del alumnado, que encuentra mayores dificultades para compatibilizar sus estudios y prácticas musicales con su educación escolar.

Durante el cuarto curso (15 años) de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), pero sobre todo a partir de los 16 años y coincidiendo con el primer curso del Bachillerato, existe una pérdida progresiva de alumnado en las escuelas debido a la necesidad que tienen estos/as de dedicarle más tiempo a los estudios reglados. Este abandono se completa definitivamente a la edad de 18 años, motivado por los traslados que estos mismos alumnos realizan desde las zonas rurales hacia las ciudades durante su periodo de estudios universitarios, recuperando nuevamente la escuela de música parte del alumnado perdido a partir de los 30 años.

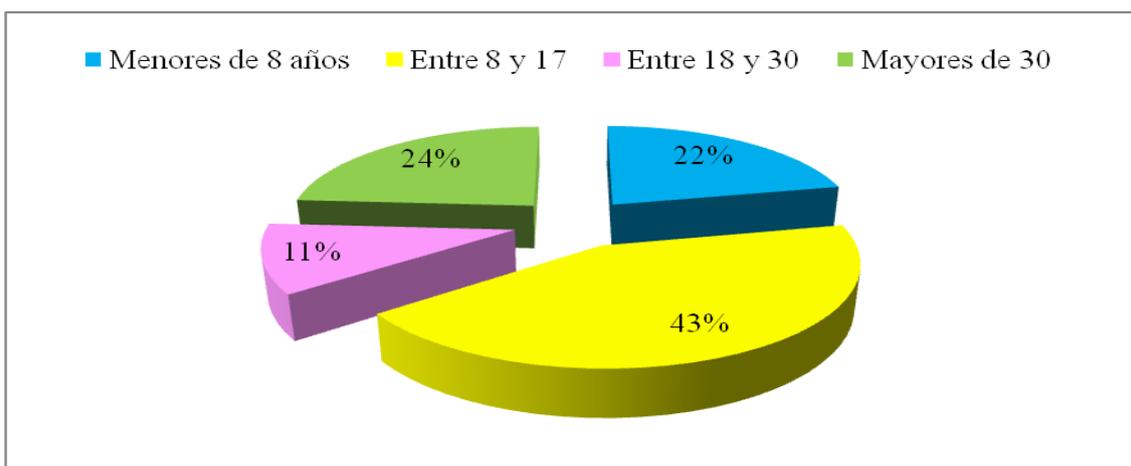


Figura 6.5. Porcentajes de alumnado por franjas de edad.

Fuente: Cuestionarios de los directores. Elaboración propia.

6.8. Proyección de los centros

La mitad de las escuelas tratan de promocionarse a través de la organización de conciertos, charlas o talleres, siendo los destinatarios de este tipo de actividades en un 67% el público en general, seguido con el 23% de los alumnos/as de los colegios, y por último, un 10% el alumnado de las propias escuelas de música.

Respecto al número y diferentes actividades que organizan, la media es de 3,5 actos al año, siendo los más comunes los conciertos didácticos destinados a los/as estudiantes de los colegios, la conmemoración de la patrona de la música Santa Cecilia a través de un concierto público de alguna o varias agrupaciones instrumentales de la escuela, las audiciones fin de curso, y las máster-class instrumentales, que aunque están dirigidas especialmente hacia el alumnado del centro, también posibilitan previo pago de una cuota de inscripción la asistencia de otro alumnado ajeno a la escuela.

En el 60% de los casos, los lugares elegidos para su realización son los auditorios de las escuelas, siendo los meses de mayor actividad mayo y junio debido a la coincidencia con los festivales fin de curso, y noviembre con motivo de los conciertos homenajes a la patrona de la música. Los que menos, septiembre, enero, julio y agosto, época coincidente con la menor actividad de la escuela debido a su periodo de matrícula y período vacacional.

Los actos realizados dentro de la escuela como las máster-class o los festivales fin de curso, suelen tener poca transcendencia de cara al exterior, pues la mayoría de ellos solo tienen interés para el propio alumnado del centro y sus familiares. Para promocionar la visibilidad de la escuela, consideramos necesario acercarse al público en general, mediante la realización en las plazas públicas y distintos locales del municipio, conciertos y demostraciones musicales durante todo el curso, abandonando la representación tradicional de gran agrupación y dando más protagonismo a otro tipo de grupos, abarcando de esta forma todo tipo de músicas, estilos y agrupaciones.

Igualmente contribuirá a la promoción de la escuela la realización de campamentos musicales en verano, talleres sobre construcción de instrumentos durante los periodos no lectivos, la coordinación de actividades con los centros cívicos, proyectos en común con las escuelas de teatro, sin olvidar la posibilidad de crear

contactos con los centros escolares del entorno, contribuyendo en el diseño y actividades del área de música, perspectiva ésta última también expuesta en la tesis doctoral de Díaz (2001).

Estos criterios, junto a la actividad a realizar por parte de los diferentes grupos de la escuela dentro del municipio y, el manejo de los diversos géneros musicales, aumentan la permeabilidad de la EMM, posibilitando a su vez el conocimiento, la dinamización, y la animación de la actividad musical local.

6.8.1. Asociacionismo de las escuelas

Ninguna de las 20 escuelas estudiadas forma parte de una asociación o federación. Según los datos obtenidos a través del cuestionario dirigido a los responsables de estos centros, una de las causas principales de esta situación son los problemas burocráticos que esto genera con los ayuntamientos. Al mismo tiempo opinan que la pertenencia de la escuela a este tipo de federaciones no influye en su trabajo diario, ni en los resultados de la escuela.

6.8.2. Agrupaciones musicales asociadas

Sin embargo, algunas de las agrupaciones musicales de las EMM sí forman parte de federaciones o asociaciones. En este caso se encuentra únicamente la banda de música amateur, que con una media de 30 componentes, y de manera independiente (aunque sin desvincularse nunca de su escuela), suele realizar conciertos y una vida musical paralela a las EMM bajo la denominación de “asociación cultural”. De todos los conjuntos musicales formados en las escuelas, solo un 25% de ellos forman parte de algún tipo de asociación.

Estas bandas de música amateur son agrupaciones que suelen estar muy bien consideradas. La justificación que tienen estos grupos para funcionar como asociación cultural, es que bajo esa denominación consiguen apoyo económico de diversas instituciones, al margen de la ayuda que les pueda llegar desde la propia EMM.

Igualmente estas bandas de música amateur, y debido a que gran parte de su personal se encuentra muy vinculado al municipio, también obtienen la admiración y respeto por parte de la ciudadanía de su entorno, donde en la práctica totalidad de los

casos, este tipo de agrupaciones son utilizadas como elementos representativos importantes por parte de estos ayuntamientos.

6.8.3. Otras agrupaciones y su proyección

Además de las anteriormente citadas, existe otro tipo de grupos musicales que no pertenecen a ninguna asociación, y cuya proyección exterior es más reducida. No por eso dejan de tener una importancia clave dentro de las escuelas de música: son las rondallas, orquestas de cuerda, Big Band, grupos de cámara, coros y bandas infantiles.

Cabe reseñar que los instrumentistas pertenecientes a la banda infantil son la “cantera” que sustenta a la banda amateur, y en cuanto su nivel instrumental se lo permite, pasan a formar parte de ésta siendo esto un importante motivo de estímulo para los estudiantes. Por este motivo, entre los componentes de este tipo de conjuntos existe una intensa relación intergeneracional, no siendo nada difícil encontrar agrupaciones en las que conviven abuelos, padres e hijos de una misma familia.

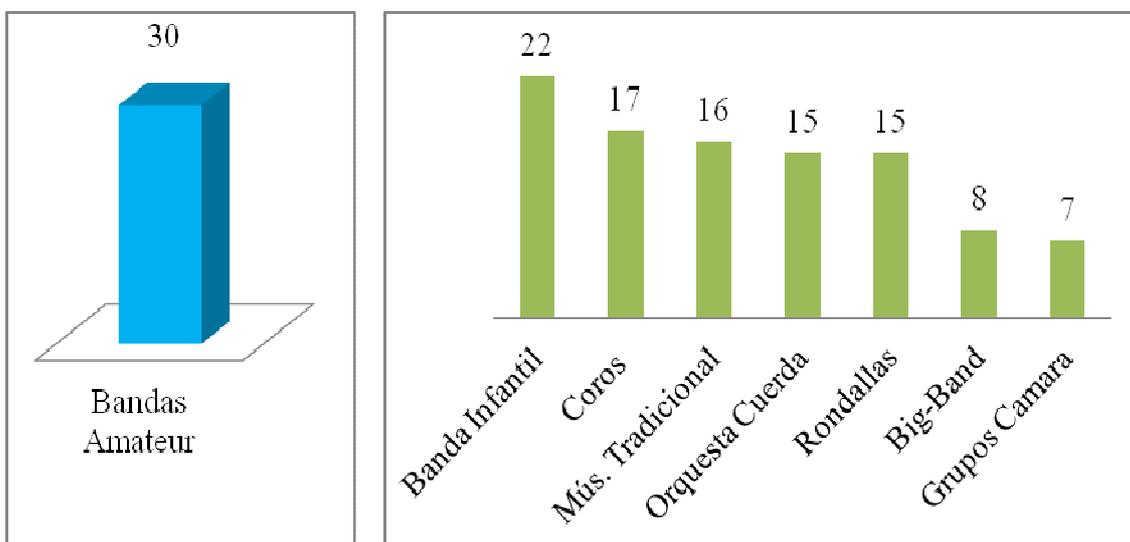


Figura nº 6.6. Media de componentes por agrupaciones.

Fuente: Cuestionarios de los directores. Elaboración propia

Por otro lado la media de ensayos semanales que realizan estas agrupaciones es de 1, y respecto a la duración de estos ensayos, el 76,22% de las agrupaciones ensayan menos de 1 hora, el 15,25% ensaya entre 1 y 2 horas y el 8,47% ensaya más de 2 horas semanales.

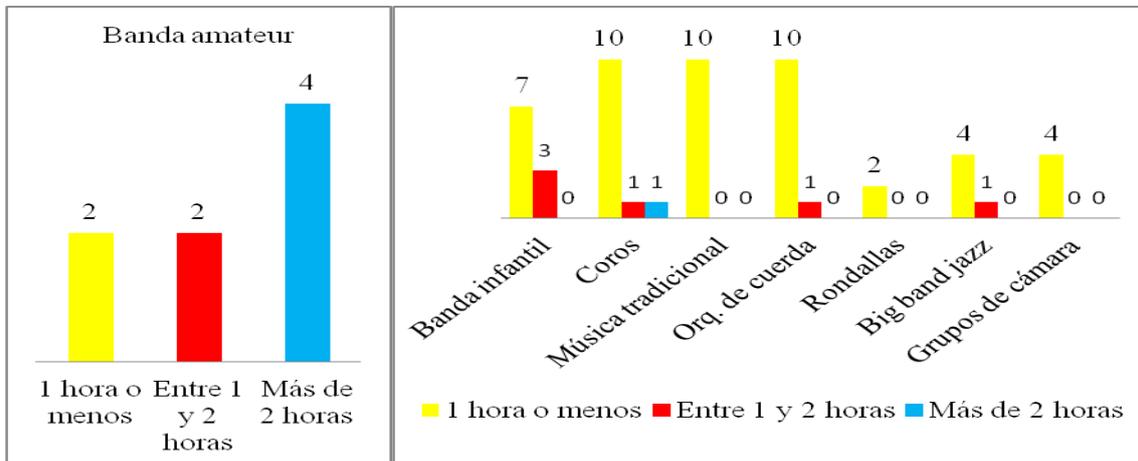


Figura nº 6.7. Duración de los ensayos por agrupaciones.

Fuente: Cuestionarios de los directores. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta la media de componentes por agrupación (figura 6.6.) y el número de agrupaciones existentes (figura 6.7.) el total de alumnado participante en algún tipo de agrupación es de 994 (33,72% de los matriculados en las EMM). La duración de los ensayos que realizan estas agrupaciones suele ser de una hora o menos. Sin embargo, las agrupaciones que más alumnado tienen (banda infantil con una media de 21,40 (dt= 7,106) alumnos/as y, banda amateur con una media de 41,88 (dt= 8,626) alumnos/as, realizan ensayos de mayor duración. Esto se debe en parte a la complejidad de coordinar y conseguir que todo el grupo instrumental se ajuste a las directrices marcadas por el responsable de la agrupación. Esta complejidad es mayor en la banda amateur, no ya solo por el número de integrantes que la componen, sino también por el tipo de repertorio que se aborda.

Una de las misiones de las EMM es enriquecer la vida cultural del municipio donde se asientan. Los modelos de agrupaciones existentes son un claro indicativo de las intenciones de muchas de estas escuelas. Por este motivo, y como ya se ha comentado en el apartado 6.6.4, algunas de las EMM, a pesar de la gran demanda que tienen instrumentos como la guitarra o el piano, (buscando un equilibrio entre todos los

instrumentos), tratan de poner límites sobre los primeros y orientar parte de su alumnado hacia determinadas materias instrumentales más convenientes para fortalecer a sus agrupaciones.

6.9. Fortalezas, debilidades y líneas de mejora

Como ya se ha comentado anteriormente, las escuelas de música no son conservatorios oficiales, sino centros de enseñanza musical no reglada mantenidos con dinero público, lo que sin duda tiene ciertas ventajas, pero supone asumir importantes limitaciones. A pesar de la imposibilidad de abarcar todas las especialidades (limitación) las EMM, dada su proximidad a la ciudadanía de su entorno, conocen mejor que nadie sus costumbres, sus fiestas, su folklore y la demanda musical de la zona, lo que proporciona una gran ventaja para especializarse en un proyecto musical que se adapte a las necesidades específicas de un territorio (ventaja).

Desde el punto de vista de las corporaciones locales, muchas EMM son percibidas como servicios de proximidad con un elevado presupuesto de mantenimiento. Aunque la cultura es una inversión a largo plazo, las EMM deben proponerse ser lo menos costosas posible, intentando buscar una sostenibilidad financiera de acuerdo al alumnado que atienden y al entorno donde se asientan. Dentro de lo posible, deben “devolver” esa inversión a través de las actividades que organizan, siendo un ejemplo las actuaciones musicales.

Teniendo presentes las limitaciones presupuestarias en las que estas EMM desarrollan su labor, queríamos conocer la opinión de los responsables de estos centros, seleccionando entre un listado de opciones (cerradas) aquellas que constituyen los puntos fuertes y débiles de sus escuelas, para a continuación ofrecerles también la posibilidad de enunciar de forma abierta aquellas otras fortalezas y debilidades que no encontraron en el listado presentado, además de poder añadir según su criterio las propuestas de mejora que serían necesarias para optimizar las enseñanzas de estos centros educativos.

En cuanto a los resultados de las preguntas planteadas de forma cerrada a los responsables de las escuelas, destaca como punto más fuerte con una media de 8,82

sobre 10 ($dt= 0,729$) el apartado de la formación del personal que trabaja en la escuela, mientras que como punto más débil con una media de 5,40 sobre 10 ($dt= 2,088$) se encuentra el presupuesto con que cuentan estos centros.

Tabla nº 6.12. Puntos fuertes (valoración media entre 1 y 10)

	Puntos fuertes	
	\bar{x}	dt
Formación del profesorado	8,82	(0,729)
La cuota por asignatura	7,65	(1,530)
Influencia de la escuela en su entorno	7,20	(2,649)
Agrupaciones con que cuenta la escuela	7,05	(2,235)
Calidad de las instalaciones	6,90	(2,199)
Material disponible	6,60	(2,088)
Duración de las clases	6,45	(2,625)
Préstamo de instrumentos	6,45	(2,439)
Demanda de matriculas	6,15	(2,661)
Presupuesto de la escuela	5,40	(2,088)

Fuente: Cuestionarios de los directores. Elaboración propia.

El personal responsable de las escuelas destaca y confía en la formación del profesorado. Esta valoración tiene lógica, ya que los responsables de las escuelas son a su vez profesores, con lo cual en cierta medida también están valorándose a ellos mismos. En segundo plano destacan como puntos fuertes las cuotas que se pagan por asignatura ya que consideran que no son excesivas, la vinculación e influencia que ejerce la escuela sobre su entorno y sus agrupaciones musicales, que sirven como mecanismo de unión de parte de su alumnado, a la vez que son elementos representativos de las escuelas. Por debajo de lo deseable y como elemento negativo, se encuentra la calidad de las instalaciones, las cuales a pesar de sus deficiencias, estos reconocen que cumplen con las condiciones mínimas exigibles para impartir estas enseñanzas.

En lo tocante a la baja valoración que le dan al material con que cuentan así como al apartado referido al préstamo de instrumentos, esto es debido en primer término al deseo de poder disponer de más materiales didácticos para sus clases, y en segundo lugar, a que el banco de instrumentos con que cuentan las escuelas es escaso.

La duración de las clases es considerada como insuficiente por parte de sus representantes, 6,45 sobre 10 ($dt=2,625$). Con el presupuesto con que cuentan no pueden ampliar más el tiempo de docencia, ya que esto redundaría en más horas a pagar al profesorado y en la necesidad de ampliar su presupuesto. Una alternativa al aumento del presupuesto pasaría por incrementar tanto el precio de matrícula como la cuota que paga periódicamente el alumnado, algo que no ven factible, ya que se corre el riesgo de perder alumnado debido al coste extra que esto supondría para las familias.

En lo tocante a la mayor preocupación que tienen los responsables de estas EMM, se centra en el presupuesto que tiene la escuela. A continuación hacen mención a la escasa demanda que tienen de matrículas, no llegando a comprender a que es debido, ya que ellos/as consideran que la influencia que tienen las escuelas en su entorno es bastante aceptable (destacando esto como tercer punto fuerte), y tanto la cuota de matrícula como la cuota que se paga periódicamente por las asignaturas es baja (segundo punto fuerte).

Por otra parte y utilizando en este caso la opción de cuestiones abiertas, el 75% de los/as responsables de las EMM destacaron como puntos fuertes de sus escuelas (y reiterando lo expuesto en la tabla 6.12, destacan la formación del profesorado, aunque también otros aspectos como la aceptación e influencia que ejerce la escuela en su entorno y la capacidad de adaptación de ésta a los intereses de sus usuarios. Por otra parte otro 50% de los responsables resaltan como algo importante la cuota simbólica que se paga por asistir a las clases, la labor social y cultural que desarrolla la escuela, el carácter eminentemente práctico de las clases instrumentales y la relación de amistad y cordialidad que existe entre los distintos alumnos/as.

Como puntos débiles, un 60% de los directores/as señalaron la imposibilidad de expedir titulación alguna, indicando que sería muy positivo que las EMM funcionaran como conservatorios elementales. Según estos responsables si esto legalmente fuera posible, este modelo de escuela vería muy reforzada y legitimada su labor, ya que todo el alumnado que comenzara sus estudios musicales podría iniciar su formación en ellas, contribuyendo así a reducir la masificación de los centros reglados de grado elemental.

Un 25% de los responsables señala como un punto débil las cuotas mensuales de las asignaturas, siendo consideradas en algunos casos estas excesivamente elevadas. No sucede así con la tasa de matriculación, que consideran bastante asequible.

Esto propicia que muchas familias no tengan entre sus prioridades el aprendizaje musical en las EMM. Las cuotas mensuales (que en los conservatorios oficiales de carácter estatal no existen), unidas al no reconocimiento oficial de los estudios, hace que no solo las familias con pocos recursos, sino también las de un poder adquisitivo medio se decanten por otras opciones formativas para sus hijos/as. Los que demuestran tener más interés en el aprendizaje musical intentan buscar otras alternativas como los conservatorios estatales, donde el alumnado sí consigue un reconocimiento oficial de los estudios realizados. Por otro lado, y representando a un 40% de las EMM, existe preocupación por la escasa duración de las clases, siendo esto debido a la escasez de presupuesto y al interés de la empresa adjudicataria por garantizar la rentabilidad económica de la escuela.

Sobre las propuestas de mejora, el 80% de los responsables señalan la necesidad de que la escuela sea gestionada por los ayuntamientos y no por una empresa privada con afán lucrativo, mejorar los contratos del profesorado y conseguir incrementar la demanda de matrículas, mientras que el 75% indica que es necesario mejorar los programas educativos intentando desarrollar metodologías distintas a las de los conservatorios, evitando una organización marcada por cursos y abogando más por una estructura más flexible, progresiva y adaptada al ritmo y necesidades individuales de cada alumno/a.

Otro de los puntos a mejorar son las instalaciones, ya que prácticamente ninguna escuela dispone de aulas con sistemas de insonorización y mucho menos de cabinas de estudio. También demandan más material instrumental para las clases (principalmente en lo relacionado con los instrumentos de percusión), establecer un tipo de presupuesto anual para poder comprar material de mayor calidad y sustituir los clavinovas por pianos, promocionar más la escuela y las agrupaciones existentes.

Para finalizar este cuestionario, y teniendo en cuenta el último apartado donde a los/as directores/as se les pedía que realizasen una valoración cuantitativa sobre la

percepción que tiene la ciudadanía de su centro, siendo en la escala de 1 (peor valoración) a 10 (mejor valoración), la puntuación media de valoración de las EMM por parte de los responsables de estas se sitúa en el 7,48 (dt=1,482). Esta puntuación se encuentra muy cercana y reafirma a la realizada en la tabla 6.12 en relación a la influencia que tiene la escuela con su entorno donde ésta se situaba en una media de 7,20 sobre 10 (dt=2,649).

6.10. Características del profesorado

En este apartado se estudia la formación del profesorado de las EMM, su modalidad de contratación, así como su horario laboral. La mayoría de las veces, la relación laboral de muchos de estos profesores/as se realiza a través de contratos a tiempo parcial, obligando al profesorado a tener movilidad e impartir clases en otras escuelas para completar su jornada laboral. También merecen nuestra consideración la variable *edad*, ya que a un profesorado principiante en el inicio de su carrera docente, puede presuponerse cierta inexperiencia como así lo prueban múltiples estudios e investigaciones (Mignorance-Díaz et al. 1993; Cruz et al. 1999; Bozu, 2009), siendo estos problemas principalmente los que se encuentran relacionados con aspectos como los recursos, la docencia e incluso la relación con sus compañeros (Dunkin, 1990).

Sin embargo, esta falta de experiencia se puede suplir a través del interés y motivación que demuestran estos docentes, haciendo que busquen forma de mejorar participando de forma voluntaria en cursos de formación, que en la mayor parte de los casos son impartidos por equipos constituidos por personal con una amplia experiencia tanto didáctica como pedagógica (Colén et al. 2000; Sánchez-Moreno y Mayor-Ruiz, 2006).

Excepto 2 profesores, hemos constatado que el resto de los docentes posee la titulación exigida para impartir docencia en estas escuelas, disponiendo mayoritariamente de titulaciones instrumentales. Llama la atención que ninguno de éstos centros cuente con profesorado que disponga de la titulación de *Pedagogía Musical* contemplado en el Real Decreto 617/1995 del 21 de abril sobre las enseñanzas superiores de música.

6.10.1. Formación inicial

El 62% del profesorado dispone del Título Superior de Música en su Modalidad de Interpretación, reconocido por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990 (LOGSE), el 21% está en posesión del Título Medio de profesor reconocido por el decreto 2618 de 1966, un 11% cuenta con el título profesional LOGSE y solo un 2% dispone del título de Profesor Superior del 1966.

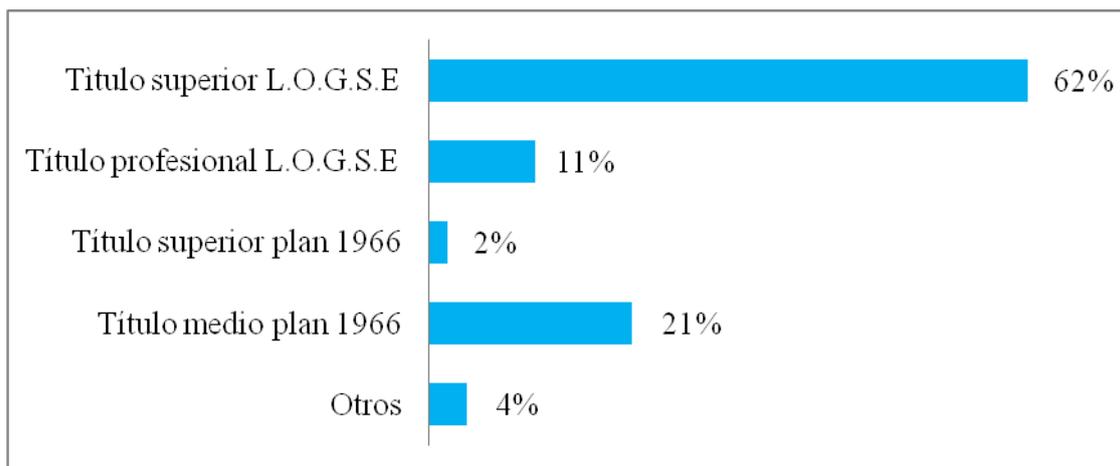


Figura nº 6.8. Formación inicial del profesorado de las EEM.

Fuente: Cuestionarios del profesorado. Elaboración propia.

En el apartado de “otros” nos encontramos con profesorado que imparte clases en algunas de estas escuelas gracias a titulaciones no exclusivamente instrumentales. Así pues, el 1% de este profesorado es Licenciado en Musicología, mientras que el 3% son diplomados en Educación Musical. Dos de los profesores que ejercen en una de estas escuelas dicen no tener ningún tipo de acreditación académica.

6.10.1.1. Titulaciones complementarias

De todo el profesorado de las escuelas, el (42,4%) posee algún título complementario a su titulación principal: 28 de ellos/as (21,21%) cuentan con el curso de adaptación pedagógica (CAP), 22 disponen de una licenciatura no relacionada directamente con la música (16,66%), y 6 disponen de algún modelo de máster (4,54%).

El trabajo docente exige no solo capacitación, sino también compromiso y motivación por parte del profesorado, pues es un agente educativo de primer orden. Su

relevancia no se limita a la labor docente, sino que ejercen una proyección sociocultural e integradora. La elección del profesorado es por tanto un factor muy importante para el funcionamiento de las EMM, donde además de las propias habilidades musicales del profesorado, es necesario que estos/as se encuentren involucrados/as en la planificación didáctica de la escuela y en la consecución de sus objetivos.

6.10.2. Edad

La edad media del profesorado que presta sus servicios en las EMM es de 41,68 años, lo que supone cierta madurez para el desarrollo de la labor docente. En las escuelas de reciente creación la media de edad del profesorado es más baja, mientras que en las más antiguas, y en algunos casos escuelas reconvertidas de anteriores asociaciones culturales, la media de edad es mucho más alta. Esta información junto a la media de años que llevan de experiencia docente en la escuela, nos indica que mucho de este profesorado forma parte de las EMM desde sus comienzos, y que su continuidad y estabilidad en la escuela es alta a pesar de que como se verá a continuación, sus condiciones laborales distan mucho de ser las ideales.

Tabla nº 6.13. Antigüedad de las escuelas, media de edad del profesorado y media de años como docentes en la escuela.

Escuela	Años desde que la escuela es Municipal	Media de edad en años del profesorado		Media de años docente en la escuela	
		\bar{X}	dt	\bar{X}	dt
Lousame	2	33	(5,98)	4	(0,89)
Padron	2	35	(4,10)	6	(1,79)
Abegondo	5	34	(6,81)	7	(1,62)
Mugardos	5	45	(9,83)	9	(3,84)
Brión	5	38	(5,01)	10	(2,12)
Muros	9	38	(2,44)	9	(3,6)
Sada	10	40	(6,62)	10	(3,61)
Cabana de Bergantiños	11	41	(5,30)	11	(0)
Rois	11	35	(11,11)	2	(0,98)
Santiago	13	35	(6,08)	8	(3,79)
Santiago	13	35	(6,08)	8	(3,79)
Ordes	14	66	(6,16)	16	(2,44)
A Baña	14	36	(4,81)	6	(3,93)
A Capela	16	43	(1,24)	2	(4,22)
Ortigueira	16	34	(2,64)	7	(1,65)

Oleiros	16	40	(8,57)	9	(3,54)
Coruña	18	-----		-----	
CEE	19	41	(10,65)	10	(5,88)
Carnota	20	39	(0,88)	11	(4,71)
Arzúa	20	37	(5,73)	8	(3,14)
Porto do Son	22	47	(6,84)	13	(9,41)

Fuente: Cuestionarios del profesorado. Elaboración propia.

6.10.3. Tipos de contratos

Coincidiendo con lo ya expuesto anteriormente por los responsables de las escuelas como un elemento de mejora, el 50,5% del profesorado tiene contrato por obra o servicio, por tan solo un 18% que posee un contrato fijo a tiempo completo.

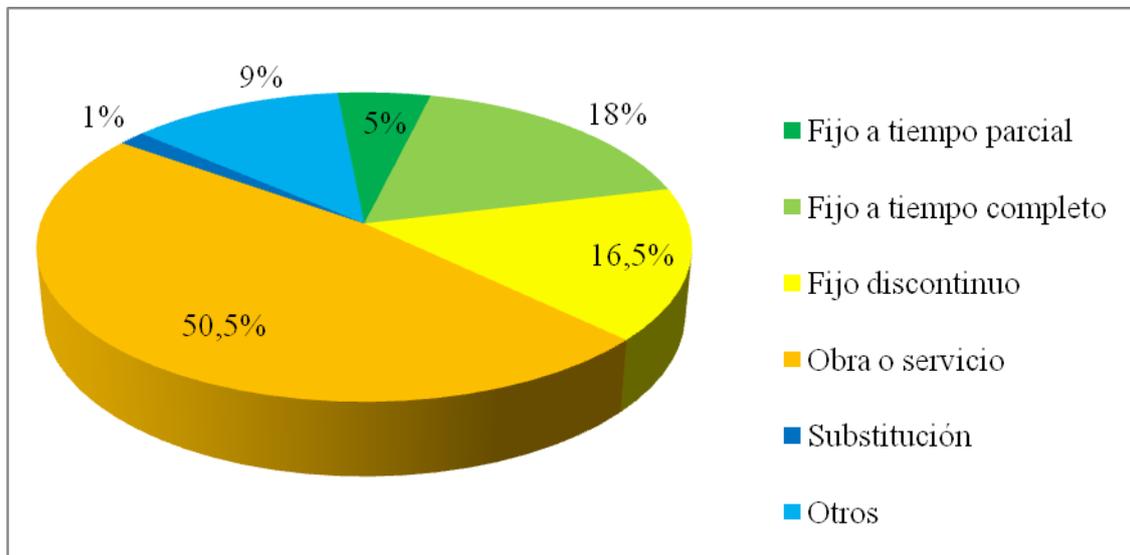


Figura nº 6.9. Tipos de contrato del profesorado.

Fuente: Cuestionarios del profesorado. Elaboración propia.

Sobrido (2001) destaca que uno de los principales problemas de las EMM es la precariedad laboral de los docentes, diciendo que para que una escuela alcance sus objetivos además de que el profesorado esté lo suficientemente cualificado es necesario que se encuentre motivado y que sus condiciones laborarles sean dignas. En este artículo se informa de prácticas de las empresas contratantes e incluso de las propias administraciones para ahorrar costes, como la obligación a las direcciones de los centros

a un aumento de la ratio y a tomar otras decisiones que, aunque pedagógicamente son perjudiciales para el alumnado, suponen una reducción de los gastos de las EMM.

Las personas son el principal activo con que cuentan las EMM. Para que una escuela pueda obtener buenos resultados, es necesario que cuente con un profesorado cualificado y copartícipe del proyecto de escuela que se quiere llevar a cabo. El equipo profesional de la escuela necesita basar su trabajo en dos pilares fundamentales, siendo el primero de ellos la consecución de unas condiciones laborales y de estabilidad proporcionada al cometido que se les demanda y en segundo lugar posibilitar unas buenas condiciones de coordinación del trabajo. Las EMM cuyas administraciones municipales o empresas subrogadas se limitan a contratar a sus docentes con carácter temporal, suelen encontrar dificultades para alcanzar los estándares o niveles de calidad exigibles a estas escuelas.

Si las condiciones iniciales de enseñanza son siempre difíciles, en el caso de los profesores contratados temporalmente tienen unas connotaciones muy negativas que las hacen especialmente duras, pues no se trata solo de la situación típica del profesor novel en la que se da una confrontación de la preparación recibida con la realidad escolar, sino que además tiene que adaptarse a una serie de características y exigencias propias de esta situación como es la inestabilidad laboral. (Thode Mayoral, 1992, p. 117)

Es necesario que las administraciones responsables de estos centros conozcan las necesidades reales del profesorado, teniendo en cuenta a la hora de realizar su contratación no solo el tiempo lectivo que se requiere para llevar a cabo sus enseñanzas (además de no delimitarlo en el tiempo por la duración del curso escolar), sino que se tengan en cuenta otros aspectos como las horas de preparación de las clases, las reuniones del profesorado, el trabajo en equipo, posibles apoyos en diversas actividades organizadas por la escuela fuera del horario lectivo del profesorado, el tiempo de formación, etc...

A la hora de formalizar los contratos, no se puede atender exclusivamente a parámetros como el número horas de docencia, sino que también deberían valorarse aspectos como el tiempo necesario de planificación y

evaluación docente, el trabajo en equipo, la formación permanente, la atención al alumnado y la innovación pedagógica. (Fernández, M y Vázquez, M, 2010, p. 55)

6.10.3.1. Entidades contratantes

El 54,6% del profesorado formaliza su contrato a través de empresas privadas que gestionan las escuelas mediante una subrogación de servicios, el 33,3% lo realiza con los ayuntamientos, el 6,8% son profesores/as que pertenecen a una escuela que funciona como empresa en régimen de cooperativa la cual tiene convenio con el ayuntamiento, mientras que el apartado de otros y representando a un 3,8% del profesorado, se encuentra el personal autónomo que cobra mediante factura que emite o bien a las empresas subrogadas contratantes o directamente a los ayuntamientos (tabla 6.14).

La base legal de esta doble vía de contratación (empresa subrogada o ayuntamiento) está recogida en la Ley 7/1985 de 2 de abril, reguladora de las bases de régimen local (LBRBL) en su artículo 85, donde se establece que la gestión de los servicios puede realizarse de forma directa o indirecta, entendiendo por forma directa las que son gestionadas por el propio ayuntamiento, e indirectas aquellas que son cedidas temporalmente a terceros mediante una concesión de prestación de servicios.

Tabla nº 6.14. Porcentaje de contratos efectuados por las distintas entidades.

Entidad que contrata	Frecuencia	%
Empresa privada (subrogada)	72	54,6
Ayuntamiento	44	33,3
Cooperativa (constituida como empresa)	9	6,8
Otros	5	3,8
NS/NC	2	1,5

Fuente: Cuestionarios del profesorado. Elaboración propia.

La forma de gestión indirecta empleada por algunos municipios supone una merma de la calidad del servicio en las EMM. Esta realidad ya había sido señalada como un elemento de mejora entre los responsables de estos centros. Así pues, sería lógico pensar que ya que las EMM son centros de enseñanza que económicamente dependen de las administraciones locales, la gestión de este tipo de centros debería

recaer sobre la propia concejalía de cultura del ayuntamiento al que pertenecen, siendo importante que estos centros de enseñanza musical se encontraran integrados dentro del organigrama municipal. Si esto fuera así, los demás departamentos de la administración local verían la escuela como un recurso cultural de base disponible para todos los vecinos, a través del cual poder alcanzar objetivos no solo relacionados con el aprendizaje musical, sino también de socialización, culturales, educativos e incluso de representación municipal.

Tabla nº 6.15. Comparación de la tipología de contratos realizados por ayuntamientos y empresas.

Tipos de contratos	Ayuntamientos	Empresas
Fijo a tiempo completo	16,15 %	19,37 %
Fijo a tiempo parcial	3,90 %	4,94 %
Fijo discontinuo (por horas)	19,68 %	14,74 %
Obra o servicio	50,49 %	50,65 %
Sustitución	-	1,64 %
Otros	9,78 %	8,66 %

Fuente: Cuestionarios del profesorado. Elaboración propia.

Tal y como se refleja en la tabla 6.15, las corporaciones locales realizan menos contratos fijos que las empresas subrogadas. Por un ligero margen, estas últimas ofrecen mayor estabilidad laboral a los profesores de las EMM que los propios ayuntamientos.

Debido al gran abanico que existe en cuanto a modalidades de contratos laborales, los cuales pueden ser de carácter indefinido, de prácticas, de formación, eventual de obra o servicio, interinos, etc... los ayuntamientos pueden recurrir a la contratación de empresas. Mediante un concurso público pueden hacerse con los servicios que presta el ayuntamiento siendo éstas las que se encargan de realizar los contratos. De este modo, las empresas se convierten en intermediarios entre el ayuntamiento y los trabajadores.

En el caso del profesorado de las escuelas de música, y después de que alcancen el tiempo exigible para pasar a ser considerados fijos, es indiferente que se encuentren contratados por el propio ayuntamiento o por una empresa que preste sus servicios a ese ayuntamiento, puesto que estos docentes tendrán continuidad mientras la escuela de música se mantenga funcionando como centro municipal docente.

Hay que precisar que gran parte de los contratos fijos a tiempo completo ya sean realizados por ayuntamientos o empresas, se realizan al profesorado que ocupa algún cargo de directivo. Esto tiene su lógica, ya que el profesorado con contrato a tiempo completo, cuenta con una mayor disponibilidad horaria y por lo tanto tiene más facilidad para compatibilizar las labores administrativas y burocráticas de la escuela con su horario dedicado a la docencia.

Esta estabilidad (contratos fijo a tiempo completo o parcial), que en el mejor de los casos no supera el 24%, contrasta con el 50% de profesores/as que realizan su labor con un contrato de obra o servicio. A esto hay que unir la situación del profesorado con contratos de carácter discontinuo, que dependen del alumnado matriculado.

6.10.3.2. Categorías profesionales

Tal y como se refleja en la figura 6.10, predomina el nivel 2 como categoría profesional reconocida, no existiendo actualmente ningún profesorado con categoría de funcionario que dependa de la Administración Autonómica.

El nivel de cotización del 55% de este profesorado se corresponde con la categoría profesional que desarrollan, mientras que un 30% de ellos están contratados con una categoría profesional inferior a la del puesto que desempeña, siendo varios los casos donde la categoría reconocida es de nivel 4, correspondiente a la de ayudantes no titulados (monitores). El resto del profesorado señala que no conoce en qué grupo se encuentra inscrito.

Los bajos niveles de reconocimiento profesional, junto con el contrato por horas del profesorado, permiten a las empresas gestoras (aunque no a los ayuntamientos que subrogan estos servicios por un precio determinado y definido en el concurso), un importante ahorro a la hora de pagar la correspondiente cotización a la Seguridad Social, poniendo nuevamente de manifiesto la precariedad laboral existente en el sector.

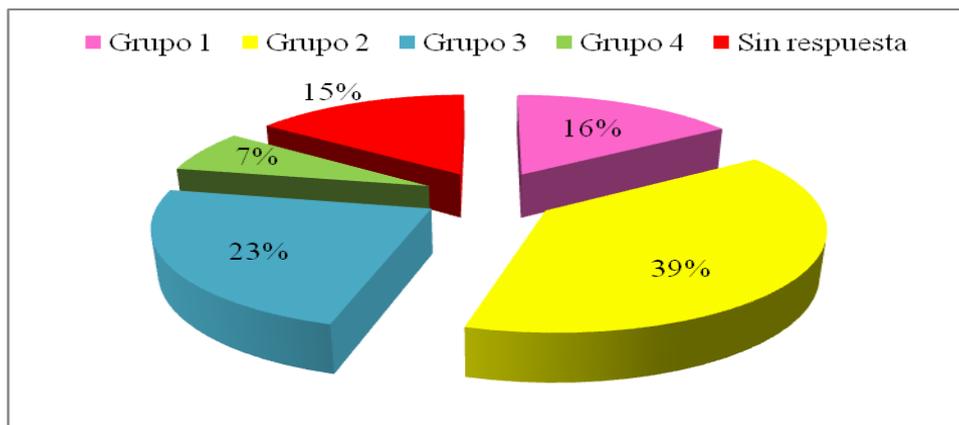


Figura nº 6.10. Grupo de cotización del profesorado.

Fuente: Cuestionarios del profesorado. Elaboración propia.

Debido a esta precariedad laboral, el 85,6% de estos docentes se ven obligados a compatibilizar la enseñanza en la escuela con otro trabajo, distribuyéndose estas otras ocupaciones de la siguiente manera: para el 71,2% su otra actividad se encuentra relacionada con la enseñanza musical, para el 23,4% ésta no tiene relación con la enseñanza, y el 5,4% restante no aporta información sobre este ítem. De los que tienen relación con la música, para el 47% su otro trabajo tiene conexión con algún tipo de agrupación musical profesional, para el 50% no existe esa relación y el 3% restante no aporta información sobre este ítem.

6.11. Características de la docencia

En este apartado se estudia la duración de las clases, el tipo de asignaturas que se imparten, así como las materias con mayor demanda por parte del alumnado. También se presentan las agrupaciones existentes basadas en la combinación de los instrumentos que se enseñan en las EMM. Se analizan, por último, las tasas de abandono de las actividades, así como la percepción del profesorado sobre los motivos que provocan dicho abandono.

6.11.1. Duración de las clases individuales

En el 65% de las escuelas se dedican 30 minutos semanales a las sesiones instrumentales individuales, siendo la ratio predominante de 1 alumno por profesor.

Para otro 20% de ellas la duración es de 45 minutos, mientras que para el 15% restante de escuelas, la duración es de 60 minutos.

En el 20% de las escuelas algunas especialidades instrumentales, especialmente la percusión-batería, la clase “instrumental individual” se lleva a cabo de forma colectiva con una ratio de 2 alumnos por profesor, y con una duración también de 30 minutos semanales. Consideramos discriminatoria esta forma de impartir clase a este alumnado en relación al tiempo de docencia que reciben los estudiantes de otros instrumentos. No obstante, abogamos por fomentar este modelo de enseñanza, aunque no por eso el tiempo de clase debería de reducirse a la mitad, sino que esta clase “instrumental individual” de 2 alumnos, debería de tener una duración mínima de 1 hora. Desde una perspectiva didáctica nos parece relevante hacerlo así, ya que el alumnado se acostumbra a tocar mientras los demás lo escuchan convirtiéndose cada clase en una pequeña audición, y que dentro de lo posible lo haríamos extensible a los demás instrumentos.

El número de alumnado de la escuela junto a la variable de la ratio profesor/a-alumno/a, además de un importante indicador de calidad, (especialmente en las enseñanzas instrumentales donde lo que prima son las clases individuales), también es un indicador muy importante que tienen siempre en cuenta tanto los ayuntamientos como las empresas contratantes del profesorado, ya que esto influye de manera determinante en el coste económico de la escuela.

Algunas escuelas en los primeros cursos y para no encarecer más el coste de cada asignatura (con el consiguiente riesgo de perder alumnado), están optando por no aumentar los precios y agrupar en las clases instrumentales individuales 3 alumnos en 1 hora, reduciendo de esta manera y de forma drástica el tiempo de clase individual a 20 minutos, y aumentando la ratio de profesor/a- alumno/a. Con este sistema se mantiene al alumnado durante más tiempo en las aulas (aunque con menos tiempo efectivo de clase individual), el contrato de los profesores en horas es menor, y la empresa obtiene un mayor beneficio económico sacrificando la calidad de la enseñanza. Aunque es parecido en la forma, no lo es en el fondo, y no tiene nada que ver con la propuesta realizada anteriormente, donde a pesar de ser beneficiosa la clase colectiva, ésta no debe ser aprovechada para reducir el tiempo de atención individual de cada alumno/a.

La ratio individual instrumental de 30 minutos semanales es considerada por el profesorado como insuficiente. Por otro lado y raíz de los datos obtenidos, ningún profesor/a realiza ninguna referencia en cuanto una reducción de la ratio en los cursos superiores, lo que indica que existe cierta estabilidad en la tendencia anteriormente apuntada para los distintos cursos.

Si durante el primer curso se puede considerar los 30 minutos como muy escasos, en los cursos posteriores y para mantener una mínima calidad en la enseñanza como mínimo ésta debería de llegar a 45 minutos. En las enseñanzas regladas y para todos los cursos, la ratio de clase instrumental individual es de 1/1 y el tiempo semanal de clase es de 60 minutos.

6.11.2. Demanda de instrumentos

Tal y como se muestra en la figura 6.11., la enseñanza instrumental individual con más demanda es el piano, seguido de la guitarra y la percusión en la modalidad de batería, siendo los instrumentos menos demandados el oboe, el contrabajo y tuba.

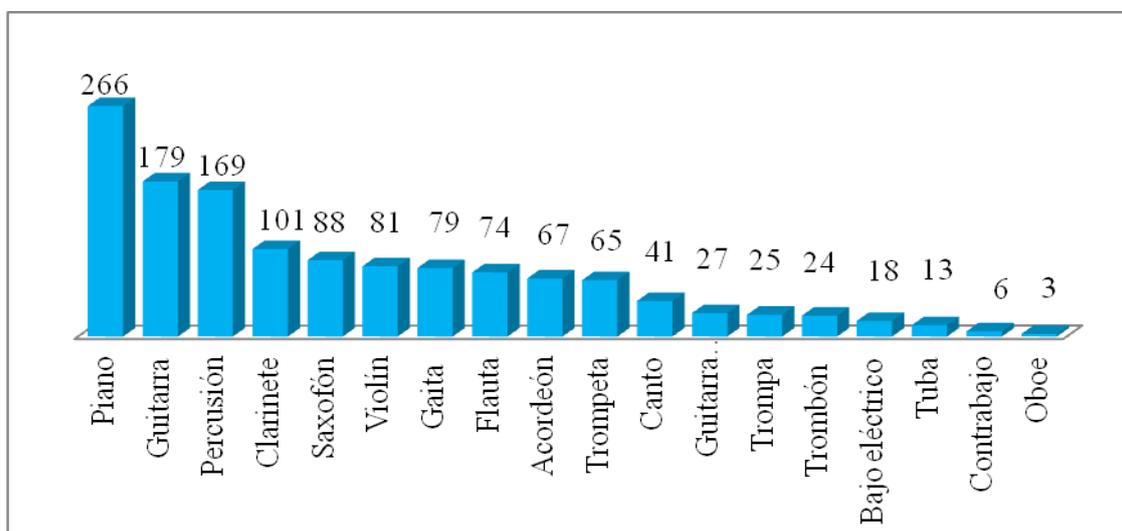


Figura nº 6.11. Número de alumnos por instrumento.

Fuente: Cuestionarios del profesorado. Elaboración propia.

La alta demanda de matrículas en instrumentos como el piano y la guitarra se debe a que son los instrumentos más conocidos tanto por el futuro alumnado como por

parte de los padres y madres, los cuales ejercen una gran influencia a la hora de seleccionar el instrumento que va a aprender a tocar su hijo/a. Las familias perciben estos instrumentos como más sencillos de tocar y menos molestos para ser practicados en casa. Por otro lado la demanda que mayoritariamente hacen los jóvenes de instrumentos como es la percusión, e incidiendo exclusivamente sobre la batería, se debe a lo llamativo y atractivo que son los ritmos que pueden hacer con este instrumento de manera fácil y rápida, además de ayudar el conocimiento que tienen del instrumento debido a la influencia de los grupos de salsa, rock y música pop.

La escasa demanda de instrumentos como la tuba o el contrabajo se explica por su relativo desconocimiento, y sobre todo, por su elevado volumen y dificultad para ser transportado. Esta problemática limita el acceso al instrumento al alumnado que empieza a practicar con 7 años. Otros como el oboe, no suelen estar disponibles para préstamo por parte de las EMM (solo el 25% de las escuelas cuentan con él) y su compra y mantenimiento supone un desembolso económico importante, que los padres y madres no suelen estar dispuestos a realizar. A esto hay que sumar la gran dificultad técnica que entraña hacerlo sonar.

6.11.3. Demanda de asignaturas no instrumentales

Las enseñanzas más solicitadas son los cursos por niveles de lenguaje musical 1, 2, 3, 4... con un total de 712 alumnos lo que supone el (24,16%) del total, seguidas por las de música y movimiento para alumnado de 4, 5, 6 y 7 años con un total de 322 alumnos (10,92%), y en menor medida por las enseñanzas de coro con un total de 220 alumnos (7,46%).

Entre las menos solicitadas se encuentra la materia de lenguaje musical para adultos con 58 alumnos (1,98%), y de manera casi residual encontramos etnomusicología y armonía con un total de 5 alumnos por especialidad (0,33%).

El lenguaje musical de adultos que ofertan las escuelas de música está pensado para dar un servicio a todas aquellas personas mayores que desean adquirir conocimientos musicales. Esta enseñanza se encuentra adaptada a los horarios de este alumnado, siendo por lo general a últimas horas de la tarde, permitiendo asistir a personas que durante el día se encuentran ocupadas por motivos laborales. La asistencia

a estas clases supone para este alumnado un gran esfuerzo, lo que explica la escasa demanda de esta materia. Por otra parte, tanto etnomusicología (con un total de 5 alumnos/as), como armonía (con otros 5 alumnos/as), son materias que imparten una sola escuela y que se encuentra ubicada en una de las zonas de mayor población, lo que debido a las características de estas enseñanzas, hace presuponer que asisten a la escuela con la intención de reforzar este tipo de aprendizaje teórico.

6.11.4. Grupos instrumentales

En este aspecto existe gran diversidad de posibilidades, siendo la banda infantil la más común con un total de 10 agrupaciones. El número de componentes para 3 de ellas oscila entre 10 y 20, teniendo una media de 16,33 ($dt=2,05$). Para otras 6, el número de componentes oscila entre 20 y 30 siendo su media de 24,5 ($dt=2,14$), mientras que la agrupación restante posee 34 componentes. La suma total de estas 10 agrupaciones infantiles es de 230 alumnos/as. De las 10 agrupaciones de banda infantil existentes, 7 ensayan 60 minutos semanales, mientras que las otras 3 lo hacen una media de 90 minutos.

A este número de bandas infantiles, le siguen los grupos de música tradicional también con un total de 10, aunque su número de componentes es mucho menor (139). De estos grupos, 3 tienen menos de 10 componentes, siendo la media de 5 ($dt=0,81$). Los 4 grupos cuyo número de componentes oscilan entre 10 y 20, la media es de 11,25 ($dt=0,82$). Para los 2 grupos cuyo número de componentes se encuentran entre la franja de 20-30, la media es de 23,5 ($dt=1,5$), mientras que en el grupo restante su número de componentes es de 32. El tiempo de ensayo semanal de estas agrupaciones en ningún caso sobrepasa los 60 minutos.

Otra de las agrupaciones que tiene importancia en las escuelas son los coros, existiendo un total de 9 y aglutinando esta actividad un total de 194 participantes. De estos 9 grupos, 1 cuenta con 8 componentes, mientras que para los 4 grupos cuyo número de participantes oscila entre 10 y 20 la media es de 16,35 ($dt=2,68$). Para los 2 grupos cuyo número de participantes oscila entre 20 y 30, la media es de 25,5 ($dt=0,5$), mientras que para los 2 grupos cuyo número de integrantes es mayor de 30, su media es de 35 ($dt=1$). El tiempo de ensayo dedicado semanalmente por este modelo de agrupación en 8 de los

casos es de 60 minutos, mientras que en el 1 restante ese tiempo se amplía hasta los 90 minutos.

En menor medida existen otros tipos de conjuntos como es la orquesta de cuerda (de la que solo existen 2 grupos) y cuyo número de componentes en uno de los casos es de 14, mientras que en el otro es de 16, siendo 90 minutos el tiempo dedicado a los ensayos semanales en ambas agrupaciones. Otros son los 3 grupos de rock con un total de 5 participantes por grupo y una agrupación de orquesta Orff, (grupo instrumental realizado a base de instrumentos de percusión elementales) con un total 10 alumnos/as, siendo en ambos casos la duración de los ensayos de 60 minutos.

Entre las agrupaciones encuadradas dentro de lo que podríamos definir como grupos de cámara, se encuentran 2 conjuntos de saxos, 1 grupo de percusión y 1 conjunto de flautas, con una media de 5,5 alumnos por agrupación y una (dt=1,25), siendo la duración de estas clases de cámara de 60 minutos semanales.

El éxito de las bandas infantiles se explica en parte por la confluencia de intereses de gran parte del alumnado que estudia instrumentos de viento clásicos. Los integrantes de este tipo de agrupaciones, cuando su nivel instrumental se encuentra lo suficientemente avanzado, suelen pasar a formar parte de las bandas de música amateur vinculadas con las EMM, fortaleciendo éstas y contribuyendo a su regeneración y renovación. Este tipo de conjuntos infantiles donde se encuentra también cualquier otro modelo de agrupación más pequeña incluyendo los coros, son la base de las escuelas de música. Todos los alumnos y alumnas pueden participar tanto en un grupo coral como en un conjunto instrumental en función de su instrumento. Es en este tipo de conjuntos donde la escuela desarrolla su potencial pedagógico haciendo valer su potencial como centro que educa personas a través de la música (Vergel, 2001).

Los grupos de música rock o de música tradicional son fruto de la unión de enseñanzas instrumentales menos clásicas. La unión de instrumentos como la batería, sintetizadores (como instrumento derivado del piano), guitarras y bajos eléctricos junto al alumnado de canto, dan como resultado los grupos de rock, mientras que los grupos de música tradicional, son el resultado de la unión de otros instrumentos considerados

más “folclóricos” como el acordeón o la gaita, a los que por regla general se les suele unir alumnado proveniente del canto y la percusión.

Estos grupos forman parte de la identidad de cada escuela, y el porcentaje de alumnos que participa en alguna de estas agrupaciones además de definir el tipo de actividad que en ella se desarrolla, puede ser tomado como un indicador indirecto del grado de satisfacción que tienen sus usuarios.

Tratar cuestiones como la tradición no siempre es fácil desde las EMM, y unir tradición con sentido crítico es necesario para progresar. El diseño de la oferta en cuanto a grupos instrumentales, es sin lugar a dudas uno de los elementos estratégicos de las EMM, de ahí la importancia de mantener una dinámica de mejora continua en este aspecto.

Cuando la actividad desenvuelta en la escuela a través de los conjuntos vocales e instrumentales se concreta en actuaciones en el municipio, supone un aporte cultural con impacto y visibilidad entre la ciudadanía, aunque éstos no sean usuarios directos de la EMM.

6.11.5. Alumnado que cambia o simultanea su aprendizaje con el conservatorio

En el 95% de las EMM existe algún caso de alumnado que abandona el centro para cursar estudios en el conservatorio, mientras que en el 5% de ellas no se produce ningún abandono por este motivo. El reparto por escuelas en términos porcentuales se recoge en la figura 6.12.

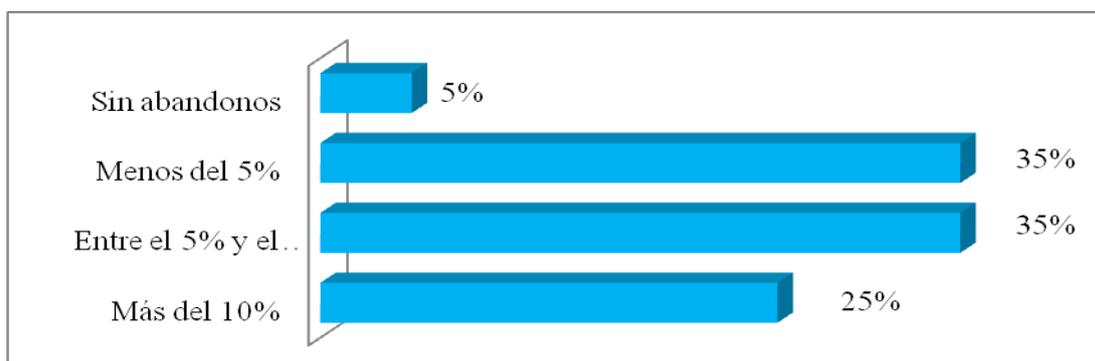


Figura nº 6.12. Cambio de las enseñanzas la EMM por el conservatorio (% de escuelas).

Fuente: Cuestionarios del profesorado. Elaboración propia.

Según manifiesta el profesorado afectado, la justificación a esta tasa de cambio de la escuela por la asistencia a las clases del conservatorio, se debe a que los conservatorios son centros reglados de educación musical basados en un currículum oficial y con la facultad de poder expedir una titulación, cosa que en las escuelas no ocurre. No obstante, la tendencia a dejar la escuela definitivamente para seguir los estudios en los conservatorios podemos considerarlo como bajo o muy bajo, ya que en el 70% de ellas el desarraigo de este alumnado es menor al 10% del alumnado total de la escuela, haciéndonos pensar que los usuarios de estas EMM se encuentran suficientemente satisfechos/as con las enseñanzas que en ellas reciben.

Gracias a la que fue Consejera Técnica de la Subdirección General de Enseñanzas Artísticas del MEC, D^a Elisa Roche, y a raíz de la Ley del año 1990 (LOGSE) que reformó el sistema educativo, existen dos modelos diferentes de enseñanzas musicales. A pesar de que muchas escuelas intentan acercarse al modelo de enseñanza de los conservatorios elementales, la concepción original de las escuelas de música se encuentra bastante alejada de este símil, siendo este el motivo por el cual en su momento y a pesar de la aparición del nuevo modelo de aprendizaje musical, los conservatorios no dejaron de impartir las enseñanzas elementales, algo que con el tiempo las escuelas de música han querido reclamar para sí.

La legislación que rige ambos modelos de enseñanza es clara, siendo la misión de las escuelas de música el acercar y posibilitar a todos los ciudadanos/as el aprendizaje musical de una forma prioritariamente lúdica, sin la obligación de seguir unos estudios de carácter reglado, aunque no excluye una preparación de carácter profesional, la cual podrá ser reconocida al alumnado que lo solicite mediante la superación de unas determinadas pruebas en los conservatorios, posibilitándose igualmente que el alumnado procedente de las escuelas pueda continuar sus estudios de forma oficial si así lo desean.

En el 15% de las escuelas ningún alumno/a simultanea los estudios de las escuelas con los del conservatorio, mientras que en el 85% restante sí sucede. Si lo que valoramos es el porcentaje de alumnado por escuelas que compagina estos estudios en

relación a su número de matrículas, estas se reparten a partes iguales (50%) entre las que su número de alumnado es menor a 75 y las que su alumnado es mayor a 75.

Para las escuelas cuyo número de alumnado que simultanea estudios es menor a 75, el porcentaje medio de los/as que compaginan las enseñanzas de la escuela con las del conservatorio es del 6,98% (dt=5,86), mientras que para las escuelas cuyo número de alumnado es mayor a 75, la media de los/as que compaginan las enseñanzas en ambos centros es de 5,22% (dt=7,60).

En términos porcentuales podemos decir que el alumnado de las escuelas cuyo número de alumnos/as que simultanean estudios es menor, el porcentaje de ellos/as que compaginan los estudios en los dos tipos de centros es mayor al de las escuelas que tienen mayor número de alumnos/as. Con una media total de todas las escuelas de un 6,1% de alumnado que compagina las enseñanzas en ambos centros, consideramos que se trata de un porcentaje bastante bajo, destacando que las escuelas con un índice más elevado de alumnado que compaginan sus estudios son aquellas que se encuentran más cercanas a alguno de los conservatorios oficiales independientemente que estos sean de carácter autonómico o municipal.

Por otra parte, el profesorado de las EMM opina que esta situación se debe más a un interés por obtener un reconocimiento oficial a los estudios que realizan que a un descontento con las enseñanzas recibidas en la escuela, reforzando esta afirmación el hecho de que prácticamente todo este alumnado sigue formando parte de las agrupaciones de la escuela y toma las clases de ésta como una preparación o apoyo a la clase que dará posteriormente en el conservatorio.

6.11.6. Abandono de las enseñanzas musicales

De los 2.947 alumnos/as que forman parte de estas EMM, un 15,62% abandona totalmente sus estudios de música. Separado por género, el 59,45% se corresponde con las chicas. Además de darse un mayor abandono de las enseñanzas de música por parte de las chicas, su tasa de matriculación en el momento de comenzar sus estudios está 8 puntos por debajo de la de los chicos (46% vs 54%).

Teniendo en cuenta estos datos, parece que en su formato actual, las enseñanzas musicales de las EMM responden en mayor medida a las preferencias y necesidades de los chicos.

En opinión del profesorado, parte del abandono de los estudios musicales se debe al desinterés que el alumnado muestra hacia las materias teóricas, a lo que se añade ciertas dificultades que para resolver cuestiones técnicas con el instrumento, aspectos que en su conjunto provocan desmotivación hacia los estudios.

Estos abandonos podrían evitarse en parte si la metodología utilizada por parte del profesorado fuera diseñada con una orientación más lúdica y no tan similar a la enseñanza reglada,

Intentando responder en estos casos a la demanda del propio centro y donde el profesorado pudiera optar paulatinamente por la nueva metodología, valorando la dimensión musical y humana que aporta su aplicación, aun cuando en ocasiones se pudieran manifestar dudas en relación a los progresos. (Malagarriga y Gómez Alemany, 2009, p. 55)

Es evidente que este cambio metodológico propuesto por Malagarriga y Gómez Alemany (2009), además de responder a las necesidades del propio centro, también busca responder a la necesidad de adecuarse en mayor medida a las necesidades e intereses del alumnado, ya que según refleja el profesorado a través de su cuestionario, una de las principales excusas que utiliza el alumnado para justificar su abandono de la EMM, es el aburrimiento y la falta de motivación que sienten hacia el aprendizaje musical.

Otros de los motivos por los que este alumnado abandona las EMM según nos refleja el profesorado en sus cuestionario, es la mayor carga lectiva que estos/as tienen dentro de las enseñanzas del instituto, obligándoles/as a priorizar su tiempo de estudio y clases particulares de otras materias distintas a las de música, los desplazamientos a otra ciudad con motivo del comienzo de sus estudios universitarios, y porque la escuela no concede titulación alguna.

Según el estudio realizado por Finn (1989), existen dos teorías principales por la cual los estudiantes abandonan las escuelas. La primera de ellas es que a medida los jóvenes avanzan, es probable que se enfrenten a fracasos, lo cual deriva en la disminución de autoestima académica. La segunda teoría se basa en la falta de participación y conexión que existe entre el alumnado que abandona y el centro educativo, siendo los principales factores de esa desconexión la falta de gusto por la escuela, la poca empatía con los profesores y con el resto de estudiantes, la inseguridad, la sensación de no pertenencia a ese espacio escolar, o la imposibilidad de compatibilizar trabajo y escuela.

Para este autor la decisión de los jóvenes a la hora de abandonar la escuela está influenciada por su propio historial personal de interacción con el centro, y según manifiesta, el abandono es un proceso que comienza en la temprana niñez y termina en la época de la adolescencia. Para evitar esto, sus propuestas pasan por entender que los estudiantes aprenden de diferentes formas y a diferentes ritmos, lo cual obliga a los maestros a colaborar y permitir que estos aprendan con su propio estilo y a su propia marcha, además de provocar que las lecciones en el aula sean de carácter participativo.

6.11.6.1. Abandono del aprendizaje musical

Tal y como se indica en la figura 6.13., el rango de edad mayoritario en el que se produce el abandono de los estudios musicales es el incluido entre los 13 y los 18 años (65%).

El 18% de los abandonos se corresponden con el intervalo de edad universitario (19 a 22 años) y el 17% restante se reparte entre los que abandonan durante el periodo correspondiente a las etapas de Educación Infantil y Primaria, los mayores de 30 años y los que no respondieron a estas cuestiones.

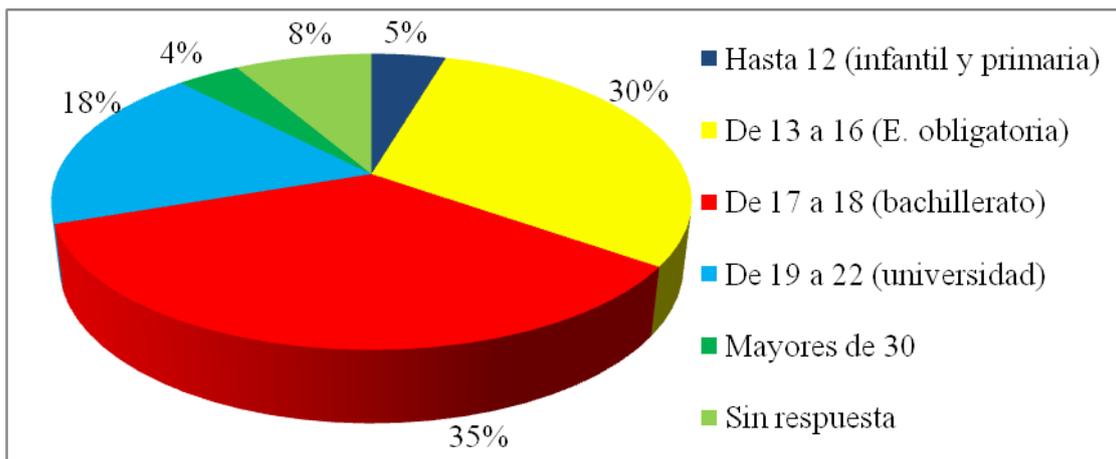


Figura nº 6.13. Tasa de abandono por edad.

Fuente: Cuestionarios del profesorado. Elaboración propia.

6.11.7. Grado de implicación de los padres y madres en la enseñanza musical

En lo tocante al apoyo e implicación en la enseñanza musical de sus hijos, casi dos terceras partes del profesorado opina que es muy poca, mientras que una tercera parte indican que es mucha.

Para el aprendizaje de un instrumento es necesario que existan tres partes comprometidas con esa función. Por un lado se encuentra el docente (dimensión didáctica), por otro la capacidad, el trabajo y motivación del alumno/a y por último, la labor de apoyo y estímulo de los padres.

El hecho de aprender a tocar un instrumento a base de practicar pasajes y ejercicios musicales repetitivos en algunos casos puede resultar tedioso y aburrido. Para convertir la práctica en algo cotidiano y ameno, es necesario que la familia propicie un ambiente adecuado y anime en cada momento al alumnado para conseguir sus objetivos. La estimulación y motivación por parte de los padres, junto con el fomento por parte de la escuela de un aprendizaje musical participativo, creativo y desarrollado en un espacio donde impere un ambiente lúdico, consigue crear un contexto que potencia y estimula a los estudiantes ante las actividades musicales que realizan.

El espacio lúdico es un lugar de socialización creativa en un mundo real transformado, donde se favorece la expresión de cada participante y donde a través de actividades múltiples, tanto los niños como los adultos

que los acompañan se divierten con total espontaneidad al tiempo que se descubren y estructuran como personas. (Dinello, 1988, p. 41)

Tabla n° 6.16. Grado de implicación de padres y madres en la enseñanza musical.

Implicación de padres y madres en la enseñanza musical	N	%
Ninguna	8	6,1%
Poco	83	62,9%
Mucho	41	31,1%

Fuente: Cuestionarios del profesorado. Elaboración propia

6.12. Recursos para la docencia

Para que el profesorado pueda llevar a cabo la docencia de forma satisfactoria, es necesario que las escuelas cuenten con recursos adecuados al tipo de enseñanza que imparten. La existencia de materiales de diversa índole como son los impresos o audiovisuales junto con los elementos informáticos, facilitan la labor docente contribuyendo a mejorar la calidad de la enseñanza. Este material, junto con los audibles y sus reproductores, suelen encontrarse en las bibliotecas. En este apartado vamos a exponer cuales son los recursos más habituales con que cuentan las EMM y el uso que de ellos se realiza.

6.12.1. Material disponible

Más de las dos terceras partes del profesorado (68,93%) considera que sus aulas disponen de material suficiente para el normal desarrollo de las clases, mientras que el resto opina lo contrario. Las principales demandas por parte de los docentes se vinculan con el incremento de los instrumentos disponibles para las clases, una mejor conservación, su adaptación a la edad de los alumnos/as, el aumento del tamaño de las aulas, la insonorización de algunas clases (sobre todo las utilizadas para la enseñanza instrumental colectiva), la disponibilidad de conexión a internet, mayor cantidad de instrumentos de multipercusión para fortalecer las orquesta Orff, aparatos reproductores de música, y el cambio de clavinovas por pianos.

6.12.2. Uso de las TICs

Tal y como se indica en la figura 6.14, la mitad de los profesores/as (50,80%) afirman usarlas poco, otro (32,60%) no las usan nada, y un (2,30%) optaron por no responder a esta cuestión.

Los profesores/as que afirman usar mucho las TICs (14,40%), a través de las preguntas abiertas de su cuestionario, opinan que aunque parte del profesorado no use este tipo de herramientas, los responsables de los centros deberían dar mayor importancia a esta cuestión y dotar de mayores y mejores medios tecnológicos a las escuelas, ya que estos elementos son de una gran ayuda como apoyo a la enseñanza musical, y bien usados puede ser una potente herramienta de proyección de la escuela y comunicación entre sus usuarios.

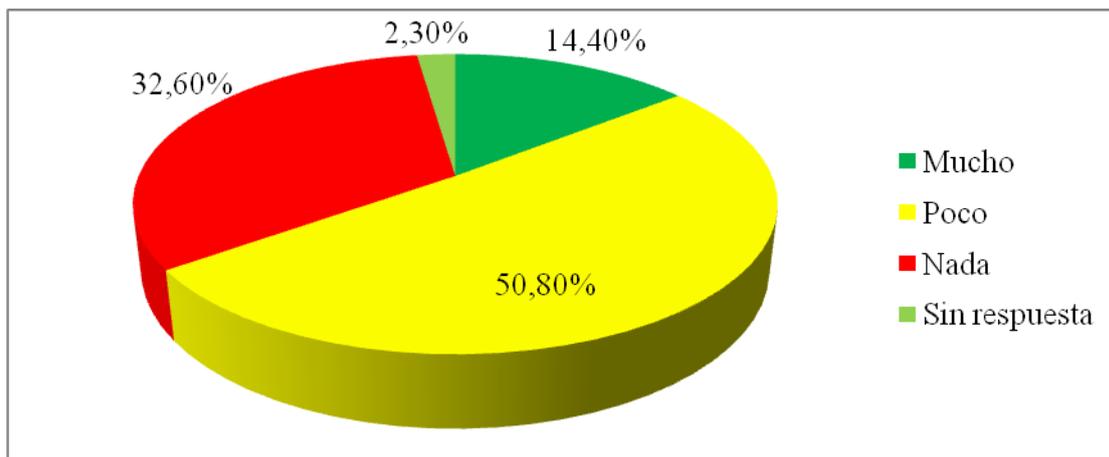


Figura nº 6.14. Uso de las TICs por parte del profesorado.

Fuente: Cuestionarios del profesorado. Elaboración propia.

Entre los recursos TICs más usados (figura 6.15.) se perciben los equipos de sonido y los reproductores de imagen, situándose en el lado opuesto la pizarra digital interactiva. En el apartado de otros se encuentran las cámaras de video, tablet y los ordenadores portátiles de propiedad particular de algunos docentes, donde recogen el seguimiento que realizan de las clases, además de guardar archivos personales con documentos y grabaciones acordes a las clases instrumentales que imparten.

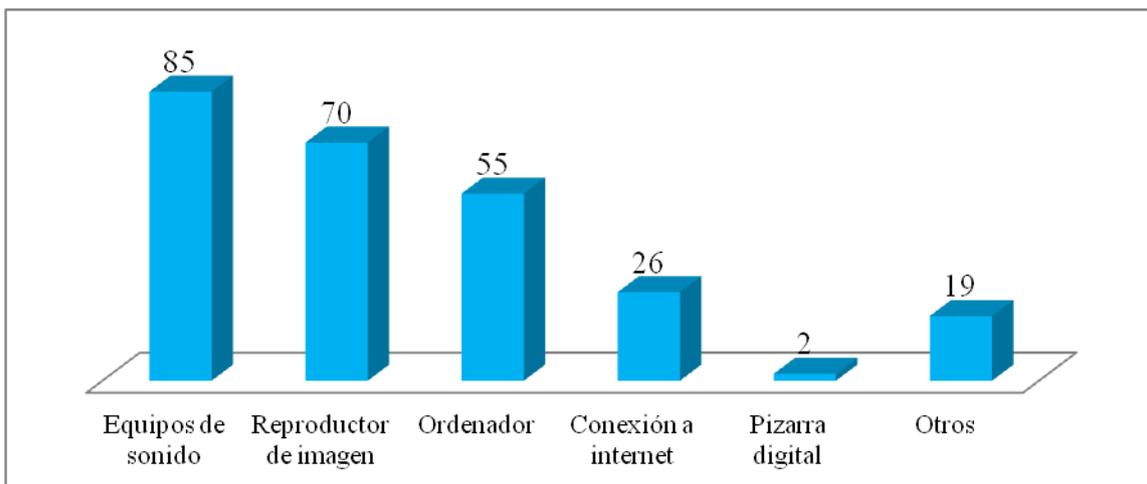


Figura nº 6.15. Uso de recursos TICs (% de respuestas).

Fuente: Cuestionarios del profesorado. Elaboración propia.

Los reproductores de sonido utilizados actualmente son aparatos de CD debido a que las cintas de audio se encuentran obsoletas. Igualmente sucede con los reproductores de imagen, donde se han sustituido los aparatos de video, retroproyectores y diapositivas por el conjunto de informática y cañón de imagen.

Las TICs ofrecen ventajas tanto a los estudiantes como al profesorado. Ejemplos como el uso de un Blog puede facilitar el trabajo diario, ya que es una herramienta que permite registrar el avance del alumnado. El Chat es una manera de comunicación entre los miembros del grupo de forma rápida y sencilla, permitiendo compartir opiniones, lluvia de ideas, etc. Otras herramientas como Dropbox, Google Drive, We Transfer, Voxopop o Google Calendar, nos permiten compartir archivos, almacenar documentos en la nube, realizar foros, así como realizar recordatorios entre sus usuarios sobre determinados temas, entre otras muchas utilidades.

Todas estas mejoras y oportunidades son importantes para la actualización de la enseñanza, pero su rápida implantación y constante evolución dificulta que las EMM se encuentren actualizadas. Por otro lado, el manejo de muchos de los elementos electrónicos por parte del alumnado (dispositivos móviles entre otros), parece ir por delante del profesorado, siendo patente la existencia de una brecha digital entre ambos colectivos, que se ve amplificadas por los insuficientes recursos tecnológicos de las EMM.

6.13. Programaciones didácticas

Además de los aspectos estrictamente didácticos, en las programaciones también se deben tener en cuenta otras variables como son las necesidades del alumnado, la forma de aprendizaje, la implicación activa y sobre todo qué enseñar, cuándo, cómo y qué evaluar.

Ya que estas variables se encuentran íntimamente interrelacionadas con las ideas particulares que cada docente tiene de lo que es una escuela de música y cuál es su función, para profundizar en esta cuestión y mediante preguntas de tipo abierto, se le solicitó que explicaran cuáles son sus objetivos a la hora de impartir clases, qué papel juega la evaluación en su labor docente, y qué función desempeñan las EMM.

En todos los casos y para realizar el análisis de los textos facilitados por los docentes aplicamos el criterio temático, es decir, analizamos el contenido de las respuestas dadas y las categorizamos en relación al tema al que hacían referencia. “El criterio más utilizado en el análisis cualitativo es el temático, si bien puede haber otros como el social, gramatical, etc. En consecuencia, identificar y segmentar un texto en unidades de significado son las tareas que realizamos al codificar la información” (Latorre Beltrán, 2007, p. 86).

6.13.1. Objetivos del profesorado

En cuanto a los objetivos principales de los docentes a la hora de impartir sus clases, agrupamos las respuestas en 6 categorías (figura 6.16.). Resalta como objetivo principal con casi una tercera parte de las respuestas (32,28%), el ofrecer al alumnado una educación lo más completa posible adaptada a sus intereses, seguida del fomento y motivación de estos/as de cara al estudio musical (25,19%).

Una preocupación manifestada de una forma indirecta, ya que no todos/as suelen hacerlo de forma explícita a través de sus cuestionarios, es la que se distingue como tercer objetivo en importancia refiriéndose a que los alumnos/as no abandonaran la escuela (pues eso iba en detrimento de sus horas de contrato). La categoría menos relevante con el 7,08% de las respuestas es que el alumnado sea capaz de adquirir independencia instrumental.

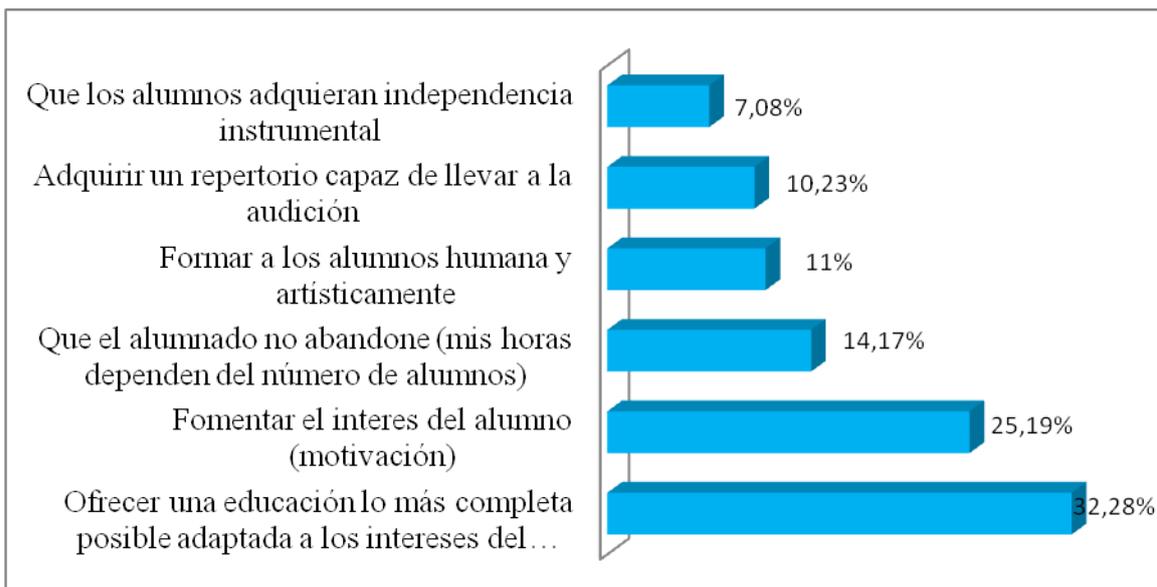


Figura nº 6.16. Principales objetivos del profesorado en su docencia.

Fuente: Cuestionarios del profesorado. Elaboración propia.

6.13.2. La evaluación en la función docente

Cuando se solicitó a los educadores que valorasen el papel que juega la evaluación en su labor docente sus respuestas fueron de nuevo heterogéneas, por lo que al igual que con la pregunta anterior, se agruparon las respuestas en torno a 6 categorías, destacando sobre todas con más de una tercera parte de las contestaciones (37,70%) la respuesta: “es un mero informe final para conocer el progreso del alumno/a”. En la parte baja de estas contestaciones se encuentra con apenas el 4,90% la respuesta “no queremos que las notas se conviertan en una amenaza”.

En general puede afirmarse que el profesorado prefiere no realizar una calificación cuantitativa-numérica, y prefiere evitar la emisión de informes negativos que puedan incomodar tanto al alumnado como a sus tutores.

El profesorado entiende que gran parte de los alumnos/as que asiste a sus clases lo hace principalmente como hobby. Para Villalba (2015), esto se debe a que el trabajo que desarrolla la escuela en algunos casos se ha convertido en una actividad extraescolar, cuando realmente el valor que tiene este proyecto educativo, originalmente diseñado por técnicos municipales, posee un fin social mucho más profundo. No

obstante la misión de la EMM sigue siendo la de instruir de forma flexible, teniendo en cuenta la diversidad de situaciones y necesidades de cada uno, siendo ésta una de las principales diferencias que existen entre las EMM y los centros oficiales de enseñanza reglada.

Ante esta situación, conviene recordar que la orden del 11 de marzo de 1993 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de música en la Comunidad Autónoma de Galicia, la forma de evaluación en estos centros no se concreta en el texto. Por lo tanto, no existen criterios de evaluación explícitos. Esta omisión de la evaluación y sus criterios, puede relacionarse con que las enseñanzas que se imparten en las EMM no tienen un carácter formal, las cuales teniendo en cuenta su origen existencial y la gran flexibilidad que las administraciones educativas dan a este tipo de centros para adecuar la enseñanza a los ritmos de aprendizaje e intereses individuales de cada persona, excluye la necesidad de una evaluación estandarizada. Consideramos que esta postura ante la evaluación es coherente con la realidad existencial de las EMM, ya que aunque son centros donde se imparten enseñanzas musicales, para algunos de sus usuarios son fundamentalmente lugares lúdicos de enseñanza musical equiparables a otra actividad de ocio ofertada por los ayuntamientos. Sin embargo para otros, éstas enseñanzas son tomadas como una preparación hacia la superación de pruebas de acceso a los centros oficiales, o bien como clases de apoyo a las enseñanzas recibidas en los conservatorios.

Como refleja la figura nº 6.17 que a continuación presentamos, la realidad que se manifiesta en las EMM es que la “evaluación” realizada es muy superficial, no dándole a este aspecto demasiada importancia. Por otro lado, el profesorado que sí lo hace, realmente lo utiliza como una forma de realizar un seguimiento o forma de incentivar a los estudiantes, pero siempre teniendo como premisa principal no incomodar a su alumnado. Así pues, solo el 14,75% de los docentes toman la evaluación como “una manera de evaluar el esfuerzo del alumno/a”, mientras que para el resto del profesorado (85,25%), la evaluación es inexistente, llegando a lo sumo a realizar un informe final sin ningún tipo de validez académica.

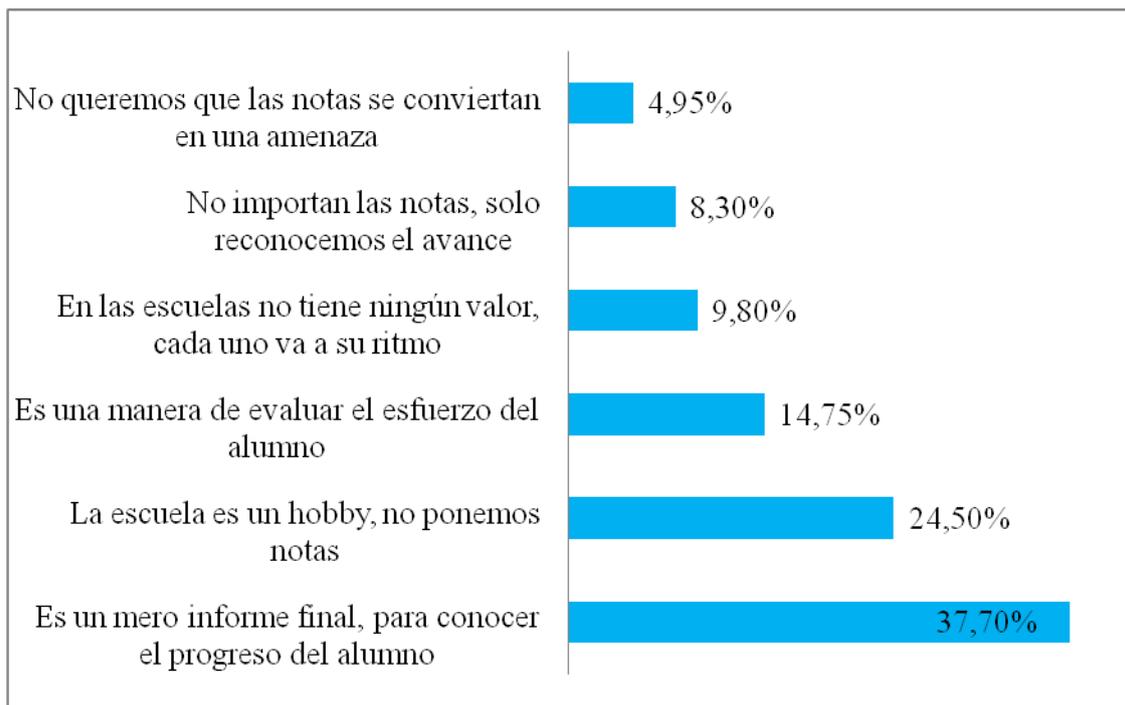


Figura nº 6.17. La actitud del profesorado ante la evaluación.

Fuente: Cuestionarios del profesorado. Elaboración propia.

6.13.3. Procedimientos de evaluación

Para más de una tercera parte del profesorado (41,50%), la principal referencia para la evaluación es el trabajo que realiza el alumnado dentro del aula. Para otra tercera parte (30,30%) lo más significativo son las audiciones que realizan los alumnos en los festivales que realizan las EMM, para algo menos de una cuarta parte (23,8%) ésta se reparte entre los que realizan su evaluación a través de exámenes y los que utilizan otros procedimientos de evaluación. Con una representación casi residual (4,40%), se encuentran los que valoran los trabajos escritos.

Los docentes de una de las escuelas informaron de forma unánime de la utilización de una evaluación que definieron como formativa, donde no se califica al alumnado mediante una nota numérica, sino que periódicamente se entabla una conversación con el alumno/a (en caso de ser menor de edad, con sus tutores), donde se les comentan los logros conseguidos, los problemas detectados y los nuevos retos a

conseguir, quedando los docentes liberados de la obligación de poner una nota numérica.

Con la aplicación de este procedimiento este profesorado se muestra muy satisfecho, pues percibe que el alumnado está más motivado y liberado de la presión que ejerce la realización de exámenes. Por otro lado, los tutores de los alumnos/as siempre están informados de su evolución y la EMM puede realizar un seguimiento más detallado de cada discente. Cabe añadir que posiblemente como resultado de esta motivación y del buen ambiente musical que se vive en ésta escuela, el 11,47% de su alumnado asiste a clases en los conservatorios, sin que esto suponga una pérdida de matrícula para la EMM.

Este modelo de evaluación que consideramos adecuada para ser aplicada en otras escuelas de música, además de suplir la carencia legislativa en este aspecto, tiene un carácter eminentemente motivador y parece seguir los pasos que se aplica en la escuela finlandesa, donde el alumnado no es evaluado con notas hasta la edad de los 9 años. Salvando las distancias (puesto que la comparación que estamos realizando es con unas enseñanzas regladas en Finlandia), esta escuela de música en concreto sigue este modelo de no poner notas durante los cursos y edades sucesivas, no siguiendo a partir de ese momento el modelo Finandés que si comienza a evaluar a su alumnado pero sin poner una cifra hasta que su alumnado alcanza la edad de 13 años.

Según Robert (2010), la adquisición de los conocimientos fundamentales puede hacerse sin la tensión de las notas y controles y, sin estigmatizar a los alumnos más lentos. Cada uno puede progresar a su ritmo y las notas en esta fase no serían más que un obstáculo. Ello, por supuesto, no excluye informar a las familias regularmente sobre los progresos de sus niños.

6.14. Las EMM como lugares de formación y enriquecimiento cultural

Tal y como apunta Morant (2012), “el estudiar en una escuela de música comporta aceptar una serie de características que las hacen más abiertas, más democráticas y más integradas en la sociedad” (p. 84).

En este apartado se ofrece la visión del profesorado sobre la misión, finalidad y función que desarrollan las EMM, cuya identidad difiere ampliamente a la de cualquier centro educativo de enseñanza reglada.

6.14.1. *Papel de las EMM bajo la perspectiva del profesorado*

Después aplicar el criterio temático para analizar las respuestas en una agrupación de tres categorías (figura 6.18.), para algo más de la cuarta parte de los profesores/as la misión de las escuelas radica en enriquecer la vida cultural de su zona de influencia, mientras que otra cuarta parte opina que su objetivo es acercar la cultura musical a las zonas apartadas de los centros oficiales por un precio módico. Casi el 50% opina que su misión es ejercer un papel socializador donde se inculcan valores como el respeto, la tolerancia, el afán de superación y el trabajo en equipo.

También hay quienes piensan que debido a los precios reducidos que paga el alumnado, junto a la facilidad que existe a la hora de prestarles un instrumento para su estudio, a la escuela no se le da la importancia que debería tener, siendo tomadas en muchos casos como una simple actividad extraescolar ofertada por el ayuntamiento, “cuando realmente los objetivos que abarcan estas escuelas van desde el fomento del conocimiento y apreciación de la música, hasta la recolección y difusión de las tradiciones locales, pasando por una formación práctica y teórica que permita disfrutar de la practica individual o de conjunto” (Checa, 2001, p. 38).

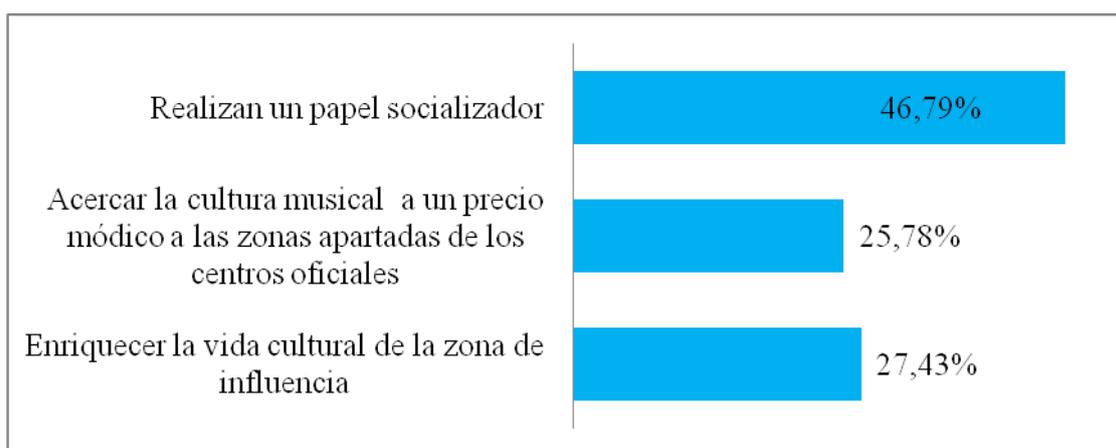


Figura nº 6.18. Papel que desempeñan las escuelas de música para el profesorado.

Fuente: Cuestionarios del profesorado. Elaboración propia.

Relacionado con esta cuestión, y según la FEMP (2012).

El objetivo principal de las escuelas municipales de música y danza es proporcionar a las personas que desean acercarse a estas disciplinas la posibilidad de desarrollar sus capacidades creativas y su sensibilidad artística. Se pretende dotar a estas enseñanzas de un componente lúdico, emocional y creativo, a través de un plan de estudios flexible y adaptado en lo posible a las necesidades de los alumnos. Se crean con la finalidad de formar aficionados. Posibilita una organización flexible y adaptada a las condiciones de cada lugar. Cumplen una valiosa función social, formativa y cultural, pues permiten el acceso a la música y a la danza a personas de todas las edades, con independencia de su formación. Tienen un carácter esencialmente práctico desde edades muy tempranas. Y pueden tener una gran variedad de planteamientos adaptados a las posibilidades y recursos de las entidades locales. Éstas escuelas se configuran como centros formativos y de difusión cultural de gran calado y excelente acogida entre la población. (p. 114)

Para Fernández-Coronado y Vázquez (2010), otros objetivos a destacar son el promover la música en grupo (papel socializador), ofrecer la enseñanza de instrumentos incluyendo en este apartado la voz, fomentar el interés por la música del alumnado desde la infancia, apoyar a los estudiantes que desean hacer carrera profesional, así como facilitar estos estudios al alumnado que lo realiza como un elemento de formación personal sin interés por profesionalizarse, con el consiguiente enriquecimiento cultural.

La percepción que manifiesta tener el profesorado de estas EMM, está muy próximo a lo expresado por la orden de 11 de marzo del 1993 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza en la comunidad Autónoma de Galicia. El papel llamado a desempeñar por estas escuelas tiene un marcado carácter formativo, educativo y socializador, que bajo ciertos enfoques didácticos pretende desarrollar importantes capacidades musicales tanto en jóvenes como en adultos, a la vez que se trata de fortalecer otros aspectos como los relacionados con la organización, motivación y creatividad.

La relevancia de las escuelas de música se puede ver reflejada en el cumplimiento de dos importantes objetivos: por una parte, contribuyen a la formación musical y a la práctica de la música amateur de niños, jóvenes y adultos, y, por otra, preparan al conocimiento y práctica profesional [...] las escuelas de música sirven de punto de encuentro para hacer música y hacerla en grupo, dado el lugar prioritario que a la enseñanza instrumental se le otorga a estos centros, conocedores de que la música en grupo motiva al alumnado para su rendimiento y superación. (Alsina, P. Díaz, M. Giráldez, A. Muñoz. J. R. Pastor, P., 2001, p. 5)

Las EMM son en sí mismas un importante recurso de formación cultural, cuyo deseo es que convivan en igualdad de condiciones tanto niños/as, jóvenes y adultos. El proyecto que desarrollan muchos de estos centros, es capaz de traspasar lo puramente educativo, dotando de un elemento esencial a la formación de la persona, además de ser capaz de aportarles importantes beneficios no solo a nivel formativo, sino también a nivel social.

6.14.2. Inquietudes del profesorado

En el último apartado del cuestionario dirigido al profesorado, se plantea una última pregunta abierta para que comenten aquellos aspectos que consideran interesantes y que no se hubiesen abordado hasta ese momento. El 81,06% de los docentes muestran su preocupación por la precariedad laboral a la que están sometidos, así como su dependencia absoluta de los alumnos matriculados en las clases de los instrumentos que imparten. Son frecuentes los casos de profesores/as que comienzan el curso con un número de alumnos/as, y si durante el curso se producen bajas, ven su horario y salario reducido. Esta puede ser una de las causas que explique la cautela del profesorado respecto al proceso de evaluación, sobre todo cuando se trata de emitir informes o calificaciones negativas.

Sobre la gestión de sus centros, opinan que el hecho de que muchas escuelas se encuentren subrogadas y gestionadas por empresas privadas, provoca que la empresa obtenga beneficios a costa de las condiciones laborales del profesorado. Por otro lado,

cuando finaliza el curso, acaba también el contrato del profesor/a, y aunque éste sea de carácter fijo discontinuo, no volverá a cobrar ni a trabajar para la escuela hasta que comience el próximo periodo lectivo.

La proliferación de escuelas de música se basó en la precariedad laboral, académica y organizativa, oculta bajo el disfraz de la “eficacia” y la “flexibilidad”. Desde el punto de vista laboral, las escuelas han supuesto generalmente la privatización del “servicio” a través de distintas fórmulas, entre las que predominan las concesiones a empresas intermediarias que suministran profesorado por horas, en las peores condiciones del mercado laboral. Mientras muchos intermediarios se han enriquecido con facilidad y sin arriesgar nada, los profesores de las escuelas de música se han empobrecido progresivamente sin consolidar ningún derecho. Su trabajo, es idéntico o muy parecido al de los conservatorios, no dándoles para vivir y se considera complementario a otros ingresos. (Pliego de Andrés, 2011, p. 36)

Por otra parte, existe un 9% de profesorado que en sus valoraciones opinan que es un error unir la enseñanza del lenguaje musical a la del instrumento. Esta práctica que con la LOGSE se instauró como algo obligatorio en los conservatorios, no tiene por qué llevarse a cabo en las EMM. Sin embargo, muchos de estos centros municipales aplican estas directrices con el afán de parecerse lo más posible a un centro oficial, cuando lo que realmente demandan muchos de sus usuarios es algo distinto a la enseñanza reglada, y donde muchas veces su pretensión no es más que la de aprender a tocar un instrumento a nivel básico.

El 19,6% del profesorado y debido al momento actual de crisis económica que afecta especialmente a los ayuntamientos, teme la desaparición de alguna EMM. Esto según estos docentes se debe a que el peso financiero, dotacional y de mantenimiento de estas escuelas, salvo pequeñas ayudas en concepto de subvención, recae casi exclusivamente sobre los presupuestos municipales.

Ahora cuando llegan las vacas flacas, resulta muy sencillo desmontar las escuelas de música que antaño representaron un modelo de gestión: basta

con no volver a renovar o no convocar la contrata. De aquellos polvos vienen estos lodos, y muchas escuelas de música están desapareciendo ahora en silencio. Parece que los creadores de aquel sistema hubieran previsto hace 20 años este final. (Pliego de Andrés, 2011, p. 36)

Este último argumento esgrimido por el profesorado de las escuelas tiene una fundamentación legal, ya que la mayoría de estos municipios debido al reducido número de habitantes, solo están obligados por ley a mantener unos servicios de biblioteca como labor cultural, quedando a su criterio el desarrollo o mantenimiento de cualquier otra iniciativa, como la de sus EMM.

Ejemplo de esta desconfianza del profesorado lo encontramos en el artículo publicado por Silió (2013), en el diario El País donde relata la situación de cierre de EMM como son las de Tegueste y Teror en Canarias o la de Alcázar de San Juan en Ciudad Real. Otras que se encuentran muy cercanas a esta situación son las EMM Mariano de las Heras de Valladolid o Raimundo Truchado de Cienpозuelos. En el caso de la Comunidad Valenciana, debido al retraso en los pagos de subvenciones se temía el cierre del 30% de las escuelas, y en Andalucía la “Junta suprimió las ayudas a 120 EMM que recibían una ayuda que rondaba entre los 4.000 y 5.000 euros por escuela, aunque debido a las llamadas de auxilio de éstas, se volvieron a otorgar pero con un recorte medio del 20%.” (Silió, 2013, abril 10).

Otro ejemplo del maltrato al que se están sometiendo las EMM lo encontramos en un artículo más reciente publicado en Madrid-diario, donde Villalba (2015) expone como el Ayuntamiento de la capital después de externalizar este servicio, decidió no seguir aportando la cantidad de dinero suficiente para su mantenimiento, y como las empresas gestoras decidieron subir las tasas aplicando:

Un incremento del 180 por ciento lo que provocó que un tercio de los 6.000 alumnos con que contaba la red abandonaran las escuelas. Los trabajadores aceptaron bajas de hasta el 30 por ciento y un expediente de regulación temporal de empleo [...] Se renegociaron las condiciones del currículo, reduciendo las horas de educación musical y resintiéndose así

el papel de las agrupaciones, que es la manera de dar continuidad al proceso educativo y cultural. (Villalba, 2015, diciembre 11)

El 24,2% de estos profesores también hacen observaciones sobre la dificultad de fidelizar al alumnado, vinculándola al hecho de no poder expedir títulos o certificados con validez legal, defendiendo en este caso la posibilidad de que los grados elementales de los conservatorios fueran asumidos por las EMM.

Desde sus inicios, las escuelas de música se enfrentaron a los conservatorios elementales, aspirando a quedarse con su alumnado y sus títulos. Las familias siempre que han podido han preferido los conservatorios que, a diferencia de las escuelas de música no cobran mensualidades, ofrecen mayor atención personal, cuentan con títulos oficiales y disponen de más medios. (Pliego de Andrés, 2011, p. 36)

Un 6,81% del profesorado de estas escuelas, apuntan como posible solución la vuelta a los antiguos exámenes por libre de asignaturas sueltas que existían con el antiguo plan del 1966, ya que piensan (al igual que con la opción anteriormente expuesta), que así las escuelas recobrarían un peso específico importante sobre la enseñanza musical, y los alumnos y sus padres tomarían sus enseñanzas con mucho más interés.

La posibilidad de que las EMM asumieran las enseñanzas del grado elemental de los conservatorios y, que en el momento de la aplicación de los cuestionarios ya apuntaban el 60% de los directores/as y el 24,2% de los profesores/as, surgió con fuerza en la Comunidad Autónoma de Galicia como elemento de discusión pocos días después. Ejemplo de ello lo encontramos en los dos artículos que Cedrón (2015) publica en el diario La Voz de Galicia. En el primero de ellos explica las diferencias que existe entre una Escuela de Música y un Conservatorio, y reflexiona sobre si lo que realmente pretenden los padres y madres es que su hijo/a sea un músico profesional o que aprenda a tocar un instrumento.

En este primer reportaje el entonces director del Conservatorio Profesional de Música de Pontevedra y, ex-asesor de música de la Consellería de Cultura de la Xunta de Galicia Luis Costa, afirma que “las escuelas de música aunque tienen que seguir la

orden del 11 de marzo de 1993, no tienen porqué ceñirse a un programa y pueden adaptar la enseñanza a la evolución de cada alumno/a” (Cedrón, 2015, 18 de mayo, p.28), mientras que el conservatorio “garantiza y exige una disciplina y una capacidad de adaptación a un medio muy exigente” (Cedrón, 2015, 18 de mayo, p.28).

Estas afirmaciones de Luis Costa se ven reforzadas por las de Esteban Valverde, director del conservatorio profesional de música de Vigo, que reconoce que es muy difícil saber cuál será el futuro en el mundo de la música del alumnado que entra en los conservatorios con 8 años. José Antonio González, director de la EMM de Sarria y Manuel Prada, director de la EMM de O Barco de Valdeorras, consideran que es motivo más que suficiente como para derivar al alumnado del grado elemental de los conservatorios hacia las escuelas de música, donde el método de enseñanza que aplican es mucho más flexible. Evidentemente la polémica está servida, pues cada una de las partes defiende su opinión, y mientras para unos el rigor y la disciplina son imprescindibles en estos estudios desde el principio, para los otros estos comienzos musicales deben ser mucho más flexibles, sobre todo teniendo en cuenta que nadie puede garantizar el futuro musical de estos niños/as que comienzan en los conservatorios.

En ese mismo reportaje, a la pregunta ¿cree que hay exceso de “titulitis” en música? Jesús López, director del conservatorio profesional de A Coruña responde: “el conservatorio forma profesionales, y a veces lo que unos padres quieren es que sus hijos tengan una formación complementaria, pero para eso están las escuelas de música municipales, que hacen una labor importantísima y valiosísima” (Cedrón, 2015, 18 de mayo, p. 28).

Con esta respuesta, el director del conservatorio profesional de música de A Coruña, explica que las enseñanzas que se imparten en el conservatorio son más exigentes porque conducen a la consecución de una titulación. Los padres y madres en un primer momento no son plenamente conscientes de donde están enviando a sus hijos. Posiblemente una parte de esas familias no matriculan a sus hijos en los centros oficiales con la finalidad de que consigan una titulación, sino para que adquieran unos conocimientos musicales. Consideramos, en la misma línea que indica Jesús López, que

existen otras opciones de aprendizaje musical no tan rígidas y exigentes, proponiendo la opción de las EMM.

En el segundo reportaje y publicado al día siguiente por Cedron (2015), se abre el debate sobre el cambio en la formación musical, y la cuestión que se plantea abiertamente es si el grado elemental se debe impartir en los conservatorios, o bien eliminarlo de estos centros oficiales (como ya sucede en Cataluña) y trasladarlo a las EMM.

En ese mismo artículo se recogen opiniones enfrentadas. Desde los defensores de este cambio, volviendo a alegar razones como que a los ocho años nadie puede decidir qué instrumento quiere tocar, a otros que ven el actual modelo como algo idóneo. Por otra parte, el profesor del conservatorio profesional de música de Santiago de Compostela Fernando Rei, en la revista *Sermos Galiza*, hace una encarecida defensa de las virtudes que tienen las EMM respecto a los conservatorios en el período de edad que abarcan las enseñanzas del grado elemental. Respecto a la función que desempeñan las escuelas de música dice:

As escolas de música, xogan un papel esencial, pois os conservatorios están sometidos a unha dura, excesiva e inmovilista disciplina, tanto administrativa coma pedagóxica. O mellor para comezar en calquera disciplina artística é a posibilidade de poder facelo desde bem pequenos sem ningún límite de idade, é dicir, que aprenda xogando, divertíndose sen férreos e estritos métodos e/ou currículos de estudo, e onde as avaliacións só se utilicen para informar aos titores da evolución e desenrolo dos nenos/as. (Rei, 2015, p. 3)

El profesor Rei, se alía claramente con la opción defendida anteriormente por los directores de las EMM José Antonio González y Manuel Prada, a la vez que refuerza lo ya argumentado por Luis Costa en cuanto al elevado nivel de exigencia que existe en los Conservatorios, ya que el curriculum de estos centros así lo exige.

Por otro lado, también se plantean problemas como las tasas que paga el alumnado, donde los directores de los centros oficiales (conservatorios) se hacen

fuertes, haciendo ver que “el precio del conservatorio es de 137 euros para un curso completo de grado elemental” (Cedrón, 2015, mayo 19 p. 28).

Este último argumento económico esgrimido por los directores de los centros oficiales, es algo que consideramos significativo debido a lo asequible que resulta estudiar música en los centros dependientes de la *Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia* (conservatorios), donde además y como se refleja en la tabla 6.18., el tiempo de clases que recibe el alumnado de los conservatorios es el doble de las que imparten las EMM para esa misma materia.

Tabla nº 6.17. Comparativa de tiempo de clases semanales entre Conservatorios y EMM.

	Conservatorios	Escuelas de Música
Instrumento individual	60 minutos	30 minutos
Lenguaje musical	120 minutos	60 minutos

Fuente: Cuestionarios del profesorado. Elaboración propia

Es evidente que existe un debate intenso sobre el tipo de centro que debe asumir las enseñanzas elementales. Por otro lado y debido “a falta de personalidad propia, las escuelas de música casi siempre han reproducido los planes de estudios de los conservatorios” (Pliego de Andrés, 2011, p. 36).

Esta copia que hacen las EMM de los conservatorios elementales, consideramos que es debido a que prácticamente todos los docentes de las EMM proceden de los conservatorios, lo cual induce a pensar que se sigue una línea continuista a través de la pedagogía adquirida en los centros reglados, siendo este uno de los posibles motivos por el cual, podemos considerar que las metodologías empleadas en ambos centros de enseñanza no difieren de forma importante.

Es por ello y haciéndonos eco de las manifestaciones que Pliego (2011) realiza, asumimos como necesario que tanto conservatorios como EMM deberían ofrecer estudios gratuitos, contando con las garantías y con los recursos necesarios para ello, es decir, en las mismas condiciones que se dan en los demás centros públicos de enseñanza.

Si atendemos a estos debates y diferentes puntos de vista dependiendo de quién realice la declaración, y ponemos en valor lo que Pliego (2011) manifiesta, cabría la posibilidad de que a nivel elemental las EMM fueran tomadas como una especie de “centros filiales” de los conservatorios, (antes de aprobarse la LOGSE ya existía algo parecido a la propuesta que aquí se está realizando), evitando de ésta forma la masificación de los centros oficiales y desplazamientos del alumnado, contribuyendo a optimizar la función de cada uno de los centros, máximo en una época de recortes presupuestarios como en la que nos encontramos en la actualidad.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA



CAPITULO 7: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

7.1. Introducción

7.2. Conclusiones

7.3. Propuestas de mejora

7.1. Introducción

Los centros educativos y la sociedad se necesitan recíprocamente para lograr el objetivo común de formar a los ciudadanos/as. Es por ello que deben establecerse vínculos que posibiliten la participación y el encuentro entre los diversos agentes educativos, municipios, administraciones autonómicas, etc., facilitando asimismo unas instalaciones adecuadas e incluso organizando actividades de utilidad para la ciudadanía.

A través del presente capítulo y teniendo en cuenta nuestra experiencia y la realidad social que caracteriza a las EMM de la provincia de A Coruña, presentamos una serie de conclusiones, propuestas y estrategias a desarrollar que pretenden contribuir a la mejora del funcionamiento de estos centros. Para ello y entre otros aspectos, vamos a tener en cuenta perspectivas tales como el papel que están desempeñando las autoridades educativas en el mantenimiento de los centros, las enseñanzas que ofrecen las escuelas y su proyección hacia el exterior, modelos de agrupaciones con que cuentan, su autonomía tanto a nivel pedagógico como organizativo, sin descuidar otros aspectos como la gestión, la evaluación, la formación del profesorado, sus condiciones laborales, así como posibles opciones sobre cómo llevar a cabo las clases tanto a nivel individual como colectivo y la importancia que consideramos que tiene el juego en todo este proceso. Con la intención de fundamentar mejor nuestras sugerencias, aportaremos su justificación y alguna indicación sobre su implementación.

Desde hace años, entidades europeas como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), vienen resaltando la importancia que tiene la autonomía de los centros educativos como elemento necesario para mejorar la calidad de la educación. Desde el punto de vista de una EMM, consideramos necesario concebir estos centros docentes como realidades dinámicas que se encuentran en constante interrelación con la sociedad debido a su idiosincrasia. Están capacitadas para adaptarse en la medida de sus posibilidades a la realidad del día a día de la zona donde se asienta, siendo para ello necesario la introducción de herramientas que puedan facilitar su autonomía y gestión. Esta eficacia y a la vez eficiencia de servicios que se demanda a

las EMM, hace necesario dotarlas de un proyecto y de un equipo donde todos los intervinientes (políticos, usuarios, docentes...), aporten la parte que les corresponde con la intención de mejorar y aprovechar las posibilidades que estos centros pueden ofrecer. Es una tarea difícil de conseguir y debemos ser conscientes que no todas las dimensiones de las problemáticas de las EMM pueden abordarse desde la perspectiva de un aumento presupuestario, sino que existen otras posibilidades que debidamente gestionadas, pueden proporcionar a la escuela una mayor calidad y reconocimiento social.

7.2. Conclusiones

En primer lugar consideramos necesario destacar la situación creada en las EMM a raíz de la aprobación de la LOGSE (1990). Ese fue un momento trascendental en lo concerniente a cuál iba a ser la misión de este modelo de centro, posibilitando legalmente la creación de las EMM de forma oficial. En ese momento hubo determinados grupos políticos y destacadas personalidades pertenecientes al ámbito musical, que aprovechando la nueva situación que se estaba creando, pretendieron descongestionar los conservatorios de la gran demanda que tenían en el grado elemental, intentando que fueran las EMM quienes asumieran este primer tramo educativo.

Esta pretensión finalmente no llegó a materializarse, lo que provocó una duplicidad de enseñanzas que 27 años después sigue existiendo. Desde aquel momento las EMM se han resistido a ser consideradas centros de enseñanza musical no reglada, y siguen aspirando a asumir el grado elemental que actualmente es impartido en los conservatorios y así poder conceder algún tipo de titulación. Para ello, los representantes de las EMM esgrimen motivos como la cercanía que éstas tienen con la población, la necesidad de descongestionar los primeros cursos de esta enseñanza en los conservatorios, además de alegar que ellos podrían disponer de una mayor flexibilidad pedagógica. Ésta situación actualmente está creando un fuerte debate en la Comunidad Autónoma de Galicia entre parte del colectivo implicado, produciéndose una gran rivalidad entre ambas modalidades de centros por ver cuál de ellos es el más idóneo para atender al alumnado.

A continuación, y teniendo en cuenta los datos obtenidos a través de los distintos instrumentos de recogida de información, presentamos como conclusiones los aspectos que consideramos más significativos y relevantes de ésta investigación:

- La función de director/a y secretario/a suele ser desempeñada a tiempo parcial por personal docente que dedica unas horas a este cargo completando su horario con horas de docencia. No obstante, existen varias EMM donde la función de secretario/a es llevado a cabo con cierta regularidad por un/a funcionario/a del ayuntamiento, el cual ejerce durante unos días y horas limitadas esta labor.

- En cuanto a las cuestiones laborales, el personal directivo suele tener una condición de estabilidad y continuidad, en parte debido a que cuando acaba el curso son estos los encargados de organizar el siguiente año académico, además de ser los responsables de realizar las matrículas y ofrecer la información a los usuarios. Sin embargo, la precariedad laboral en el resto de profesores/as es muy acusado, ya que la gran mayoría no cobra durante los periodos no lectivos de la EMM, además de encontrarse su salario condicionado a las horas que tienen docencia y al número de alumnado matriculado en su materia, pudiendo cambiar las condiciones retributivas mensualmente dependiendo de si existen bajas o altas de alumnado en la materia que imparte ese profesorado.

A pesar de todo y fuera de su horario habitual, este profesorado se implica de forma muy activa en las actividades que organiza el centro, siendo en muchos casos un apoyo fundamental para la supervivencia de la escuela, ya que en muy pocas ocasiones la asistencia a estas actividades se encuentra remunerada.

Mucha de esta problemática es debida a que las EMM son gestionadas por empresas externas que accedieron a ello a través de un concurso público. Estas adjudicaciones de gestión se suelen otorgar a las empresas que presentan el presupuesto de servicio más bajo. Como resultado, estas empresas son las encargadas de proporcionar el profesorado encargado de impartir las clases. Teniendo en cuenta estos antecedentes, los contratos que se realizan a los docentes, suelen ser en las condiciones más favorables para las empresas (y menos para el trabajador) que permite el mercado laboral, ya que de esa forma obtienen mayores beneficios económicos. Este sistema de

contratación obliga a muchos de los profesores/as a tener la escuela como complemento salarial y no como trabajo principal, y los que no lo consideran así, se ven obligados a compatibilizar la docencia en varias escuelas a la vez.

- Desde el año 2014 las administraciones educativas no colaboran económicamente en el mantenimiento de estas escuelas, ni tampoco las dotan de material. Solo las Diputaciones Provinciales (en éste caso la de A Coruña), mediante subvenciones anuales participa económicamente en el mantenimiento de las EMM. A la hora de otorgar estas subvenciones, este organismo oficial no tiene en cuenta las particularidades de cada EMM, (número de alumnado matriculado, impartición de algún tipo de enseñanza de carácter innovador o con unas características especiales...), adjudicando por norma un importe cercano a los 10.000 euros a cada una de las EMM. Esto provoca que las escuelas que tienen menor número de estudiantes, proporcionalmente salgan más beneficiadas que aquellas con más alumnado.

Así pues, excepto este aporte económico, desde el año 2014 toda responsabilidad sobre la viabilidad y el equipamiento de recursos para las EMM depende de los presupuestos de los ayuntamientos. Por otra parte, no debemos obviar que cuanto mayor es el número de alumnado que atiende la escuela, mayor es el esfuerzo presupuestario que necesitan hacer los ayuntamientos para seguir manteniendo este servicio, existiendo una clara correlación positiva entre el número de matriculados y el presupuesto.

- Que las enseñanzas instrumentales sean impartidas mayoritariamente de forma individual, repercute en que la inversión necesaria por alumnado para cubrir los costes del profesorado sea bastante mayor en las escuelas grandes que en las escuelas pequeñas, lo que en tiempos de crisis y recortes como los actuales dificultan especialmente la mejora de estos centros. Es evidente que el rigor presupuestario debe de existir, pero también consideramos que la sostenibilidad económica debe de ser solidaria, implicándose en ello tanto las administraciones educativas (que son quienes reconocen a estas escuelas como tales), como las Diputaciones Provinciales, los ayuntamientos y los usuarios de las mismas.

- A efectos de pagos de matrículas y posteriores cuotas para cualquiera de las asignaturas que imparte la escuela, existe una gran diferencia entre las grandes y las

pequeñas, siendo mucho más caro en las escuelas grandes. A pesar de esta gran diferencia económica entre escuelas, la calidad de enseñanza que recibe el alumnado de ambos centros es muy similar.

- El tipo de enseñanzas que ofrecen el 100% de las EMM además de los específicos de Música y Movimiento para los pequeños y los distintos cursos de Lenguaje Musical, son las clases instrumentales impartidas de forma individualizada, reduciéndose algo el número de centros que ofertan Coro y clases de Instrumento Colectivo.

- Prácticamente todas las EMM cuentan con agrupaciones instrumentales de carácter infantil, siendo éstas uno de los activos más importantes con el que cuentan los centros. Aunque con menor incidencia también existen otros conjuntos como las orquestas de cuerda, coros, grupos de música tradicional, Big-band o rondallas, cuya influencia dentro y fuera de la escuela también se deja notar.

- Parece que en algunas EMM y a modo de reclamo, empieza a calar la idea de ofertar enseñanzas de otros estilos musicales tales como rock, música electrónica, Jazz e incluso música de corte festivo y música pop, tomando algunas EMM estos estilos de música como carta de presentación y referencia de la enseñanza que ofertan. Consideramos que este aspecto debería generalizarse (dentro de lo posible) en el resto de escuelas, propiciando así otros estilos y permitiendo que sean los propios usuarios quienes decidan con que género musical y grupo instrumental quieren actuar.

- Los instrumentos más demandados son el piano, la guitarra y la percusión; siendo los menos solicitados la tuba, el contrabajo y el oboe. La gran demanda de instrumentos como el piano y la guitarra suponen una excelente fuente de alumnado, pero a la vez crea un doble problema a las EMM. El primero de ellos es que esas clases consumen mucho tiempo individual a los docentes, lo que repercute en mayor gasto a la escuela, y por otro lado, son instrumentos que no aportan nada a los intereses de algunas de las EMM, ya que su objetivo es crear agrupaciones que de alguna forma se puedan mostrar en el exterior. Por ese motivo, algunas EMM establecen un cupo máximo por especialidades, e incluso a los solicitantes de enseñanzas como el piano o la guitarra se les suele ofrecer el aprendizaje de un segundo instrumento que convenga más a los

intereses particulares de la EMM, anteponiendo en estos casos el interés de la escuela a los del propio alumnado.

- Las EMM pequeñas y con la intención de proyectar el centro cara al exterior, las clases desarrolladas a base de conjuntos instrumentales (coros, banda infantil, banda amateur...) son llevadas a cabo mayoritariamente de forma gratuita, mientras que en las EMM grandes, estas clases grupales tiene una cuota mensual, si bien algo más reducida que las clases instrumentales individuales. Esto se debe a dos motivos. El primero de ellos es que el déficit presupuestario en las escuelas grandes es mucho mayor cuanto más alumnado recibe clase individual, ya que se necesita más profesorado para impartir esas clases. El segundo motivo es que las EMM grandes no tienen ni necesidad, ni tanto interés, en dar a conocer su escuela como lo hacen las pequeñas, por lo que no se estimula de la misma manera la formación de los grupos instrumentales grandes.

- Las EMM tienen que dejar de ser la “sombra” de los conservatorios. Su misión actual es la de situar el aprendizaje de la música como actividad humana de tiempo libre, eliminando cualquier atisbo de elemento inalcanzable debido a su dificultad. Las EMM solo por el hecho de encontrarse ligadas a las demandas y necesidades que solicitan sus usuarios, tienen la obligación de organizar su enseñanza, estructura y tamaño de acuerdo a estos requerimientos, teniendo un papel decisivo en este proceso los ayuntamientos como titulares de los centros.

- Los principales objetivos de los docentes de las EMM se centran en el desarrollo y fomento de la práctica musical de forma amateur, así como en ofrecer al alumnado una educación musical lo más completa posible, atendiendo así a los intereses que cada usuario/a demanda, sin olvidar otros aspectos como conseguir que los alumnos/as sean capaces de adquirir independencia instrumental y la adquisición de un repertorio acorde al nivel del estudiante y de su instrumento. Además tienen la misión de detectar y orientar posibles talentos cuyas capacidades musicales sean extraordinarias, debiendo en esos casos encauzar y formar a ese alumnado con totales garantías cara a unas enseñanzas musicales de índole profesional.

- Por otra parte, los docentes de las EMM saben que uno de los fines principales de estas escuelas además de la enseñanza musical, es su dimensión como elemento

socializador y catalizador de los diversos colectivos culturales de la zona. Por eso, es especialmente interesante el fomento de grupos que puedan interactuar en vivo con otro modelo de actividades, como puede ser el teatro o cualquier otro tipo de espectáculo.

- Los/as directores/as de las EMM son conscientes de que no deben permitir que el centro sea un ente aislado, sino que tienen que buscar una mayor cooperación y potenciación con otros estamentos, como la biblioteca municipal, entidades de la tercera edad, centros cívicos, asociaciones corales, grupos de teatro, asociaciones empresariales y de vecinos..., donde a través de distintas colaboraciones, conferencias, proyecciones audiovisuales y debates sobre las proyecciones realizadas, desarrollo de talleres musicales adaptados al público a quien se dirige, actuaciones de diversos grupos musicales prestando especial atención a los grupos de índole local..., lo cual permita convertir la escuela en un centro dinámico y crear una estructura permeable y cercana a la ciudadanía.

- Destacar el interés que los responsables de las EMM tienen por acercarse a las demás entidades culturales del entorno, especialmente a los centros educativos de la zona, tratando de dar a conocer la escuela y de captar alumnado a través de diversos conciertos didácticos llevados a cabo a través de instrumentos de “corte clásico”.

- Se echa de menos una mayor coordinación no con los centros donde se realizan los conciertos didácticos, sino con los profesores/as del departamento de música de ellos. Si esto se llevara a cabo, la EMM (que no está condicionada por un currículum oficial), podría trabajar aspectos curriculares de acuerdo con los docentes de los colegios e institutos y organizar actividades conjuntas, de forma que el acercamiento de las EMM a las escuelas regladas del entorno sea fluido, prolongado en el tiempo, y no puntual, efímero y de forma pasajera.

Este acercamiento del profesorado de las EMM a los departamentos de música de los centros docentes de Educación Primaria y Secundaria, supone compartir horas de trabajo conjunto que deberían estar computados dentro del contrato de los profesores que prestan sus servicios en las EMM. Esto supone un coste añadido al funcionamiento de la EMM, pero sus beneficios no solo es grande para la EMM, sino para todo el

entramado socioeducativo de la zona, además de garantizar la continuidad del proyecto y desarrollo musical del entorno de la EMM.

- El desentendimiento hacia estas EMM por parte de las administraciones educativas provoca que no se convoquen cursos de formación específicos para sus docentes. Tampoco estos profesores/as pueden asistir a los cursos que son ofertados por los Centros de Recursos y Formación del Profesorado (CEFORE), porque ni los centros ni sus profesores son considerados dependientes de la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.

- La formación musical de los docentes de las EMM está fuera de duda, cumpliendo con creces los mínimos necesarios para poder impartir clases en estos centros. No obstante, se nota cierta falta de una capacidad pedagógica que les proporcione mayor facilidad para estimular tanto el aprendizaje significativo como el desarrollo integral de los estudiantes, siendo necesario seguir pautas que tengan relación con el entorno, sean de carácter afectivo y a la vez innovadoras.

Ante esta realidad, es necesario que las escuelas estuvieran agrupadas o asociadas (cosa que tampoco sucede), para al menos entre ellas poder organizar y realizar cursos de especialización y formación específica donde se incrementaran conocimientos relacionados con metodología, didáctica, psicología, pedagogía, enseñanzas instrumentales basadas en la participación, etc.

- Se echa en falta que entre el profesorado existiera algún tipo de intercambio de experiencias y conocimientos. Como ya se ha dicho, todo esto sería bastante más fácil de llevar a cabo si, las administraciones educativas tuvieran en cuenta las demandas de estos docentes, y a su vez permitieran que participaran en los cursos oficiales que convocan anualmente los CEFORE.

Resulta un tanto incomprensible que docentes carentes una cualificación pedagógica suficiente (solo el 21,21% de ellos/as cuentan con el CAP y el 4,54% algún máster), sean llamados a llevar a cabo proyectos formativos que demandan de una gran capacidad de innovación, relación institucional en los más diversos aspectos, así como conocimientos especiales orientados a la coordinación, dirección y participación, sin más ayuda que su propia voluntad.

- Uno de los elementos más fuertes a destacar de estas EMM, es el apartado de la formación de los docentes en el ámbito instrumental (gran parte de ellos/as cuenta con titulación superior), que no quiere decir en el apartado pedagógico, donde solo un porcentaje relativamente pequeño cuenta con el CAP o algún estudio de máster. Como elemento de preocupación resaltamos la escasa afluencia de alumnado que tienen algunas EMM a pesar de la fuerte influencia que ejercen estos centros musicales en su entorno, y el bajo coste de sus estudios.

Otros elementos a mejorar son los exiguos presupuestos con que cuentan algunas escuelas, impidiendo así poder dotar de mayor cantidad de material e instrumental de préstamo al centro, a la vez que impide ampliar el horario de clases que, en algunos de los casos, son excesivamente reducidos.

- Existe una ligera tendencia al agrupamiento de las clases individuales de media hora en clases de grupo de 3 alumnos en una hora. Esta medida que en principio parece positiva, ya que es importante que el alumnado escuche lo que hacen sus compañeros de instrumento, sería efectiva si no implicara una reducción horaria y merma de la clase individual. Realmente lo que se busca con esta medida no es tanto la mejora pedagógica de la EMM, sino el ahorro económico.

- En cuanto a la evaluación, ésta no es obligatoria para las EMM, por lo que no es habitual que los docentes de estos centros la realicen. Algunas EMM, como mucho, emiten un informe al final explicando lo que se trabajó durante el curso y los progresos alcanzados, si bien dicho informe no tiene validez académica. Alguna EMM incluso trata de evitar la realización de cualquier tipo de valoración, sustituyéndola por encuentros esporádicos durante el curso con los tutores del alumnado de menor edad, donde se les informa oralmente sobre el desarrollo del aprendizaje. Los docentes consideran esta forma de comunicación mucho más efectiva y fructífera para los intereses tanto del alumnado, de sus tutores legales y de los profesores/as.

- En lo tocante al abandono de la escuela de música por parte del alumnado, éste es mayor en las chicas que en los chicos, comenzando a evidenciarse cuando los estudiantes cumplen la edad de 15 años (momento coincidente con el cuarto curso de la ESO), acentuándose progresivamente este abandono durante los dos cursos siguientes y

coincidentes con las enseñanzas de bachillerato (16 y 17 años), para terminar de consolidarse a la edad de 18 años momento que este alumnado comienzan sus estudios universitarios. En cuanto al abandono de la escuela motivado por cuestiones de ámbito docente o por el interés del alumnado en asistir a clases en los conservatorios este es muy bajo, lo que demuestra que el alumnado se encuentra conforme con las enseñanzas que recibe en la EMM.

- Aunque no es de carácter obligatorio, se nota la falta de un Consello Escolar. Este órgano de participación puede servir como canal de comunicación entre los ayuntamientos, directores/as de las EMM, profesores/as, representantes de las AMPAS, alumnado y personal administrativo, posibilitando así un mayor control de la organización y gestión de las EMM.

- La relación que existe entre las distintas EMM de la provincia de A Coruña es prácticamente nula, no produciéndose ningún tipo de actividades o intercambio entre ellas. Sí lo hacen grupos musicales nacidos dentro de la escuela, pero que funcionan de forma independiente bajo la denominación de “asociación cultural”. Ninguna de estas EMM forma parte de algún tipo de asociación o federación de escuelas de música.

7.3. Propuestas de mejora

En lo tocante a las propuestas de mejora se encuentra la consecución de los valores democráticos, afianzando a base de estimular y apoyar pautas de conducta social que faciliten hábitos de convivencia y de afectividad entre sus miembros. Por otro lado, es innegable que el fomento y estímulo del sentido crítico respecto a las deficiencias de funcionamiento de la escuela, favorece la integración al resto de sectores que forman la comunidad educativa. El desarrollo de un proyecto eficaz de escuela impulsada desde la colaboración y el respeto mutuo de todos sus partícipes, y la capacidad individual de cada centro, se deberá tener en cuenta a la hora de desarrollar su autonomía organizativa, de gestión y, para desarrollar su particular proyecto pedagógico.

Aunque la mayoría de las EMM, tratan de adecuarse a su entorno y cuentan con autonomía organizativa, en el apartado de gestión económicamente dependen de los

vaivenes políticos de los municipios y de subvenciones no estables, lo cual les provoca inseguridad e incertidumbre.

Para alcanzar una buena autonomía organizativa y pedagógica, es necesario disponer previamente de una buena autonomía económica. La autonomía del centro en el uso de los recursos propios o de los que le sean asignados por las diversas administraciones, se ha de orientar a obtener la máxima eficacia posible en términos de calidad educativa y de eficiencia de los recursos disponibles.

Consideramos que la gestión actual de las EMM, sin la asignación de una partida presupuestaria anual que pudiera manejar el equipo directivo es un error, ya que complica en exceso cualquier gestión. Estos centros educativos, deberían tener autonomía para decidir en qué invierten su presupuesto (siempre respetando los límites marcados por la administración), para posteriormente y mediante los procedimientos establecidos por ley, justificar esos gastos al ayuntamiento del que dependen.

Por otra parte, proponemos que las asignaciones económicas, sobre todo las provenientes de subvenciones, diferencien claramente entre los distintos tipos de centros, poniendo en práctica un sistema de asignación de recursos teniendo en cuenta aspectos como el número de especialidades que se imparten, proyectos que se desarrollan, número de alumnos, zona de actuación, contexto social y económico del municipio, etc. Las EMM deberían tratar de mejorar su economía a través de una gestión complementaria mediante la realización de conciertos, contratos con empresas, convenios con entidades, acuerdos con asociaciones, alquiler de instrumental, cursos económicamente viables, actividades complementarias como campamentos de verano, etc., todo ello sin que suponga una merma del presupuesto municipal dedicado a la EMM.

En el apartado pedagógico y debido a que por ley no existe obligación de desarrollar un proyecto curricular de centro, que muchas EMM carecen de este documento y, por asimilación todo lo que rodea o complementa este instrumento didáctico. Debido a esta carencia, hemos constatado que gran parte de estas escuelas en su hacer diario suelen actuar por “inercia”, lo cual pedagógicamente las hace excesivamente vulnerables, ya que en la práctica dependen de la buena voluntad y del

interés que tenga el equipo directivo y los docentes para que la escuela obtenga unos estándares de calidad aceptables.

Así pues, el Proyecto Curricular de Centro (PCC) debería ser un documento obligatorio y estar adaptado al entorno donde se asienta la escuela y que pudiera responder a los retos de ofrecer una oferta educativa de calidad, así como otras demandas de la comunidad. También es una oportunidad para que los equipos directivos se organicen y reestructuren sus escuelas, con el fin de obtener una mayor autonomía y libertad para poder solucionar los problemas que se les plantean.

Gran parte de estas EMM son lo suficientemente flexibles respecto a los tiempos necesarios para desarrollar sus proyectos, y su docencia se encuentra hábilmente adaptada al interés individual de cada usuario. Sin embargo y considerando ese interés individual y el nivel musical de cada uno/a de ellos, apreciamos que la organización de las clases teóricas colectivas deberían ser ordenadas en base a esos niveles e intereses, y no siguiendo exclusivamente el criterio de la edad, ya que esto entra en contraposición con las aspiraciones individuales de ese alumnado. Es indiscutible que actualmente todo modelo de enseñanza es enormemente complejo, y pretender resolver de forma satisfactoria ésta a base de usar formulas homogéneas para todos/as alumnos/as, es un gran error además de ser ineficaz, segregador e injusto.

En cuanto a la autonomía organizativa y teniendo en cuenta las grandes diferencias y características de cada EMM, así como la evolución del territorio de influencia, consideramos necesario tener siempre presente un espíritu de adaptación y no ceñirse exclusivamente a unas normas un tanto rigurosas o tradicionales. El proyecto de escuela municipal debe abarcar todas las músicas, (clásicas, tradicionales, modernas...), no resultando muy difícil adivinar a través de un análisis observacional sobre el personal que se acerca a la escuela lo que estos solicitan, y a partir de ahí ser capaces de realizar unos diseños curriculares suficientemente variados donde se contemplen las diversas cargas lectivas del alumnado dependiendo de su interés, grado de implicación, y lo que estos esperan conseguir. Si esto fuera así, estos centros conseguirían atraer a una mayor cantidad de alumnado, redundando esto en una mayor participación y valoración.

Por regla general y aunque puede existir algunas excepciones, las EMM suelen ser organizaciones basadas en un núcleo central de asignaturas, tanto teóricas como instrumentales, que dirigen hacia otras que podríamos definir como “complementarias” para el alumnado. Lo que se pretende es aglutinar al mayor número posible de componentes, con la intención de crear algún tipo de agrupación importante y numerosa que pueda representar a la escuela, siendo en la mayoría de los casos estas agrupaciones ofertadas con carácter gratuito. De esto se deduce el elevado número de bandas de música y coros que aparecen, en detrimento de otros modelos de agrupaciones instrumentales.

En nuestra opinión no es la sociedad la que demanda un número de agrupaciones bandísticas tan alto, sino que estas aparecen porque el político responsable quiere este modelo de agrupación para enseñarla en la calle y justificar el gasto que supone el mantenimiento de una EMM, a lo que se suma la predisposición que tienen los directores de estas escuelas a cooperar con esa idea, ya que además suelen ser ellos/as los encargados/as de esos conjuntos musicales. Este razonamiento justifica claramente el porqué en poblaciones importantes resulta muy difícil generar una base de instrumentistas de viento, al contrario de lo que sucede en las poblaciones pequeñas donde este modelo de instrumentos es dominante. Otra de las razones (sobre todo en los municipios pequeños), se debe a que muchas escuelas nacieron de la reconversión de bandas de música en escuelas apoyadas posteriormente por esos ayuntamientos.

En lo tocante a garantizar una autonomía y gestión adecuada, es necesario que estos centros sean reconocidos como un componente básico del proceso hacia la mejora de la calidad del sistema educativo, proporcionándoles una mayor capacidad de decisión, lo cual les permitiría aproximar más estas escuelas a su entorno, facilitando así la adaptación de su oferta educativa a las demandas específicas del alumnado.

En cuanto a la elección del director/a no debe hacerse sin tener en cuenta cuestiones como la capacidad de liderazgo, la valía personal y la amplitud de miras. Consideramos conveniente que la administración educativa exigiera para este tipo de escuelas (al igual que hacen actualmente con los centros reglados), unos requisitos mínimos en cuanto a certificaciones específicas para el cumplimiento de esta función,

ya que este cargo está llamado a desempeñar un factor muy importante en la posterior organización del centro, y a ser uno de los responsables cara a potenciar los aspectos relacionados con la dinamización y gestión educativa.

Por otro lado, la creación de una EMM y su posterior mantenimiento lleva aparejada una importante inversión económica, siendo necesario que las entidades públicas (ayuntamientos, diputaciones y administraciones educativas), eviten los retrasos en cuanto a sus dotaciones presupuestarias, comprometiéndose de forma fehaciente y de manera periódica a aportar y mantener los recursos económicos, materiales, y humanos necesarios a estos centros, permitiendo así desarrollar nuevos proyectos pedagógicos, los cuales posteriormente y a través de la inspección educativa se podrían someter a su control y valoración.

De cara a fomentar la motivación de la escuela, también sería positivo realizar algún tipo de compromiso o premio hacia aquellas que mantienen una dirección estable con un proyecto de centro definido, sirviendo de modelo revulsivo a otras EMM. Igualmente consideramos muy positivo la existencia de acuerdos entre la administración educativa y las EMM que ayude a crear un compromiso de mejora educativa y de cohesión social, apoyando a aquellas EMM que contribuyan a la práctica a través de la innovación pedagógica.

En lo tocante a la proyección de la escuela cara al exterior, consideramos necesario un mayor contacto con la ciudadanía, siendo la EMM responsable de dinamizar la vida cultural musical de su entorno, esforzándose por conseguir que su alumnado participe y encuentren a través de sus actuaciones una proyección del trabajo que realizan. Para conseguir esto, la escuela no debe limitarse a participar en las fiestas del pueblo, carnavales, conciertos en honor a Santa Cecilia, desfiles, actuaciones extraordinarias o festivales de fin de curso, sino que debe buscar colaboraciones con otras entidades afines dentro del contorno limítrofe o vecino, sin evidentemente olvidar el resto de ámbitos educativos culturales y sociales de su localidad. Coincidiendo con lo expuesto por Díaz Maravillas (2001), consideramos muy importante para los intereses de la escuela la posible coordinación y colaboración con los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria de su ayuntamiento, no solo como lugares

donde llevar a cabo conciertos didácticos con la intención de captar alumnado, sino también con la intención de aportar asesoramiento y colaboración en las diversas actividades musicales que desarrollen estos centros educativos de enseñanza reglada.

Tampoco debemos obviar que para muchos que asisten a las escuelas de música, su actividad en la misma es una “actividad extraescolar más” que llevan a cabo fuera del horario lectivo oficial, y que su intención es adquirir unos conocimientos musicales para ampliar su formación humana y no para engrosar la plantilla de la banda de música municipal. En este caso y a pesar de que en algunas escuelas esto crea un verdadero conflicto de intereses, el aprendizaje de este alumnado debe estar en todo momento por encima de esta problemática. Nuestra propuesta pasa por becar, subvencionar, o compensar mediante el precio de la matrícula al alumnado que forme parte de estas agrupaciones, sin obligar a nadie a tener que participar de forma obligatoria en este tipo de conjuntos.

Otra de las mejoras que deben acometer las EMM es la de propiciar y favorecer las reuniones entre los equipos directivos y los docentes. El equipo directivo de cualquier centro educativo juega un papel de líder, fomentando el diálogo y asumiendo el compromiso de estimular y garantizar las actitudes que promuevan la convivencia dentro del centro, evitando así algunas actitudes de inhibición que se producen en ocasiones entre el profesorado. El claustro de profesores dentro de cualquier estamento educativo, adquiere un papel de gran importancia pues es ahí donde se toman decisiones que pueden afectar a toda la comunidad escolar. Sin embargo, este tipo de reuniones donde se deberían definir aspectos tan importantes como la función tutorial, la coordinación de contenidos, las metodologías a usar y el ajuste de criterios, en la mayor parte de las EMM no se lleva a cabo, siendo esto debido a que los contratos que se realiza al profesorado solo contemplan las horas que éstos le tiene que dedicar a la docencia, y estas dependen exclusivamente del número de alumnado que se encuentra matriculado.

Otro punto que merece nuestra atención es el referido a la acción tutorial. El tutor/a debería de ser un elemento fundamental en la relación que tienen las familias y la escuela. El asesoramiento de los tutores puede anticipar la resolución de problemas, ya

sean de tipo educativo, social o de otra índole, debiendo en este caso el centro posibilitar que ese contacto se lleve a cabo de la forma más fluida posible. Sin embargo al igual que sucede con las reuniones de claustro, la mayor parte del profesorado no cuenta con horario asignado para poder ejercer esta función.

Es tal la importancia que le damos a dicho apartado, (sobre todo en este nivel educativo), que contemplamos oportuno que los docentes de las EMM deban recibir formación relacionada con la tutoría, ya que sin la preparación adecuada, esta tarea no puede ser realizada de forma efectiva por gran parte del profesorado. Todo docente de las EMM dentro de su horario oficial y debidamente remunerado, tendría que disponer de un horario específico para realizar esta función, posibilitando de esta forma que la relación con las familias y con el alumnado pueda ser más intensa.

En cuanto a la evaluación, es un proceso reflexivo que se debería realizar con cierta frecuencia y rigor. Evaluar implica valorar la participación, el trabajo realizado y tomar decisiones en torno a las acciones que se han llevado a cabo y los objetivos que se persiguen. Es por eso que la evaluación debe ser concebida como una valiosa herramienta del aprendizaje en todos los ámbitos de la enseñanza. En el caso que nos ocupa, y debido a que no es obligatorio realizar una valoración final al alumnado, éste es un apartado que vuelve a formar parte de la voluntad y vocación docente, el cual se encuentra agravado por el hecho de ser enseñanzas no reconocidas, y cuya valoración no tienen validez oficial siendo un elemento meramente informativo. Así pues, la acción evaluativa de estas EMM seguirá su camino de depreciación si no se acometen un conjunto de intervenciones dirigidas a corregir este aspecto. Consideramos que las administraciones correspondientes deben incidir con mayor intensidad sobre la forma, la importancia, y los fines a desarrollar por estos centros, evitando que algunas EMM se constituyan y se mantengan como un objeto aislado.

Como principio de solución a esta cuestión, y mientras la legislación que rige las EMM no cambie, nuestra propuesta pasa porque la evaluación (tras consenso entre el equipo directivo y el profesorado), tenga carácter obligatorio (aunque no oficial), y se desarrolle mediante un proceso de reflexión y trabajo en equipo por parte de todo el profesorado que ha formado parte del proceso evolutivo del alumno/a, para

posteriormente poder adoptar soluciones conjuntas como equipo docente. Durante este proceso evaluativo, estimamos conveniente favorecer la participación del alumnado dejándole intervenir como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, a la vez que se verifican los logros conseguidos.

Por otra parte consideramos que en el caso de las EMM, valorar musicalmente el desarrollo general de las capacidades del alumnado, debe de ir algo más allá de las propias “pruebas” tradicionales de audiciones musicales realizadas al finalizar el curso, debiendo tener en cuenta otros aspectos como la adquisición de hábitos sociales, interiorización de normas, así como las habilidades adquiridas en cuanto a comunicación y cooperación.

En cuanto a la implicación que los padres y madres tienen con la EMM y la enseñanza musical de sus hijos/as, es evidente que existe algo más de preocupación por el rendimiento académico de sus hijos/as, que por mostrar algún tipo de colaboración con el centro. No obstante y a pesar de interesarles el rendimiento académico, estos padres y madres no suelen estar dispuestos a asumir en casa ningún tipo de responsabilidad escolar aunque, sin embargo, sí suelen tener tendencia a ejercer un excesivo afán “fiscalizador” hacia la escuela y su profesorado.

En consecuencia consideramos necesario abrir un debate para fomentar la participación de toda la comunidad educativa a fin de impulsar, potenciar, estimular e implicar más la participación de padres y madres tanto en la formación de consejos escolares y asociaciones de AMPAS, como en el proceso educativo de sus hijos, buscando la coherencia entre la labor de la familia y el centro, a la vez que tratamos de ir “más allá de la simple vista del aula” y sus organizaciones, contribuyendo así a crear un mejor clima de entendimiento además de proporcionar información al profesorado sobre las expectativas y aspiraciones que tienen los padres y madres con respecto a sus hijos/as. Aunque somos conscientes de que estamos hablando de escuelas de música municipales y que en muchos casos sus recursos tanto económicos como humanos son muy limitados, entendemos que también sería muy beneficioso para estos centros poder contar con algo que podríamos denominar como “escuela de padres y madres”, y que

tenga como finalidad la de informar y hacer partícipes a estos de la marcha de la escuela.

En cuanto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, de los datos extraídos a través de los cuestionarios, llegamos a la conclusión que el uso de éstos por parte de los docentes de las EMM es escaso. Sin embargo, consideramos importante el uso de estos instrumentos como elementos de apoyo, de campaña, de comunicación social, e incluso como un potente vehículo de intercambio de ideas y mecanismo de motivación. Por eso nuestras propuestas de mejora se basan en:

1º Establecer un espacio de comunicación orientado en primer lugar a apoyar la actividad de los docentes.

2º Posibilitar la adaptación, el diseño, y la difusión de materiales didácticos de autoaprendizaje para ser usado tanto de forma individual como de forma conjunta dentro del aula.

3º Construcción de la página web de la escuela que funcione como canal de información y publicación de las actividades que se realizan, sus proyectos, elaboración de horarios, información sobre matriculas, precios, asignaturas, materias, grupos instrumentales, actuaciones, y en general toda la información que se quiera divulgar.

4º Posibilitar el uso de un foro donde podamos enviar mensajes, intercambiar experiencias, sugerencias, preguntas o debatir sobre algún tema específico.

En relación a la formación de los/as docentes, entendemos que el profesorado que forma parte de cualquier estamento educativo es consciente de la necesidad de ampliar su formación con la intención de adaptarse a la sociedad del conocimiento y de la información. Para ello es inevitable conocer las innovaciones pedagógicas y didácticas, así como los cambios culturales y sociales de la nueva escuela.

Salvo excepciones, la gran mayoría de profesores/as que imparten enseñanzas en estos centros cuentan con la titulación superior de música en su modalidad de instrumentistas, y aunque como ya se comentó sus recursos instrumentales como docentes es muy grande, consideramos que debido a la formación recibida, sus recursos

pedagógicos no lo son tanto a pesar del esfuerzo que muchos de ellos/as hacen “parcheando” su formación con la realización de cursos tanto dentro como fuera del país, buscando nuevas formas de enseñar y tratando de ponerse al día.

No obstante y a pesar de esta búsqueda de formación extraordinaria, es evidente que el pensamiento de la gran mayoría de los docentes sigue siendo la de profesor instrumentista, siguiendo una línea de continuidad marcada anteriormente por los conservatorios. Debido a que las EMM son centros no reglados donde no se persigue la obtención de titulación alguna, y aunque la perspectiva instrumental tiene una gran importancia, consideramos que la faceta didáctico-pedagógico debería estar muy presente teniendo en cuenta otros aspectos metodológicos y de enseñanza instrumental de grupo, diferentes a los tradicionales.

Esta carencia formativa, pone de relieve la necesidad de desarrollar un programa específico de formación para los docentes de las EMM, y si bien es cierto que anualmente las administraciones educativas a través del centro de formación y recursos del profesorado (CEFORE), publican una convocatoria de cursos de formación para los docentes, éstos por norma general y salvo excepciones, solo están accesibles para los profesores/as que forman parte de los centros que imparten enseñanzas regladas, y por lo tanto, quedan excluidos de este modelo de formación aquellos que forman parte de las EMM, a pesar de que estos centros están reconocidos por parte de las diversas administraciones educativas.

Así pues, consideramos necesario que estas administraciones asuman el papel que les corresponde en cuanto al apoyo y estímulo de este profesorado, reconociendo no solamente su formación como un derecho y un deber, y por lo tanto como parte de su trabajo, sino que también debe posibilitar su participación activa en el diseño y desarrollo de las actividades de formación, permitiendo así afrontar inseguridades de tipo pedagógico y profesional que surgen dentro del desempeño de sus funciones. Esto implicaría realizar actividades de aula (especialmente en lo referido a la atención a la diversidad), e incentivar y apoyar las iniciativas formativas que partan de este profesorado y desde las EMM. Igualmente es necesario el reconocimiento y difusión de los proyectos realizados por las EMM, así como el fomento a la participación efectiva

de estos docentes en la gestión, y en los posibles planes de investigación e innovación que se puedan desarrollar.

En relación a las condiciones laborales del profesorado, cada administración local tiene plena autonomía y facultad para elegir la fórmula administrativa que haga posible el funcionamiento de su escuela. Entre estas cuestiones se encuentra la contratación del profesorado, pudiéndose llevar esta a cabo a través de una contratación directa por parte del ayuntamiento, o de forma indirecta mediante una empresa de servicios.

La contratación directa municipal se suele realizar a través de patronatos, y bajo un régimen laboral, raramente funcionarial, mediante oposición o concurso de méritos, tanto para contratos a tiempo completo, como parcial, o por “obra y servicio”. Estos modelos de contratos se aplican tanto al personal que ejercerá de director/a, como al que ejerce como docente. Los contratos, excepto el de los responsables de las escuelas que suele ser durante todo el curso académico incluyendo las vacaciones de verano, el resto del personal suele tener una duración que abarca solo el tiempo lectivo, es decir, desde mediados de septiembre o principio de octubre, hasta finales de mayo o junio.

La contratación indirecta es la que se lleva a cabo a través de concesiones a empresas, convenios con asociaciones culturales sin ánimo de lucro o mediante concursos públicos, siendo la empresa o asociación adjudicataria la que se encarga de la contratación del personal que prestará sus servicios en la EMM. En este caso, el abanico de modelos de contrato se abre todavía más, y muchas de las contrataciones se realizan exclusivamente por el número de horas que dan clases los profesores al mes, no computando ni los días festivos ni las vacaciones, suponiendo esto un importante ahorro a las empresas gestoras en cuanto a las tasas a abonar a la seguridad social, a pesar de que el alumnado sí paga la cuota completa al mes.

A pesar de que estas escuelas de música son municipales, sus docentes no son considerados como tales y no cuentan con los beneficios que son habituales para el personal del ayuntamiento con formación y responsabilidades equivalentes, estando en definitiva a merced de lo que considere la empresa adjudicataria del servicio, y en último término de los vaivenes políticos de la vida municipal.

Debido a estas circunstancias de incertidumbre laboral, la motivación del profesorado no es en la mayoría de las ocasiones la deseada. Esta situación se ve agravada cuando los equipos directivos o personal responsable de la escuela, que a su vez suele ser personal de confianza de los ayuntamientos, no apoya con un carácter decidido a estos docentes, ante el ayuntamiento o empresa contratante.

Así pues, la provisionalidad, la inseguridad profesional, y la dependencia que tiene el profesorado del número de alumnos que tiene a su cargo, no favorecen un clima positivo, de convivencia y de cooperación. Consideramos y sin menoscabar el principio de competencia y mérito, que las distintas administraciones (educativas y municipales), deberían hacer un esfuerzo por ofrecer a estos docentes la posibilidad de poder mejorar sus condiciones laborales y adquirir estabilidad, lo que sin duda redundaría en una mayor motivación e implicación del profesorado, así como una sustancial mejora del centro. Aquellos municipios que han realizado una apuesta seria y responsable por la educación musical, han obtenido una demanda social de la ciudadanía cada vez mayor, obteniendo resultados de acuerdo a sus expectativas, y convirtiéndose así un servicio que en principio no es obligatorio, en algo prácticamente imprescindible para la vida cultural de sus territorios.

Por otra parte y ya que el mantenimiento de una escuela de música es caro y no todos los municipios pueden sustentar estos centros con profesorado especialista en cada materia instrumental, nuestra propuesta pasa por seguir el ejemplo que se da en algunas comarcas valencianas, donde varios pueblos cercanos se unen para crear lo que ellos denominan “Escoles Comarcals”.

Estas escuelas mantenidas entre varios municipios, son proyectos donde centralizando la gestión de varias de ellas en una sola zona cuyo ámbito sea supramunicipal o mancomunado, permite a su vez la descentralización de la enseñanza llegando así a todas las poblaciones. De esta forma, cada alumno/a tiene el correspondiente especialista titulado del instrumento que cada uno quiere estudiar en su localidad, sin tener que desplazarse a otro municipio evitando además problemas burocráticos y de distinción entre vecinos de municipios cercanos.

Esta gestión centralizada facilita la existencia de un profesional responsable de la escuela, el cual tiene a su cargo un equipo de profesores especialistas contratados a jornada completa, que envía cada día de la semana a una de esas escuelas “satélites”, donde imparte clases de su especialidad. La estabilidad laboral del profesorado permite entre otras cosas poder invertir en su formación, mejorar la coordinación docente, facilitar la realización de claustros y de reuniones semanales, se presta más a la creación de diversos grupos, y permite ofrecer conciertos y audiciones de mayor calidad en los pueblos que contribuyen a su mantenimiento y forman parte de esa escuela comarcal.

Centrándonos en la enseñanza en el aula, consideramos que la consolidación de una escuela de música tiene mucho que ver con el sistema de aprendizaje empleado dentro de las clases, ya que en ellas es donde se produce la interacción entre el alumnado y los docentes, definiéndose de esta forma el ambiente social del centro. Para que este clima sea positivo, indistintamente de la materia que se esté impartiendo (teórica, de práctica instrumental grupal, o de práctica instrumental individual), nuestras propuestas pasan por un desarrollo de aula participativo, evitando la pasividad del alumnado y usando estrategias metodológicas que fomenten la motivación, así como una relación alumnado/docente basada en el mantenimiento de una actitud abierta y receptiva, a la vez que se asumen propuestas de un modo participativo sustentadas en la comunicación y el respeto mutuo.

Esa falta de motivación o integración por parte de algún alumnado en relación a los objetivos formativos que propone la escuela, puede en ocasiones derivar en la creación de situaciones incómodas y conflictivas dentro de las aulas, debiendo los docentes gestionar estas situaciones a través de una diversificación de la acción didáctica, y adaptándose a situaciones singulares que convengan a las necesidades de atención docente de determinados alumnos/as. La estructuración de grupos flexibles de alumnado de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje, previendo concreciones ajustadas a sus características singulares, y la organización de agrupaciones reducidas a cargo de profesorado especializado sin que esto comporte una actitud segregadora, puede en gran medida ayudar a mitigar dichos problemas.

Es evidente que los alumnos/as aprenden en gran parte gracias a las interrelaciones que existen entre ellos, siendo básica la dinámica y el funcionamiento del grupo. La intervención de los docentes en los grupos que no son heterogéneos es fundamental, pues favorece las interrelaciones y el avance de sus componentes.

Por otro lado, en cualquier tipo de enseñanza la convivencia dentro del aula tiene que fundamentarse en la aceptación de la diversidad y de la interculturalidad, pero en la enseñanza y practica musical, esto si cabe todavía es más necesario, ya que a través de la música y en un medio plazo, varios de estos alumnos/as podrán formar parte de diversas agrupaciones donde la interacción cultural y humana es una de sus señas de identidad. Para conseguir esto y ya que las EMM son centros oficiales reconocidos legalmente, convenimos a que las administraciones educativas pongan en marcha (al igual que lo hacen en los centros de enseñanza reglada), los mecanismos necesarios de apoyo al profesorado para facilitar la atención a este tipo de alumnado, además de contemplar la provisión de recursos específicos para atender a sus necesidades educativas, con independencia de cuál sea su origen (físicas, psíquicas, sociales...). Igualmente y dependiendo de los docentes del centro, proponemos que desde un principio se desarrollen estrategias de intervención a través de la organización de grupos no cerrados, y el desarrollo de actividades de aprendizaje variado, usando materiales didácticos diversos, y estableciendo diferentes vías de acceso cara a conseguir un objetivo común.

En lo tocante a la existencia de alumnado desde los 4 años, puede en algunos casos se asocie con la función de custodia de la infancia ("guarderías musicales") sensación que es totalmente contraria cuando con el alumnado que nos encontramos es mayor de 50 años. En este caso consideramos aconsejable cuando los niveles técnicos instrumentales lo permitan dentro de la práctica colectiva, fomentar la interacción entre los alumnos/as de distintas edades debido al enriquecimiento que supone el contacto con los demás.

Igualmente nos parece adecuado que tanto aquellos alumnos/as que manifiestan alguna dificultad, como los que siguen con normalidad el proceso de aprendizaje o los que muestran una disposición especial en clase, encuentren estímulos que les ayuden a

satisfacer sus expectativas. A este modelo de agrupamientos, responden los diversos conjuntos instrumentales que se pueden formar dentro de las aulas de las escuelas de música, debiendo ser el profesor/a, el que en función de las necesidades de la clase creará las diversas formaciones instrumentales.

En cuanto a la integración del alumnado con discapacidades sensoriales en las escuelas de música, es un reto a conseguir debido a la escasa formación que en este aspecto tiene el profesorado que trabaja en ellas. La música es una de las principales terapias usadas para mejorar objetivos como la estimulación, la expresión, la interacción social y la estimulación cognitiva. También favorece el aprendizaje y el sentido crítico, ya que al escuchar diversas estructuras armónicas, éstos aumentan el desarrollo de su creatividad favoreciendo de esta forma su desarrollo mental. Cuando se plantea un programa educativo, primeramente se debe establecer el nivel de competencias del alumnado a quien va dirigido el programa. Una vez identificado, debemos plantearnos como superar o alcanzar los objetivos, para a partir de ahí diseñar las actividades que nos ayuden a su desarrollo. El trabajo sobre canciones, puede estimular importantes aspectos relacionados con el área emocional como son sus expresiones, gestualidad facial y corporal, así como promover distintas cualidades relacionadas con el movimiento y la imitación motriz siguiendo consignas marcadas por el docente.

Para trabajar con este alumnado, proponemos unas estrategias de aula donde se lleve a cabo un gran desarrollo de la creatividad y de la libre expresión. Para ello además de contar con los especialistas adecuados, es necesario que el centro disponga de una tecnología novedosa y accesible, así como contar con materiales que permita trabajar con las imágenes, la música, el gesto y el movimiento. El uso de pequeño instrumental de percusión parece ser muy recomendable, pues a través de él se ejercitan habilidades tanto motoras como sensoriales no demasiado complicadas, y facilita la integración social a través de la participación en las actividades grupales.

Otro de los procedimientos más eficaces para estimular y desarrollar la capacidad de aprendizaje y que se puede trabajar con el alumnado es el juego. Estos juegos y partiendo del denominador común de las capacidades técnicas y expresivas del alumnado, nos facilita poder trabajar sobre el hecho instrumental múltiple a través de la

utilización de todo tipo de músicas, sonidos, componiendo frases libres, o recreándose con la extensión y timbre de los instrumentos, sumándose todo esto a las ya conocidas virtudes que el juego aporta en cuanto a las habilidades corporales y motivación.

Por otro lado, el juego y el uso del cuerpo como instrumento más cercano y fácil de interpretar, permite no solo asimilar la sensación de expresión como algo subjetivo, sino que acaba convirtiéndose en una actividad de gran utilidad cara a conseguir otros objetivos de carácter musical como es la relajación muscular, la respiración abdomino-diafragmática, la coordinación motriz, el conocimiento de los elementos del lenguaje musical, la comprensión de las reglas del juego instrumental o el análisis sencillo de formas estructurales.

En consecuencia y ya que en este tipo de enseñanzas también se pretende el desarrollo de la imaginación y la creatividad, nuestras propuestas y debido a la función motivadora y educativa que tiene el juego, pasan porque éste sea aprovechado dentro de las escuelas para trabajar tanto en el primer curso de enseñanza instrumental, como dentro de las aulas de iniciación musical y lenguaje musical de primeros cursos, abordando términos como es la percepción rítmica, melódica y armónica, la expresión instrumental y musical, habilidades de carácter técnico-corporal, la creatividad, la improvisación, la memorización de pequeñas partituras, etc., ayudando así a conocer y combinar los elementos musicales, a la vez que aprendemos a reconocer las reglas y las interrelaciones de la creación artística.

Un desarrollo de aula equilibrado dentro de estas escuelas, permitirá a los docentes conseguir un enfoque globalizador capaz de asegurar al alumnado una experiencia real de la música, significando esto que el proceso de aprendizaje debe realizarse a través de actividades que contengan pleno sentido musical, conectando los conocimientos previos y sus habilidades técnicas con los objetivos que nos estamos planteando conseguir. El análisis de la realidad que rodea al alumnado, las tradiciones populares, y el uso de instrumental reconocido, puede ser una fuente inagotable de ideas para improvisar composiciones, tratándose a continuación de establecer las reglas de lo que es el juego sonoro, pudiendo en muchas ocasiones retroalimentarse de ideas provenientes de otras disciplinas.

En lo referido a la enseñanza específica de los instrumentos, la sola asistencia a una de estas clases, despierta en los alumnos/as un deseo inmediato de tocarlos y manejarlos. El profesor/a debe aprovechar ese primer momento de interés de los alumnos/as para estimularlos y conseguir que esa primera experiencia sea satisfactoria provocando así un deseo de seguir trabajando con ellos.

Una vez que el alumno/a decide qué instrumento quiere tocar, en el posterior proceso de aprendizaje, el ejemplo instrumental del profesor/a es quizás la herramienta más eficaz que dispone el docente para llevar a cabo su enseñanza. Este ejemplo instrumental tiene la función de modelo que todos los alumnos/as quieren imitar, y a tenor de esto, nuestra propuesta de cara a la mejora del aprendizaje instrumental en las escuelas pasa porque el responsable de la clase tenga una actitud positiva con su instrumento, ya que su sensibilidad y criterio estético ejercen una fuerte influencia sobre la conducta musical del alumnado. Tocar un instrumento no deja de ser un acto de extroversión. La actitud del profesor/a y el clima que este sepa crear en clase, condicionarán tanto la eficacia de su enseñanza como la metodología que se pueda emplear, favoreciendo así que el acercamiento del alumnado hacia este modelo de enseñanza se realice de forma voluntaria, lúdica, creativa y práctica.

Por otra parte, la actividad del alumno/a debe de ser tenida en cuenta como parte esencial del proceso del aprendizaje instrumental, y por consiguiente se deberá buscar los procedimientos que lo involucren durante esta evolución. Así pues, el/la docente ha de ser consciente del modelo que representa, y de la valoración subjetiva que el alumnado realiza no solo de él como profesor/a, sino también de su instrumento y del ambiente que rodea este proceso. El respeto, la tolerancia, el aprendizaje, y los demás valores que la práctica instrumental lleva consigo, tienen una relación directa con la actitud que el profesor/a adopta en el aula.

Igualmente, el responsable de la clase instrumental, es en todo momento el elemento regulador del proceso de aprendizaje, debiendo provocar un procedimiento de retroalimentación y recogida de información de lo que sucede en el aula y de los avances individuales de cada uno de ellos/as, propiciando la posibilidad de que el

profesorado reajuste sus previsiones de aprendizaje en función de los logros conseguidos.

Si la clase instrumental se llevara a cabo de manera colectiva, es necesario que se realice de forma distendida, posibilitando que el alumnado pueda manifestarse libremente, siendo el profesor/a un “dinamizador” del grupo. En esta situación, el/la docente debe proponer trabajos o estudios que relacionen los conocimientos adquiridos por cada uno de ellos, con las ideas y conocimientos que quiere que adquiera el grupo, facilitando alternativas, y guiando las actividades que se realizan a través de formas innovadoras y participativas. Igualmente prestará las ayudas necesarias en los momentos de dificultad, a la vez que evitará emitir juicios de valor sobre actuaciones individuales, permitiendo al alumnado expresarse a través de su instrumento mediante la transformación artística. La calma, serenidad y respeto entre los miembros, es condición indispensable a la hora de abordar nuevos proyectos, al igual que conviene no realizar ningún tipo de posicionamiento, esperando resultados espectaculares que les puedan llevar tanto a una ansiedad interpretativa, como a un desasosiego progresivo.

De igual forma corresponde al docente, controlar y evitar situaciones donde unos alumnos/as puedan significarse por encima de otros, a la vez que procurará que esas diferencias puedan ser aprovechadas cara a lograr un beneficio común, contribuyendo a evitar tanto liderazgos perjudiciales, como actitudes de excesiva competitividad.

Para que el desarrollo de la clase sea exitosa, necesitaremos disponer de un aula acondicionada a tal efecto, y la colocación del alumnado deberá ser tal forma que la escucha entre los participantes se vea favorecida. Consideramos como algo importante el uso continuado de la misma aula, ya que esto favorece la autoafirmación de la clase a través de la identificación con el espacio habitual de ensayo.

En cuanto al agrupamiento de otro tipo de materias, depende de la actividad planteada, ya que no es lo mismo un desdoblamiento de clases de cualquier curso de lenguaje musical o música y movimiento por excesiva demanda, y donde se procurará igualar los grupos en cuanto a componentes, que un agrupamiento en materias como puede ser música de cámara, coros, rondallas, o cualquier otra actividad instrumental

donde puedan convivir los diferentes niveles interpretativos, capacidades individuales e instrumentos.

En los grupos de pocos componentes como por ejemplo los de música de cámara, consideramos que no es recomendable mantener ese mismo grupo estable durante mucho tiempo, ya que eso impide la interacción entre el alumnado y el enriquecimiento que otros contactos pueden generar. Sin embargo, pueden darse situaciones en las que sí conviene fomentar la estabilidad del grupo cuando en un determinado grupo coinciden de manera casual unas expectativas determinadas para conseguir unos objetivos muy concretos, poniendo por ejemplo la presentación a concursos.

En lo tocante a la duración de las clases y su frecuencia semanal, cada escuela, dependiendo de lo que cada normativa aprobada por el pleno del ayuntamiento en cuestión define, presentan estructuras muy variadas, siendo nuestra propuesta que ya que son centros reconocidos por la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, sea ésta (al igual que hace con los centros de enseñanza reglada), quien defina los tiempos mínimos y días de clase que debe de recibir este alumnado dependiendo de la materia que se está cursando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Referencias Bibliográficas

Abelairas, B. (2 de abril del 2016). El piano y la guitarra triunfan en las escuelas de música. *Diario La Voz de Galicia*. Extraído el día 5 de junio del 2016 desde http://www.lavozdegalicia.es/noticia/ferrol/ferrol/2016/04/02/piano-guitarra-triunfan-escuelas-musicaconservatorio-xan-viano/0003_201604F2C2994.htm

Abreu, J.A. (30 de octubre del 2011). La cultura para los pobres no puede ser una pobre cultura. *Diario El País*. Extraído el día 12 de mayo del 2015 desde http://elpais.com/diario/2011/10/30/eps/1319956014_850215.html

Addessi, A.R. y Pachet, F. (2005). Experiments with a musical machine: musical style replication in 3/5 year old children. *British Journal of Music Education*, 22 (1), pp. 21-46.

Alberich-Artal, E. y Sangrá, A. (2012). Virtual virtuosos: A case study in learning music in virtual learning environments in Spain. *European Journal of open, Distance and E-learning*. 1, pp. 9-18. Extraído el día 8 de abril del 2015 desde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979597.pdf>

Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación Educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.

Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

Alonso, V. y Bermell, M. A. (2006). Las agrupaciones musicales escolares como reforzadores del rendimiento escolar. *Revista Música y Educación*, 66, pp. 33-50.

Alsina, P. Díaz, M. Giráldez, A. Muñoz, J. R. Pastor, P. (2001). Las escuelas de música: presentación de la monografía. *Revista Eufonía*, 22, p. 5.

Álvarez Cárdenas, A. (2012): *Aprender música transforma sus vidas*. Extraído el día 4 de enero del 2016 desde <http://www.excelsior.com.mx/2012/09/29/comunidad/861624>

Amal, J., Rincón, D., y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Ander, E. (1987). *Política Cultural a nivel Municipal*. Buenos Aires: Humanitas.

Araújo, U. y Sastre, G. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona: Gedisa.

Arias Fidias, G. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Venezuela: Episteme.

Aznar, P. (1992). *Constructivismo y educación*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Azparren, A. (s,f). *Vura Music Project, proyecto de desarrollo*. Extraído el día 10 de marzo del 2016 desde <http://www.pazdezigandaikastola.net/themed/pazdeziganda/files/docs/041/218/aritz.pdf>

Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Madrid: Paraninfo.

Bachmann, M. L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze: Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.

Balcells I Junyent, J. (1994). *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.

Balestrini, M. (2001). *Metodología. Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Colombia: Interamericana.

Barba Álvarez, A. y Solís Pérez, C. (1997). *Cultura de las Organizaciones: Enfoques y metáforas en los estudios organizacionales*. México: Vertiente.

Bernal Torres, C. A. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Pearson.

Bisquerra, R. (1998). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.

- Bisquerra, R. Coord. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blacking, J. (1997). *Fins a quin punt l'home és smúsic?* Barcelona: Eumo.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2008). *Como se investiga*. Barcelona: Graó.
- Bonet, L y Négrier, E. (2007). *La politique culturelle en Espagne*. París: Karthala.
- Boulez, P., Abbado, C., Ashkenazy, V. (Octubre-Noviembre, 2005). Manifiesto sobre las escuelas de música: la música conforma pueblos. *Revista Doce Notas*, 48, p. 14.
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, pp. 317-328.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bújuez, A. V. (2008). *La LOGSE en los Conservatorios Superiores de Música de Andalucía: Una reflexión sobre el currículo*. Sevilla. Consejería de Cultura.
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación. *Revista de tecnología de información y comunicación de educación*. Extraído el día 10 de mayo del 2015 desde <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>
- Calatayud, LL. (2001). Las escuelas de música en la Comunidad Valenciana. *Revista Eufonía*, 22, pp. 59-65.
- Cansino González, J. I. (2010). La música en las Reales Sociedades Económicas. *Revista Música y Educación*, 84, pp. 76-83.

Calvo, A. M. (2001). *Ocio y escuela. Ámbitos de intervención para las asociaciones de padres y madres*. Extraído el día 20 de noviembre del 2014 desde <http://www.fapagranada.org/wp-content/uploads/2010/10/Ocio-y-Escuela.Ambito-AMPAS-CEAPA.pdf>

Campbell, D. (1997). *El efecto Mozart*. Barcelona: Urano

Campbell, P. S. (1997). La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas. *Revista Eufonía*, 6, pp.7-14.

Carbajo Martínez, C. (2003). Los desafíos de un docente de Música en Primaria. *Revista Música y Educación*, 55, pp. 35-56.

Cardero, F. (2002). *La política cultural en el municipio: Casa de cultura y otros equipamientos culturales*. Extraído el día 16 de septiembre del 2015 desde <http://femp.femp.es/files/566-62-archivo/La%20Pol%C3%ADtica%20Cultural%20en%20el%20Municipio.pdf>

Carreras, J. (1999). Escuela Comarcal de Música de la Vall d`Albaida. *Revista Eufonía*, 15, pp. 109-114.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Luis Vives.

Carrillo Siles, B. (2009): Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*. Extraído el día 10 de abril del 2015 desde http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_CARRILLO_2.pdf

Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., Donato Campos, J. (2003). *La encuestas como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de datos*. Extraído el 5 de abril del 2013 desde <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13048140>

Castro, M. (2003). *El proyecto de investigación y su esquema de elaboración*. Caracas: Uyapal.

Cateura Mateu, M. (1996). *Por una educación musical en España*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.

Cedrón, M. (18 de Mayo del 2015). Escuela de música o conservatorio. *Diario La Voz de Galicia*. Extraído el día 23 de mayo del 2015 desde http://www.lavozdegalicia.es/noticia/sociedad/2015/05/18/escuela-musica-conservatorio/0003_201505G18P28991.htm

Cedrón, M. (19 de mayo del 2015). Galicia abre el debate sobre el cambio en la formación musical. *Diario La Voz de Galicia*. Extraído el día 23 de mayo del 2015 desde http://www.lavozdegalicia.es/noticia/sociedad/2015/05/19/galicia-abre-debate-sobre-cambio-formacion-musical/0003_201505G19P28991.htm

Chalmers, F. G. (2003). *Arte, Educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.

Checa, R. (2001). Las escuelas de música y danza en Andalucía: otra forma de aprender. *Revista Eufonía*, 22, pp. 36-46.

Christ, T. (Julio, 2007). A Recursive Approach to Mixed Methods Research in a Longitudinal Study of Postsecondary Education Disability Support Service. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (3), pp. 226-241. doi: 10.1177/1558689807301101

Circular (12/2006) *por la que se establecen las titulaciones que deberá de poseer el profesorado que imparta docencia en las escuelas de música y danza de la Comunidad autónoma de Galicia*. Extraído el día 28 de octubre del 2014 desde <http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/DXFP/ee/musica/28.pdf>

Coello. J. (2002). Las bandas de música de Tenerife. Centros de formación musical. *Revista Música y Educación*, 52, pp. 117-123.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación Educativa*. Madrid: Morata.

Colén, M., Cano, E., Lleixá, T y Medina, J. L. (Julio del 2000). Las necesidades formativas del profesorado universitario novel para el ejercicio de la función docente. *I Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Universidad de Barcelona.

Colomer, J. M. (1998). The Spanish state of autonomies: Non-institutional federalism. *Journal West European Politics*, 21, pp. 40-52.

Comisión Europea. (2009). *Education on Online Safety in Schools in Europe*. Extraído el día 17 de Julio del 2015 desde http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/121EN.pdf

Council of Europe. (1985). Recommendation R (85)7. *Music Education*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Council of Europe. (1988). Resolution 88/C177/02. *The European dimension in education*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Creswell, J.W., Creswell, J.D., Hanson, W., Plano Clark, V. y Petska, S. (2005). Mixed methods research design in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (2), pp. 224-235.

Cruz, M. A. de la, Gómez E. y Martínez, M. F. (1999). *El programa de formación inicial para la docencia universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid*. Extraído el día 23 de octubre del 2015 desde <http://www.ub.edu/forum/Conferencias/sadu.htm>

Curras, E. (1982). *Las ciencias de la documentación, bibliotecología, archivología, documentación e información*. Barcelona: Mitre.

Darby, E. Southgate, D. y Roscigno, V. J. (2009). The Impact of Music on Childhood and Adolescent Achievement. *Social Science Quarterly*, 90, pp. 4-21.

Decreto 289/1992 de 27 de octubre por el que se regulan las normas básicas por las que se regirá la creación y funcionamiento de los centros de enseñanza musical específica, no reglada, escuelas de música en la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Boletín Oficial del País Vasco* nº 1, del 4 de enero de 1993. Euskadi.

Decreto foral 421/1992 del 21 de diciembre por el que se establecen las normas básicas por las que se regirá la creación y funcionamiento de las escuelas de música en Navarra. *Boletín Oficial de Navarra* nº 15, del 22 de enero de 1993. Navarra.

Decreto 179/1993 del 27 de Julio por el que se regulan las escuelas de música y danza en Cataluña. *Diario Oficial de Cataluña* nº 1779, del 4 de agosto de 1993. Generalidad de Cataluña.

Decreto 142/1994 de 13 de mayo de 1994 por la que se autoriza la inclusión de la escuela de música municipal de Porto do Son (A Coruña). *Diario Oficial de Galicia* nº 100, del 26 de mayo del 1994. Xunta de Galicia.

Decreto 179/1994 del 29 de julio por el que se regulan las escuelas de música y danza en Canarias. *Boletín Oficial de Canarias* nº 105, del 26 de agosto de 1994. Gobierno de Canarias.

Decreto 233/1997 del 7 de Octubre por el que se regulan las escuelas de música y danza en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* nº 119, del 11 de octubre de 1997. Junta de Andalucía.

Decreto 198/2007 del 27 de septiembre por el que se establece la ordenación del grado elemental de las enseñanzas de régimen especial de música en Galicia. *Diario Oficial de Galicia* nº 207, del 25 de octubre del 2007. Xunta de Galicia.

Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.

Dellinger, A y Leech, N. (2007). Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (4), pp. 309-332. Doi: 10.1177/1558689807306147

Denzing, N. K. (1978) en Rodríguez Sabiote, C. Pozo Llorente, T. Gutiérrez Pérez, J. (2006). *La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior*, 12 (2). Extraído el día 13 de septiembre del 2016 desde http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm

Díaz, M. y Llorente, J. (1998). El lenguaje musical en la escuela de música. *Revista Eufonía*, 11, pp. 39-48.

Díaz, M. y Llorente, J. (2007). ¿Contribuye la escuela de música al desarrollo de competencias clave? *Revista Eufonía*, 41, pp. 58-70.

Díaz de Rada Igúzquiza, V. (2002). *Tipos de encuestas y diseños de investigación*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Díaz Gómez, M. (2001). *La música en la educación primaria y en las escuelas de música: La necesaria coordinación. Análisis para futuros planes de intervención educativa en la Comunidad Autónoma Vasca*. Tesis doctoral. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.

Díaz Mohedo, M. T. (2014). *Género y Educación Musical. Implicaciones para la formación del profesorado*. Extraído el día 18 de febrero del 2015 desde <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/musiker/14/14147157.pdf>

Díaz Peña, J. (coord.) (2011). *Guía del concejal de educación, manual de consulta*. Madrid: Cupidal Gestión Gráfica.

Dinello, R. (1988). *Expresión Lúdico Creativa*. Montevideo: Nordan.

Dulzaides Iglesias, M. E. y Molina Gómez, A. M. (2004). *Análisis documental y de información, dos componentes de un mismo proceso*. Extraído el día 19 de junio del 2015 desde <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>

Dumazedier, J. (1968). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.

Dunkin, M. (1990). The induction of academic staff to a University: process and product, *Higher Education*, 20 (1), pp. 47-66.

Durán Rodríguez, A. (1992). *El folklore español, base de un método de enseñanza de la música. Luis Elizalde*. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/2586/W_Tesis_258-TEISIS.pdf

Elliott, D. (1995). *Music Matters. A new philosophy of music education*. Nueva York: Oxford University.

EMU. (2011). National reports members European music school union 2010/2011. Extraído el 8 de mayo del 2015 desde http://www.musicschoolunion.eu/wp-content/uploads/2016/08/REPORTS_EMU_MEMBERS_2010_-_2011_01.pdf

ENKLABE. (2013). Proyecto Enklabe. Extraído el día 23 de octubre del 2015 desde http://www.conservatoriovitoria.com/es/ficha-279-PROYECTO_ENKLABE.html

Escobar Pérez, J. y Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Revista Avances en medición*, 6 (1). Extraído el día 14 de diciembre del 2015 desde http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Escribano, A. y Del Valle, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid: Narcea.

FEMP. (2009). *Guía para la evaluación de las políticas culturales locales*. Extraído el día 16 de marzo del 2016 desde http://femp.femp.es/files/566-762-archivo/Gu%C3%ADa_indicadores%20final.pdf

FEMP. (2012). *Guía de la Concejalía de Educación*. Extraído el día 16 de marzo del 2016 desde <http://femp.femp.es/files/566-1152-archivo/GUIA%20DE%20CONCEJALIA%20DE%20EDUCACION%20C3%93N.pdf>

Fernández Álvarez, O. (1992). Notas de música popular. *Revista de Folklore*, 143, pp. 177-180. Extraído el día 9 de octubre del 2015 desde <http://media.cervantesvirtual.com/jdiaz/rf143.pdf>

Fernández Álvarez, O. (1994). Sobre las canciones del folklore popular en España. *Revista de folklore*, 168, pp. 212-216. Extraído el día 9 de octubre del 2015 desde <http://media.cervantesvirtual.com/jdiaz/rf168.pdf>

Fernández, E. (1991). *La política cultural. Qué es y para qué sirve*. Gijón: Trea.

Fernández, M. (2000). *La hora de las escuelas. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Extraído el día 19 de septiembre del 2015 desde <http://www.anpearagon.es/web/attachments/category/211/lahoradelaescuela.pdf>

Fernández-Coronado, M y Vázquez, M. (2010). *Guía de las escuelas municipales de música*. Madrid: Mass media Online, S.I.

Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), pp. 117-142. Extraído el 10 de noviembre del 2015 desde

http://gse.buffalo.edu/gsefiles/documents/alumni/Fall09_Jeremy_Finn_Withdrawing.pdf

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flores, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical*. Madrid: Injuve,

Forde, W. y Schlaug, W. (2015). The healing power of music. *Revista Scientific American Mind*, 26, pp. 32-41. Extraído el día 18 de septiembre del 2016 desde http://www.musicianbrain.com/papers/Thompson_Schlaug_Healing-Power-of-Music_SciAmMind.pdf

Fraguela Vale, R. (2007). *La actividad físico-deportiva como Educación del Ocio: estudio evaluativo del programa "Ludiarte" de la ciudad de A Coruña*. Tesis Doctoral. Universidad de A Coruña. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/9979/FraguelaVale_Raul_TD_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gillanders, C. y Martínez Casillas, P. (2005). La investigación en el ámbito musical. *Revista Música y Educación*, 64, pp. 85-104.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goldacarena, A. (2013). *Las Escuelas de Música: presente y futuro de la educación musical especializada en Navarra*. Extraído el día 8 de septiembre del 2015 desde http://www.asnabi.com/revista/tk25/goldaracena_asa2.pdf

Gómez, I. Roche, E. Santos, L. Sarmiento, P. Sempere, N. (2002) *Escoles municipals de música: Criteris per al desenvolupament del model educatiu i cultural als municipis*. Diputació de Barcelona. ISBN 84-7794-880-1

González Sanmamed, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña: Publicaciones de la Universidad de A Coruña.

Gradaílle, R. y Caride, J. A. (2016). La accesibilidad en las realidades de la vida cotidiana: La Pedagogía Social en la construcción del derecho a una educación inclusiva. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (91), pp. 1-19. Extraído el día 12 de enero del 2017 desde <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2458>

Green, L. (2009). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. London: Ltd, Bodmin Cornwall.

Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mexico: The McGraw-Hill Interamericana editores, S.A.

Hernández i Martí, G. M. (2016). *Treinta años de políticas culturales en España: Cultura festiva, identidad colectiva y política cultural en el espacio global*. Universidad de Valencia: Guarda Impresores.

Hernández y Velázquez (1996). *Actividades prácticas en educación física*. Madrid. Ed. Escuela Española.

Herresthal, H. (1996). Panorama de la música y de la educación musical en Noruega. *Revista Música y Educación*, 25, pp. 73-80.

Hillman, C., Erickson, K. Kramer, A. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, pp. 58-65.

Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Argentina: Buenos Aires.

Hudziak, J. (2014). Como tocando música se puede mejorar el cerebro de los niños. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. Universidad de Vernon University of Vermont. Extraído el día 18 de marzo del 2016 desde <https://www.sciencedaily.com/releases/2014/12/141223132546.htm>.

Hurtado, J. (2011). Hacer música para el desarrollo personal y social. *Revista Eufonía*, 51, pp. 24-33.

Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencia de investigación educativa*. Barcelona: Graó

Instituto Nacional de Estadística (2015). *Demografía y población. Padrón municipal de habitantes*. Extraído el día 21 de julio del 2016 desde

http://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=es&codigo=0201001002

Jäncke, L. (2014a). *Los beneficios de tocar un instrumento...Sorprendente!!!* Extraído el día 10 de enero del 2017 desde <http://www.musicaantigua.com/los-beneficios-de-tocar-un-instrumento-sorprendente/>

Jäncke, L. (2014b). *Los beneficios de la música en los niños*. Extraído el día 28 de abril del 2015 desde <http://www.musicaantigua.com-los-beneficios-de-la-musica-en-los-ninos/>

Jäncke, L. (2009). *Music drives brain plasticity*. Extraído el día 10 de enero del 2015 desde

<http://f1000researchdata.s3.amazonaws.com/f1000reports/files/9002/1/78/article.pdf>

Jäncke, L., Hyde, K., Lerch, J., Forgeard, M., Ganador, D.E., Evans, A., Schlaug, G. (2009). Musical Training Shapes Structural Brain Development. *The journal of Neuroscience*, 29 (10), pp. 3019-3025. Extraído el día 27 de marzo del 2015 desde <http://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5118-08.2009>

Jorquera Jaramillo, M.C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista electrónica LEEME*, 14, pp. 1-54. Extraído el día 10 de noviembre desde <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera04.pdf>

Juliano, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.

Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition: the development of listening, Reading and performing skills in college-level musicians*. New York: Oxford University.

Kennedy, G., Judd, T. S., Dalgarno, B. y Waycott, J. (2010). Beyond natives and immigrants: exploring types of net generation students. *Journal of computer assisted learning*, 26 (5), pp. 332.342.

Kerlinger, F. N (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* México: McGraw-Hill

Klipperndorff, P. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Lacarcel Moreno. J. (1995). *Musicoterapia en educación especial*. Murcia. Ed. Universidad.

Lage, X., Losada, A., Gómez, M. (2012). La política cultural en la comunidad autónoma gallega: de la dependencia a la autonomía. *Revista de investigaciones políticas y sociológicas*, 11(3), pp. 115-148. Extraído el día 18 de octubre desde <http://www.usc.es/revistas/index.php/rips/article/view/1021/954>

Latorre Beltran, A. (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Ley 7/1985 del 2 de Abril, reguladora de las Bases del Régimen Local. *Boletín Oficial del Estado* nº 80, del 3 de abril de 1985. Ministerio de la Presidencia, Madrid.

Ley 27/2013 de 27 de Diciembre sobre la racionalización y sostenibilidad de la Administración Local. *Boletín Oficial del Estado* nº 312, del 30 de diciembre del 2013. Ministerio de la Presidencia, Madrid.

Ley orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. *Boletín Oficial del Estado* nº 159, del 4 de julio de 1985. Ministerio de la Presidencia, Madrid.

Ley orgánica 1/1990 de 3 de octubre sobre la Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* nº 238, del 4 de octubre de 1990. Ministerio de la Presidencia, Madrid.

Ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado* nº 106, del 4 de mayo del 2006. Ministerio de la Presidencia, Madrid.

Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* nº 295, del 10 de diciembre del 2013. Ministerio de la Presidencia, Madrid. Ministerio de la Presidencia, Madrid.

Longueira, S. (2011). *Educación musical: Un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. Extraído el día 20 de diciembre del 2014 desde <http://hdl.handle.net/10347/3697>

López de Aguilera, I. (2000). *Cultura y Ciudad*. Gijón: Trea.

López Barajas, E. (2006). *Estrategias de formación en el siglo XXI*. Barcelona: Ariel.

López Casanova, M. B. (2002). La política educativo musical en España durante la segunda República. *Revista Música y Educación*, 50, pp. 15-25.

López, L. (2010). Orquestas infantiles y juveniles en Chile, un proyecto musical de impacto nacional. *Revista Eufonía*, 49, pp. 59-69.

López Parra, J. (2008). Actividades complementarias, actividades extraescolares. *Revista digital Ciencia y Didáctica*, 2, pp. 66-71. Extraído el día 26 de febrero del 2015 desde <https://dstfonoaudiologia.blogspot.com.es/2011/11/revista-digital-ciencia-y-didactica-n-2.html>

Losada, A. (2000). *El impacto de una política sobre la Consolidación Institucional de la Autonomía*. Madrid. Istmo.

Luño, P. (1995). La escuela de música. Un nuevo modelo de educación musical. *Revista Eufonía*, 1, pp. 58-64.

Llamas, J. (2011). Psicología de la música y educación musical. *Revista de música clásica y reflexión musical*. Extraído el día 12 de julio del 2014 desde http://www.sinfoniavirtual.com/revista/018/psicologia_musica_educacion.php

Llorente, J. (2001). La escuela de música de Euskadi: Han pasado ya ocho años. *Revista Eufonía*, 22, pp. 16-26.

- Llorente, J. y Pereira, A. (1999). *Escuela de música: la reinención de la escuela de música*. Getxo: Escuela de música Andrés Isasi.
- Llorente Etxebarria, J. (2006). Las escuelas de música. Osadía o desafío. *Revista Eufonía*, 37, pp. 95-104.
- Malagarriga, T. y Gómez Alemany, I. (2009). Dos enfoques en enseñanza del lenguaje musical. *Revista Música y Educación*, 77, pp. 50-62.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de la formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Barcelona, Deriva Editorial.
- Martí, J. (2003). La Agenda 21 de la cultura, una propuesta de las ciudades para el desarrollo cultural. *Revista de Cultura Pensar Iberoamericana*, 4. Extraído el día 8 de julio del 2015 desde <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric04a07.htm>
- Martín Villena, J. (2002). *Programación cultural: A medio plazo y a corto plazo, en la política cultural en el municipio*: Extraído el día 10 de marzo del 2014 desde <http://femp.femp.es/files/566-62-archivo/La%20Pol%C3%ADtica%20Cultural%20en%20el%20Municipio.pdf>
- Martínez Méndez, D. (2005). Las escuelas de música y danza: Cultura para la vida. *Revista de educación de Castilla la Mancha*, 2, pp. 219-22. Extraído el día 8 de marzo del 2015 desde <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93574/00620073000087.pdf?sequence=1>
- Matute, A. (2003). Música y movimiento de 4 a 8 años en las escuelas de música. *Revista Doce Notas*, 35, pp. 19-20.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.

Megías Quirós, I. y Rodríguez San Julia, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referentes musicales*. Madrid: INJUVE

Méndez Álvarez, C. E. (2001). *Metodología: Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Bogota: McGraw-Hill interamericana.

Michels, U. (1982). *Atlas de la música I*. Madrid: Alianza.

Michels, U. (1992). *Atlas de la música II*. Madrid: Alianza.

Mignorance-Díaz, P., Mayor-Ruiz, C. y Marcelo-García, C. (1993) El primer año en la universidad. Análisis de problemas de profesores principiante. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 5, pp. 19-36.

Ministerio de Defensa (s.f). *Gobierno de España*. Recuperado de <http://www.defensa.gob.es/fuerzasarmadas/cc/>

Ministerio de Educación y Ciencia. (s.f). *Educación inclusiva en el sistema educativo*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>

Montero, I. y León, O. G. (1997). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill

Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. Extraído el día 4 de enero del 2014 desde <http://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/method.html>

Morant Navasquillo, R. (1999). La música popular según el ciclo escolar. *Revista Eufonía*, 16, pp. 59-72.

Morant Navasquillo, R. (2012). *Perspectivas docentes de las escuelas de música de las sociedades musicales valencianas: historia, presente y futuro*. Tesis Doctoral, Universidad Jaime I de Castellón. Extraído el día 10 de enero del 2015 desde <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do;jsessionid=76A64A0993390A926058EC80EBD8A458>

Moya, M., Bravo, R. y García, F. J. (2010). De las academias de las bandas a las escuelas de música. *Revista Música y Educación*, 82, pp. 16-22.

Muñoz Escolar, M^a. P. (1994). Visita a las escuelas de música de Alemania. *Revista música y educación*, 19, pp. 51-64.

Mur, R., Aranda, J. L. y González, T. (1994) *La educación y el proceso autonómico volumen IX. Textos legales y Jurisprudenciales*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Mur, R., Aranda, J. L. y González, T. (1995) *La educación y el proceso autonómico volumen X. Textos legales y Jurisprudenciales*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Murillo, F. J. Barrio, R y Pérez-Albo, M. J (1999) *La dirección escolar: Análisis e Investigación*. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.

Nadal Pedrero, N. (2007). *Músicas del mundo. Una propuesta intercultural de educación musical*. Barcelona: Horsori,

North, A. y Hargreaves, D. (1999). Music and Adolescent Identity. *Music Education Research*, 1 (1), pp. 75-92. Extraído el día 7 de marzo del 2015 desde <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1461380990010107>

OCDE (2015). *Panorama de la educación, indicadores de la OCDE 2015: informe Español*. Extraído el día 22 de septiembre del 2016 desde <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama-de-la-educacion-2015.-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b81ee9fa3>

Ochoa, A. M. (2003). *Músicas locales en tiempos de globalización*. Bogotá: Norma.

Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza dentro del ámbito territorial del Ministerio de Educación y Ciencia. *Boletín Oficial del Estado* nº 202, del 22 de agosto de 1992. Ministerio de la Presidencia, Madrid.

Orden 11 de marzo de 1993 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza en Galicia. *Diario Oficial de Galicia* nº 75, del 22 de abril de 1993. Xunta de Galicia.

Orden del 4 de enero de 1994 de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se regulan las escuelas de música y danza en la comunidad Valenciana. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana* nº 2196, del 31 de enero de 1994. Generalitat Valenciana.

Orden del 27 de septiembre del 1996 por la que se autoriza la inclusión de la escuela de música municipal de Arzúa (A Coruña). *Diario Oficial de Galicia* nº 218, del 7 de noviembre del 1996. Xunta de Galicia.

Orden del 22 de noviembre del 1996 por la que se autoriza la inclusión de la escuela de música municipal de Carnota (A Coruña). *Diario Oficial de Galicia* nº 248, del 20 de diciembre del 1996. Xunta de Galicia.

Orden del 6 de marzo de 1997 por la que se autoriza la inclusión de la escuela de música municipal de Cee (A Coruña). *Diario Oficial de Galicia* nº 64, del 4 de abril del 1997. Xunta de Galicia.

Orden del 18 de septiembre de 1998 por la que se autoriza la inclusión de la escuela de música municipal de A Coruña (A Coruña). *Diario Oficial de Galicia* nº 215, del 5 de noviembre de 1998. Xunta de Galicia.

Orden del 18 de julio del 2000 por la que se autoriza la inclusión de la escuela de música municipal de A Capela (A Coruña). *Diario Oficial de Galicia* nº 161, del 21 de agosto del 2000. Xunta de Galicia.

Orden del 18 de julio del 2000 por la que se autoriza la inclusión de la escuela de música municipal de Oleiros (A Coruña). *Diario Oficial de Galicia* nº 161, del 21 de agosto del 2000. Xunta de Galicia.

Orden del 31 de agosto del 2000 por la que se autoriza la inclusión de la escuela de música municipal de Ortigueira (A Coruña). *Diario Oficial de Galicia* nº 182, del 19 de septiembre del 2000. Xunta de Galicia.

Orden del 20 de febrero del 2002 por la que se autoriza la inclusión de la escuela de música municipal de Ordes (A Coruña). *Diario Oficial de Galicia* nº 64, del 3 de abril del 2002. Xunta de Galicia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Orden del 17 de octubre del 2002 por la que se autoriza la inclusión de la escuela de música municipal de A Baña (A Coruña). *Diario Oficial de Galicia* nº 221, del 15 de noviembre del 2002. Xunta de Galicia.

Orden del 14 de abril del 2003 por la que se autoriza la inclusión de la escuela de música municipal de Santiago de Compostela (A Coruña). *Diario Oficial de Galicia* nº 92, del 14 de mayo del 2003. Xunta de Galicia.

Orden del 1 de junio del 2005 por la que se autoriza la inclusión de la escuela de música municipal de Rois (A Coruña). *Diario Oficial de Galicia* nº 129, del 6 de julio del 2005. Xunta de Galicia.

Orden del 13 de diciembre del 2004 por la que se autoriza la inclusión de la escuela de música municipal de Cabana de Bergantiños (A Coruña). *Diario Oficial de Galicia* nº 14, del 21 de enero del 2005. Xunta de Galicia.

Orden del 2 de noviembre del 2006 por la que se autoriza la inclusión de la escuela de música municipal de Sada (A Coruña). *Diario Oficial de Galicia* nº 228, del 27 de noviembre del 2006. Xunta de Galicia.

Orden del 9 de abril del 2007 por la que se autoriza la inclusión de la escuela de música municipal de Muros (A Coruña). *Diario Oficial de Galicia* nº 88, del 8 de mayo del 2007. Xunta de Galicia.

Orden del 26 de enero del 2011 por la que se autoriza la inclusión de la escuela de música municipal de Abegondo (A Coruña). *Diario Oficial de Galicia* nº 30, del 14 de febrero del 2011. Xunta de Galicia.

Orden del 13 de mayo del 2011 por la que se autoriza la inclusión de la escuela de música municipal de Brión (A Coruña). *Diario Oficial de Galicia* nº 104, del 31 de mayo del 2011. Xunta de Galicia.

Orden del 23 de junio del 2011 por la que se autoriza la inclusión de la escuela de música municipal de Mugarodos (A Coruña). *Diario Oficial de Galicia* nº 132, del 11 de julio del 2011. Xunta de Galicia.

Orden del 21 de enero del 2014 por la que se autoriza la inclusión de la escuela de música municipal de Lousame (A Coruña). *Diario Oficial de Galicia* nº 25, del 6 de febrero del 2014. Xunta de Galicia.

Ordenanza fiscal nº 11. Reguladora de la tasa por la prestación de servicios en la escuela municipal de música del ayuntamiento de A Capela. *Boletín Oficial de la Provincia* nº 293, del 23 de diciembre de 1999. A Coruña.

Ordenanza fiscal nº 25. Reguladora de la tasa por la prestación de servicios en la escuela municipal de música del ayuntamiento de Oleiros. *Boletín Oficial de la Provincia*, nº 22 del 27 de enero del 2001. A Coruña.

Ordenanza fiscal nº 26. Reguladora de la tasa por la prestación de servicios en la escuela municipal de música del ayuntamiento de Ortigueira. *Boletín Oficial de la Provincia*, nº 22 del 27 de enero del 2001. A Coruña.

Ordenanza fiscal nº 28. Reguladora de la tasa por la prestación de servicios en la escuela municipal de música del ayuntamiento de Sada. *Boletín Oficial de la Provincia*, nº 259 del 23 de noviembre del 2001. A Coruña.

Ordenanza fiscal nº 11. Reguladora de la tasa por la prestación de servicios en la escuela municipal de música del ayuntamiento de Cabana de Bergantiños. *Boletín Oficial de la Provincia*, nº 226 del 1 de octubre del 2005. A Coruña.

Ordenanza fiscal nº 14. Reguladora de la tasa por la prestación de servicios en la escuela municipal de música del ayuntamiento de Cee. *Boletín Oficial de la Provincia*, nº 225 del 29 de septiembre del 2006. A Coruña.

Ordenanza fiscal nº 28. Reguladora de la tasa por la prestación de servicios en la escuela municipal de música del ayuntamiento de Ordes. *Boletín Oficial de la Provincia*, nº 229 del 4 de octubre del 2006. A Coruña.

Ordenanza fiscal nº 4.30. Reguladora de la tasa por la prestación de servicios en la escuela municipal de música del ayuntamiento de Santiago de Compostela. *Boletín Oficial de la Provincia*, nº 288 del 16 de diciembre del 2008. A Coruña.

Ordenanza fiscal nº 15. Reguladora de la tasa por la prestación de servicios en la escuela municipal de música del ayuntamiento de Rois. *Boletín Oficial de la Provincia*, nº 295 del 24 de diciembre del 2008. A Coruña.

Ordenanza fiscal nº 20-PP. Reguladora de la tasa por la prestación de servicios en la escuela municipal de música del ayuntamiento de Brión. *Boletín Oficial de la Provincia*, nº 55 del 24 de marzo del 2010. A Coruña.

Ordenanza fiscal nº 11. Reguladora de la tasa por la prestación de servicios en la escuela municipal de música del ayuntamiento de A Baña. *Boletín Oficial de la Provincia*, nº 22 del 2 de febrero del 2011. A Coruña.

Ordenanza fiscal nº 13. Reguladora de la tasa por la prestación de servicios en la escuela municipal de música del ayuntamiento de Carnota. *Boletín Oficial de la Provincia*, nº 184 del 26 de septiembre del 2011. A Coruña.

Ordenanza fiscal nº 16. Reguladora de la tasa por la prestación de servicios en la escuela municipal de música del ayuntamiento de Muros. *Boletín Oficial de la Provincia*, nº 4 del 5 de enero del 2012. A Coruña.

Ordenanza fiscal nº 14. Reguladora de la tasa por la prestación de servicios en la escuela municipal de música del ayuntamiento de Porto do Son. *Boletín Oficial de la Provincia*, nº 177 del 17 de septiembre del 2012. A Coruña.

Ordenanza fiscal nº 15. Reguladora de la tasa por la prestación de servicios en la escuela municipal de música del ayuntamiento de Abegondo *Boletín Oficial de la Provincia*, nº 216 del 13 de noviembre del 2012. A Coruña.

Ordenanza fiscal nº 14. Reguladora de la tasa por la prestación de servicios en la escuela municipal de música del ayuntamiento de Mugardos. *Boletín Oficial de la Provincia*, nº 60 del 27 de marzo del 2013. A Coruña.

Ordenanza fiscal nº 15. Reguladora de la tasa por la prestación de servicios en la escuela municipal de música del ayuntamiento de Arzúa. *Boletín Oficial de la Provincia*, nº 168 del 4 de septiembre del 2013. A Coruña.

Ordenanza fiscal nº 12-C. Reguladora de la tasa por la prestación de servicios en la escuela municipal de música del ayuntamiento de Lousame. *Boletín Oficial de la Provincia*, nº 236 del 12 de febrero del 2015. A Coruña.

Orff, C. (1963). “*Das Schulwerk: Rückblick und Ausblick*” en “*Orff-Institut-Jahrbuch, 1963*.” Mainz: Schott.

Oriol, N. y Parra, J. M. (1979). *La expresión musical en la educación básica*. Madrid: Editorial Alpuerto.

Orquesta Sinfónica de Galicia. (s.f). *Consortio para la promoción de la música*. Recuperado de <http://www.sinfonicadegalicia.com/es/pag/261/orquesta-sinfonica-galicia/>

Orquesta y Coro Gaos (2016). [*Orquesta y Coro Gaos, Biografía*]. Recuperado de <http://www.orquestagaos.com/>

Palella, S. y Martins, F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Extraído el día 10 de marzo del 2014 desde <https://es.scribd.com/doc/178265729/Metodologia-de-la-investigacion-cuantitativa-Palella1-pdf>

Pastor, P. (2011). Hacer música, un valor en muchos sentidos. *Revista Eufonía*, 51, pp. 19-23. Barcelona: Graó.

Paz Vázquez, J. (2006). *Funciones de las escuelas municipales de música en Asturias: Situación actual y evolución (1991-2004)* Trabajo de investigación. Universidad Complutense de Madrid. Extraído el 26 de febrero del 2015 desde <https://www.buenastareas.com/inscribirse/?redirectUrl=%2Fensayos%2FFunciones-De-Las-Escuelas-Municipales%2F81057598.html&from=essay&from=essay/>

PEARSON. (2013). Instrumentos de fabricación propia para transformar el mundo. Extraído el día 21 de febrero del 2015 desde <http://redmusicamaestro.com/2013/11/12/instrumentos-de-fabricacion-propia-para-transformar-el-mundo/>

Peinado Cortes, A. (2009). *Actividades extraescolares y complementarias*. Granada: Adhara.

Pervin, L. A y Cervone, D. (1984). *Personalidad: Teoría e investigación*. México. El manual moderno.

Phillips, C. (2014). Twelve Benefits of Music Education. Extraído el 15 de Julio del 2015 desde <http://www.childrensmusicworkshop.com/twelve-benefits-of-music-education/>

Piaget, J. (1954). *L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant*. París: UNESCO. Extraído el día 14 de noviembre del 2014 desde http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/piagets.PDF

Pindado, F. (2000). *La participación ciudadana en la vida de las ciudades*. Barcelona: Serval.

Pliego de Andrés, V. (2003). *Conservatorios Elementales y Escuelas de Música*. Extraído el 16 de enero del 2015 desde http://www.sonograma.org/webdemusica/wp-content/uploads/normativa-loe/4_2.pdf

Pliego de Andrés, V. (2011). Una burbuja musical. *Revista Escuela* nº 3921. p. 36. Extraído el día 12 de mayo del 2014 desde <http://www.profesdemusica.es/Burbuja%20musical.pdf>

Pose, H. (2005). *A Acción cultural nas cidades: Realidades e perspectivas das políticas culturais municipais na Galicia urbana*. Tesis Doctoral. Universidade da Coruña. Extraído el 15 de febrero del 2013 desde <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/1043>

Pose, H. (2006). *La cultura en las ciudades. Un quehacer cívico-social*. Barcelona: Graó.

Punch, K. (2003). *Introducción to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage.

Quintana Peña, A. (2006). *Metodología de investigación científica cualitativa*. Extraído el día 12 de marzo del 2013 desde

<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305- Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>

Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado* nº 65, del 16 de marzo del 1985. Ministerio de la Presidencia, Madrid.

Real Filharmonía de Galicia (s.f). *Consortio de Santiago*. Recuperado de <http://www.rfgalicia.org/>

Rei, F. (2015). ¿Escola de música ou conservatorio? Chegou o debate. *Revista Sermos Galiza*, 4, pp. 1-3. Extraído el día 17 de diciembre del 2015 desde <http://praza.gal/opinion/2563/escola-de-musica-ou-conservatorio-chegou-o-debate/>

Reyes Belmonte, M^a C. (2011). *El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico-musicales en la Comunidad Valenciana*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Extraído el día 4 de febrero del 2014 desde <http://docplayer.es/3115202-Universitat-de-valencia.html>

Riediger, M., Eicker, G., y Koops, G. (2010). *Music Schools in Europe*. Extraído el 9 de septiembre del 2014 desde http://www.musicschoolunion.eu/wp-content/uploads/2016/08/101115_EM_publicatie_EMU_2010_digitaal.pdf

Rius-Ulldemolins, J. y Martínez i Ulla, S. (2016). *Treinta años de políticas culturales en España. Participación cultural, Gobernanza territorial e industrias culturales*. Universidad de Valencia: Guarda Impresores.

Robert, P. (2010). *La educación en Finlandia: los secretos de un éxito excepcional*. Extraído el día 10 de diciembre del 2014 desde <https://aquevedo.wordpress.com/2010/07/18/la-educacin-en-finlandia-los-secretos-de-un-xito-excepcional/>

Roche, E (2003). Diez años de reformas: Música para todos. *Revista Doce notas*, 35, pp. 9-12.

Roche, E. (2005). El papel de las escuelas de música. *Revista Doce notas*, 48, pp. 10-13.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Rodríguez Romero, M^a Mar (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.

Roselló, D. (2005). *Diseño y evaluación de proyectos culturales*. Barcelona: Ariel.

Rubio Arostegui, J.A. (2003). *La política cultural del Estado en los gobiernos socialistas, 1982-1986*. Gijón: Trea.

Rubio Arostegui, J.A. (2005). La política cultural del estado en los gobiernos populares (1996-2004): entre el ¿liberalismo? Y el continuismo socialista. *Revista de ciencias sociales*, 187, pp. 111-124.

Ruiz, E., Baños, V., Gañan, Á., Escobar, M.C. (2014). *Educación y jóvenes en tiempos de cambio. Experiencias de integración social empleando la música*. UNED

Ruíz Mantilla, J. (30 de octubre del 2011). La cultura para los pobres no puede ser una pobre cultura. *Diario El País*. Extraído el día 25 de enero del 2016 desde http://elpais.com/diario/2011/10/30/eps/1319956014_850215.html

Rusque, A. M. (2003). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas: Vadell Hermanos.

Sabino, C. (1992). *El proceso de la investigación*. Buenos Aires: Lumen

Sánchez-Moreno, M. y Mayor-Ruiz, C, (2006) Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, pp. 923-946.

Santesmases Mestre, M. (2009). *Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados*. Madrid: Pirámide.

Schlaug G, Jäncke L, Huang Y, Staiger J. F, Steinmetz H. (1995) Increased corpus callosum size in musicians. *Revista de Neuropsychologia*, 33 (8), pp. 1047-1055. Extraído el día 17 de octubre del 2014 desde https://www.researchgate.net/profile/Gottfried_Schlaug/publication/305380961_Increas

ed_corpus_callosum_size_in_musicians/links/0912f50ba864c63fe0000000/Increased-corpus-callosum-size-in-musicians.pdf

Sharma, E. (2006). *Músicas del mundo*. Madrid: Akal.

Sierra Bravo, R. (1994). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.

Silio, E. (10 de abril del 2013). Las escuelas de música agonizan. *Diario El País*. Extraído el día 12 de octubre del 2013 desde http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/04/09/actualidad/1365535265_338099.html

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Sobrino, M^a, E. (2009). *Evaluación de la transición al empleo de los licenciados en música en Galicia*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. Extraído el día 16 de octubre del 2014 desde https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/2563/9788498872255_content.pdf?sequence=1

Sobrido, R. (2001). Si pero se mueve (Galileo Galilei). *Revista Eufonía*, 22, pp. 7-15.

Stake, R.E. (2008). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

Starr, J. (2002). *The Coaching Manual; The definitive guide to the process and skills of personal coaching*. Prentice Hall.Pearson: London.

Suzuki, W. (1983). *Nurtured by love*. USA: Alfred Publishing Co., Inc.

Szöny, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodaly*. Budapest: Corvina.

Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Tchernoff, E. (2007). *Music Schools in Europe*. Extraído el 20 de diciembre del 2013 desde http://www.aec-music.eu/userfiles/File/customfiles/music-schools-in-europe-final-with-cover_20160427151017.pdf

Teixido Saballs, J. (2000). *El acceso a la dirección de un centro educativo público. Diseño de la investigación y resultados*. Girona: Universitat. Extraído el día 4 de febrero del 2015 desde http://www.joanteixido.org/doc/accesdireccio/CIDE_resultados.pdf

Thode Mayoral, M. L. (1992). Problemas específicos del colectivo de profesores interinos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, pp. 117-135.

Tóme, A. y Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.

Torres Santomé, J. (2003). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Trainor, L. et al. (2012). *Becoming musically enculturated: effects of music classes for infants on brain and behavior*. N. Y. Acad Sci. ISSN 0077-8923

Trilla, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.

Trujillo Carmona, M. (2011). Reseña de Estudio de las incidencias en la investigación por encuesta, CIS. *Revista de metodología de las ciencias sociales*, 21, pp. 207-208.

UNESCO. (1997). *Muestra diversidad creativa. Informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo*. Extraído el día 7 de noviembre del 2014 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105586sb.pdf>

UNICEF. (2015). *Convención sobre los derechos del niño*. Extraído el 17 de marzo del 2016 desde https://old.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/convencion_derechos_nino_integra.pdf

Urbano Reyes, G. (2010). Beneficios de la música en la infancia. *Revista electrónica Innovación y Experiencias Educativas*, 31, pp. 1-8. Extraído el día 1 de noviembre del 2014 desde <http://www.csi->

csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_31/GEMA_%20URBANO%20REYES_1.pdf

Vergel, C. (2001). Escuelas de música en Cataluña. *Revista Eufonía*, 22, pp. 47-57.

Villalba, E. (11 de noviembre del 2015). La música lucha por su pan. *Madrid Diario*. Extraído el día 12 de marzo del 2016 desde <http://www.madridiario.es/noticia/428800/la-musica-lucha-por-su-pan.html>

Vives, A. (2007). *Glosario crítico de gestión cultural*. Consejería de Cultura e la Junta de Andalucía. Granada: Comares.

Ward, J. (1964). *El método Ward. Pedagogía musical escolar*. Paris: Desclée y Cia.

Warnock, M. H. (1978). *El informe Warnock: la nueva comprensión de la educación para todos. Inflexión culturalmente necesaria en la Educación Especial*. Extraído el día 2 de noviembre del 2014 desde <https://es.slideshare.net/Zelorius/warnock-1978>

Webber, F. (1998). *La música y el niño pequeño*. Buenos Aires: Ricordi.

WLRA. (1993). *Carta internacional para la educación del ocio*. Extraído el día 12 de enero del 2014 desde <http://docplayer.es/13555913-Carta-internacional-para-la-educacion-del-ocio.html>

Williems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Buenos Aires: Paidós.

Xunta de Galicia. (s.f). *Centros educativos, consulta y mantenimiento de centros*. Recuperado de www.edu.xunta.es/centroseducativos/BuscaCentros.do

Zallo, R. (2011). *Análisis comparativo y tendencias de las políticas culturales de España, Cataluña y el País Vasco*. Extraído el día 23 de abril del 2014 desde http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/cultura_documentos_archivos/287213e8fa09f3eea3caffd708b38511.pdf

ANEXOS



ANEXO 1: Cuestionario dirigido al personal responsable de las escuelas

**CUESTIONARIO SOBRE ESCUELAS DE MÚSICA MUNICIPALES EN LA
PROVINCIA DE A CORUÑA**

El cuestionario que se presenta a continuación forma parte de un trabajo de investigación titulado, “*Escuelas Municipales de Música en la provincia de A Coruña: aproximación a su realidad y propuestas de mejora*”, que se está realizando en el departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de A Coruña.

En esencia, se pretende conocer el funcionamiento de estas escuelas municipales, averiguando cómo están organizadas; infraestructuras con las que cuentan, sus formas de financiación, el personal del que dispone, las actividades que realizan, así como las relaciones que mantienen estas escuelas con otras estancias educativas y culturales a nivel artístico, cívico y social.

Debido a su experiencia y situación, los datos que podrá aportar son de gran importancia para la realización de este estudio y sin ellos no sería posible realizarlo.

Finalmente, y para completar esta investigación, se añade una encuesta dirigida a cada uno de los docentes de la escuela.

Este cuestionario es anónimo y confidencial, y le rogamos sinceridad en las respuestas.

Muchas gracias por su colaboración.

Gonzalo Sánchez García

Doctorando por la Universidad de A Coruña y profesor de trompeta en el Conservatorio Superior de Música de A Coruña.

Nombre de la escuela:.....

1. RECURSOS HUMANOS

Equipo directivo					
Cargo	Tipo de contrato		Antigüedad en el cargo	Horas semanales dedicadas al cargo	Horas semanales dedicadas a la docencia
	Tiempo Completo	Tiempo Parcial			
Director/a					
Jefe/a de Estudios					
Secretario/a					

Personal docente	
Número de profesores con que cuenta la escuela	

Personal no docente	
Cargo	Horas semanales de dedicación
Secretario/a	
Conserjes	
Limpiadores/as	
Otros	

2. RECURSOS ECONOMICOS

2.1 Presupuesto anual de la escuela

2.2 Fuentes de financiación. Enumerar de mayor a menor en función de la cuantía recibida, siendo 1 el apartado de mayor financiación y 3 el de menor:

- Aportación Municipal Subvención Autonómica
 Subvención Provincial Otros. ¿Cuáles?

2.3 ¿La escuela dispone de Ordenanza Municipal Reguladora del precio público de las asignaturas? Si No

Precio de la matrícula:.....

Precio por asignatura no instrumental:.....

Precio por asignatura instrumental individual:.....

Precio por asignatura instrumental colectiva:.....

2.4 El pago de las asignaturas puede realizarse de forma:

Mensual Trimestral Curso completo

Otros. ¿Cuáles?

2.5 Indique la forma de pago:

En la secretaría del centro Recibo domiciliado

Por transferencia bancaria Otros. ¿Cuáles?

2.6 Indique si existen descuentos por:

Número de asignaturas matriculadas Por familia numerosa

Número de hermanos/as en el centro Otros. ¿Cuáles?

2.7 ¿Se contempla la concesión de becas?

Si No

3. ORGANIZACIÓN

3.1 Titularidad del edificio

Municipal Provincial

Autonómica Otra

3.2 Horarios

Marque con una X los días que está abierta al público la administración:

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábados
Mañana						
Tarde						

Marque con una X los días que se imparten las clases:

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Mañana							
Tarde							

3.3 ¿Su escuela comparte instalaciones con otras entidades?

Sí No

3.4 En caso afirmativo, ¿Crea esta circunstancia algún tipo de problema o limitaciones para el desarrollo normal de las clases?

Sí No

3.5 En caso afirmativo, indique los motivos por lo que existe ese conflicto:

.....
.....

3.6 Marque tantas casillas como necesite para indicar si la escuela dispone de los siguientes espacios:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Servicios administrativos | <input type="checkbox"/> Biblioteca |
| <input type="checkbox"/> Sala del director | <input type="checkbox"/> Almacén |
| <input type="checkbox"/> Sala de Profesorado | <input type="checkbox"/> Cabinas de estudio |
| <input type="checkbox"/> Auditorio | <input type="checkbox"/> Aulas. Número: |
| <input type="checkbox"/> Otros. ¿Cuáles? | |

.....

3.7 Marque tantas casillas como necesite para indicar si la escuela dispone de los siguientes recursos:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Equipos de sonido | <input type="checkbox"/> Fotocopiadoras |
| <input type="checkbox"/> Reproductores de imagen | <input type="checkbox"/> Archivo para partituras |
| <input type="checkbox"/> Ordenadores | <input type="checkbox"/> Pizarra digital interactiva |
| <input type="checkbox"/> Conexión a internet | <input type="checkbox"/> Otros. ¿Cuáles? |
-

4. RECURSOS DIDACTICOS

4.1 Marque tantas casillas como necesite para indicar si la escuela dispone de:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Proyecto Curricular de Centro. | <input type="checkbox"/> Asociación de Alumnos/as |
| <input type="checkbox"/> Reglamento de Régimen Interno | <input type="checkbox"/> AMPA |
| <input type="checkbox"/> Página Web | <input type="checkbox"/> Blog |
| <input type="checkbox"/> Twitter | <input type="checkbox"/> Facebook |

Si el centro recibe revistas especializadas de música, cítelas.....

.....

¿El centro edita algún tipo de publicación propia? Si No

En caso afirmativo, indique su nombre.....

4.2 Indique si el centro imparte las siguientes enseñanzas grupales:

Asignatura	Número de grupos	Nº aproximado de alumnos/as por clase	Clases a la semana	Duración de las clases
Música y Movimiento 4 y 5 años				
Música y Movimiento 6 y 7 años				
Lenguaje musical (cursos 1,2,3,4.....)				

Lenguaje musical adultos				
Informática musical				
Instrumento colectivo				
Coro				
Otros				

4.3 Indique si el centro imparte las siguientes enseñanzas individuales:

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Piano | <input type="checkbox"/> Gaita | <input type="checkbox"/> Canto |
| <input type="checkbox"/> Guitarra Española | <input type="checkbox"/> Guitarra Eléctrica | <input type="checkbox"/> Percusión |
| <input type="checkbox"/> Clarinete | <input type="checkbox"/> Flauta travesera | <input type="checkbox"/> Flauta de pico |
| <input type="checkbox"/> Oboe | <input type="checkbox"/> Violín | <input type="checkbox"/> Viola |
| <input type="checkbox"/> Violonchelo | <input type="checkbox"/> Contrabajo | <input type="checkbox"/> Acordeón |
| <input type="checkbox"/> Saxofón | <input type="checkbox"/> Música tradicional | <input type="checkbox"/> Armonía |
| <input type="checkbox"/> Trompeta | <input type="checkbox"/> Trompa | <input type="checkbox"/> Trombón |
| <input type="checkbox"/> Tuba/Bombardino | <input type="checkbox"/> Danza o Ballet | |
| <input type="checkbox"/> Otros. ¿Cuáles? | | |

4.4 ¿Dispone la escuela de instrumentos para préstamo? Si No

4.5 En caso afirmativo, indique qué instrumentos son los que se prestan y por cuanto tiempo:

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Clarinete. Tpo..... | <input type="checkbox"/> Trompeta. Tpo..... | <input type="checkbox"/> Trompa. Tpo..... |
| <input type="checkbox"/> Oboe. Tpo..... | <input type="checkbox"/> Saxofón. Tpo..... | <input type="checkbox"/> Trombón. Tpo..... |
| <input type="checkbox"/> Flauta. Tpo..... | <input type="checkbox"/> Tuba. Tpo..... | <input type="checkbox"/> Violín. Tpo..... |
| <input type="checkbox"/> Viola. Tpo..... | <input type="checkbox"/> Violonchelo. Tpo..... | <input type="checkbox"/> Contrabajo. Tpo.... |
| <input type="checkbox"/> Otros. ¿Cuáles? | | |

4.6 ¿La escuela organiza periódicamente algún tipo de charlas, talleres o seminarios?

Si

No

4.7 En caso de respuesta afirmativa, por favor describa en la siguiente tabla los 3 más importantes:

Acto realizado	Fecha	Destinatarios	Donde se realizó

5. CARACTERISTICAS DEL ALUMNADO

5.1 Número de alumnos matriculados en la escuela:

Hombres

Mujeres

5.2 Menores de 8 años

5.3 Entre 18 y 30 años

5.4 Mayores de 30 años

5.5 Indique los 3 instrumentos de mayor demanda.....

.....

5.6 Indique los 3 instrumentos de menor demanda.....

.....

5.7 Indique que actividad no instrumental tiene mayor demanda en la escuela.....

6. PROYECCIÓN SOCIAL Y EXTENSIÓN CULTURAL

6.1 ¿La escuela pertenece a algún tipo de asociación o federación?

Sí No

Cite la asociación o federación a que pertenece.....

.....

6.2 ¿La escuela tiene agrupaciones?

Sí No

6.3 En caso afirmativo, indique el número de agrupaciones de la escuela y sus características:

Tipo de Agrupación	Número de componentes	Número de ensayos semanales	Duración de los ensayos	Pertenece a alguna federación	
				Sí	No
Banda Infantil					
Banda Amateur					
Orquesta de cuerda					
Grupos de Cámara					
Grupos de música tradicional					
Big band o Jazz					
Grupos de Coro					
Rondallas					
Danza o Ballet					
Otras					

7. FORTALEZAS, DEBILIDADES Y LINEAS DE MEJORA DE LA ESCUELA

7.1 De la siguiente relación, marque con una X el cuadro que corresponda:

	Punto Fuerte	Punto Débil	Propuesta de mejora
Las cuota por asignaturas			
Formación del personal que trabaja en la escuela			
La escuela tiene instrumentos para préstamo			
Calidad de las instalaciones			
Duración de las clases			
Agrupaciones con que cuenta la escuela			
Material disponible			
Demanda de matriculas			
Presupuesto con que cuenta la escuela			
Influencia que tiene la escuela en su entorno			

7.2 Otros puntos fuertes.....

7.3 Otros puntos débiles.....

7.4 Otros aspectos a mejorar.....

7.5 ¿Cómo valora la ciudadanía la labor que desarrolla la escuela? Indique un número entre 1 (nada valorada) y 10 (muy valorada).....

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 2: Cuestionario dirigido al personal docente de las escuelas

**CUESTIONARIO SOBRE ESCUELAS DE MÚSICA MUNICIPALES EN LA
PROVINCIA DE A CORUÑA**

El cuestionario que se presenta a continuación forma parte de un trabajo de investigación titulado, “*Escuelas Municipales de Música en la provincia de A Coruña: aproximación a su realidad y propuestas de mejora*”, que se está realizando en el departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de A Coruña.

En esencia, se pretende conocer el funcionamiento de estas escuelas municipales, averiguando cómo están organizadas; infraestructuras con las que cuentan, sus formas de financiación, el personal del que dispone, las actividades que realizan, así como las relaciones que mantienen estas escuelas con otras estancias educativas y culturales a nivel artístico, cívico y social.

Debido a su situación y experiencia como docente, los datos que podrá aportar son de gran importancia para la realización de este estudio y sin ellos no sería posible realizarlo.

Este cuestionario es anónimo y confidencial, y le rogamos sinceridad en las respuestas.

Muchas gracias por su colaboración.

Gonzalo Sánchez García

Doctorando por la Universidad de A Coruña y profesor de trompeta en el Conservatorio Superior de Música de A Coruña.

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

- 1 Año de nacimiento.....
- 2 ¿De qué da clase en esta escuela?.....
- 3 ¿Cual es su titulación principal en música?.....
.....
- 4 ¿Dispone de algún tipo de capacitación pedagógica a mayores del título anterior?
 Si No ¿Cuál?.....
- 5 ¿Desde qué año es profesor en la escuela?.....
- 6 Tipo de contrato:
 Funcionario Fijo a tiempo completo
 Fijo a tiempo parcial Fijo/discontinuo
 Interino Obra o servicio
 Substitución Otros
- 7 ¿Qué entidad le ha contratado?
 El Ayuntamiento Empresa privada (subrogada)
 Cooperativa Asociación cultural
 Otros.....
- 8 Si es funcionario ¿a que grupo pertenece? (A, B, C, D)
- 9 Si es laboral o contratado ¿a que grupo pertenece? (1, 2, 3, 4...)
- 10 Semanalmente, ¿cuántas horas imparte en la escuela?.....

11 ¿Compatibiliza sus enseñanzas en esta escuela con otro tipo de trabajo profesional?

Si

No

12 Su otro trabajo ¿está relacionado con la enseñanza musical?

Si

No

13 ¿Forma parte de algún tipo de agrupación musical profesional?

Si

No

14 Complete el siguiente cuadro:

Materia que imparte en la escuela	Número alumnos en la clase	Días de clase a la semana	Duración de la clase	Número total de alumnos

15 De sus alumnos/as, ¿Qué % abandonan la escuela para ir al conservatorio?.....

16 ¿Cuántos de sus alumnos/as simultanean las clases de la escuela con las del conservatorio?

17 ¿Quién abandona en mayor medida la escuela?

Alumnos

Alumnas

Por igual

18 Marque el rango de edad donde se produce el mayor número de abandonos:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Hasta 12 (infantil y primaria) | <input type="checkbox"/> 13 a 16 (obligatoria) |
| <input type="checkbox"/> 17 a 18 (bachillerato) | <input type="checkbox"/> 19 a 22 (universidad) |
| <input type="checkbox"/> 23 a 30 | <input type="checkbox"/> Mayores de 31 |

19 ¿Cuál es el motivo principal por el que los alumnos/as abandonan la escuela?

.....

.....

.....

.....

.....

20 La implicación de los padres y madres en la enseñanza musical de sus hijos es:

- Mucha Poca Ninguna

21 ¿Tiene en sus aulas material suficiente para el normal desarrollo de sus clases?

- Si No

22 En caso negativo, ¿Qué tipo de material sería imprescindible?

.....

.....

.....

23 ¿Utiliza las T.I.C, para su docencia?

- Mucho Poco Nada

24 Si las utiliza diga cuales:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Equipo de sonido | <input type="checkbox"/> Fotocopiadora |
| <input type="checkbox"/> Reproductor de imagen | <input type="checkbox"/> Archivo para partituras |
| <input type="checkbox"/> Ordenador | <input type="checkbox"/> Pizarra digital interactiva |
| <input type="checkbox"/> Conexión a internet | <input type="checkbox"/> Otros |

.....

25 ¿Cuáles son sus objetivos a la hora de impartir sus clases?

.....
.....
.....
.....
.....

26 ¿Qué papel juega la evaluación en el desarrollo de su trabajo como docente?

.....
.....
.....
.....
.....

27 ¿Que procedimientos de evaluación utiliza?

- | | | |
|--|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Audiciones | <input type="checkbox"/> Exámenes | <input type="checkbox"/> Trabajo de clase |
| <input type="checkbox"/> Trabajos escritos | <input type="checkbox"/> Otros | |

28 ¿Qué papel juegan las escuelas de música?

.....
.....
.....
.....

- 29** Indique a continuación algún tema que no halla sido tratado y que usted quiera añadir:
-
-
-
-
-
-

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 3: Fichas de las escuelas

Ficha nº 1. Escuela de música de Abegondo

CÓDIGO DE CENTRO	1	5	0	3	2	7	4	1
Denominación: ESMU Escuela de Música de Abegondo								
Dirección: Rúa San Marcos S/N				C.P. 15318				
Titularidad: Administración Local								
Localidad		Ayuntamiento			Provincia			
Abegondo (Santaia)		Abegondo			A Coruña			
Teléfono	Fax		Correo electrónico					
981 647 909			Esmu.municipal.abegondo@edu.xunta.es					
Página Web:								
Inspector/ra	María Concepción Aramburu			Director/a	Pablo Key			

Fuente: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
Elaboración propia.

Ficha nº 2. Escuela de música de Arzúa

CÓDIGO DE CENTRO	1	5	0	2	7	5	8	7
Denominación: ESMU Escuela Municipal de Arzúa.								
Dirección: Rúa Santiago nº 2				C.P. 15810				
Titularidad: Administración Local								
Localidad		Ayuntamiento			Provincia			
Sta. María de Arzúa		Arzúa			A Coruña			
Teléfono	Fax		Correo electrónico					
981 500 934	981 500 914		Esmu.municipal.arzua@edu.xunta.es					
Página Web:								
Inspector/ra	María Magdalena Duarte Blanco			Director/a	Alberto Medraño			

Fuente: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
Elaboración propia.

Ficha nº 3. Escuela de música de A Baña

CÓDIGO DE CENTRO	1	5	0	3	2	2	7	3
Denominación: ESMU Escuela Municipal da Baña.								
Dirección: Rúa Tedelle nº 5				C.P. 15863				
Titularidad: Administración Local								
Localidad		Ayuntamiento			Provincia			
A Baña (San Vicenzo)		A Baña			A Coruña			
Teléfono		Fax		Correo electrónico				
981 886 501				Esmu.municipal.abana@edu.xunta.es				
Página Web:								
Inspector/ra		Faustino Salgado López		Director/a		Técnico Cultura. Manuel Touris		

Fuente: Conselleria de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
Elaboración propia.

Ficha nº 4. Escuela de música de Brión

CÓDIGO DE CENTRO	1	5	0	3	2	7	5	3
Denominación: ESMU Magariños.								
Dirección: Avenida Santa Minia nº 70				C.P. 15865				
Titularidad: Administración Local								
Localidad		Ayuntamiento			Provincia			
Brión (San Fins)		Brión			A Coruña			
Teléfono		Fax		Correo electrónico				
981 509 903		981 509 969		Esmu.municipal.magariños@edu.xunta.es				
Página Web: http:// escolamusicamagariños.blogspot.com/es/								
Inspector/ra		María del Carmen García Rodríguez			Director/a		Carlos Pintor	

Fuente: Conselleria de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
Elaboración propia.

Ficha nº 5. Escuela de música de Cabana de Bergantiños

CÓDIGO DE CENTRO	1	5	0	3	2	4	7	9
Denominación: ESMU Escuela Municipal de Cabana de Bergantiños.								
Dirección: A Carballa					C.P. 15115			
Titularidad: Administración Local								
Localidad			Ayuntamiento			Provincia		
Cesullas (Santo Estevo)			Cabana de Bergantiños			A Coruña		
Teléfono		Fax		Correo electrónico				
981 754 020				Esmu.municipal.cabana@edu.xunta.es				
Página Web:								
Inspector/ra		Félix Santiago Perujo de Llano			Director/a		Martín Martínez Rioboo	

Fuente: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
Elaboración propia.

Ficha nº 6. Escuela de música de A Capela

CÓDIGO DE CENTRO	1	5	0	3	2	0	9	1
Denominación: ESMU Escuela Municipal de A Capela.								
Dirección: As Neves, s/n Edificio Principal					C.P. 15613			
Titularidad: Administración Local								
Localidad			Ayuntamiento			Provincia		
A Capela (Santiago)			A Capela			A Coruña		
Teléfono		Fax		Correo electrónico				
981 459 006				Esmu.municipal.acapela@edu.xunta.es				
Página Web:								
Inspector/ra		Isabel García Vila			Director/a		Illia Keilin	

Fuente: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
Elaboración propia.

Ficha nº 7. Escuela de música de Carnota

CÓDIGO DE CENTRO	1	5	0	2	7	6	0	5
Denominación: ESMU Escuela Municipal de Carnota.								
Dirección: Sán Mamede de Carnota (San Mamede)					C.P. 15293			
Titularidad: Administración Local								
Localidad			Ayuntamiento			Provincia		
Sán Mamede de Carnota (San Mamede)			Carnota			A Coruña		
Teléfono		Fax		Correo electrónico				
981 857 032		981 857 251		Esmu.municipal.carnota@edu.xunta.es				
Página Web:								
Inspector/ra		María del Carmen Ares Casal			Director/a		Técnica de cultura Alianza Uhia	

Fuente: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
Elaboración propia.

Ficha nº 8. Escuela de música de Cee

CÓDIGO DE CENTRO	1	5	0	2	7	6	6	6
Denominación: ESMU Escuela Municipal de Cee.								
Dirección: Rúa da escola, s/n (Escabanas)					C.P. 15270			
Titularidad: Administración Local								
Localidad			Ayuntamiento			Provincia		
Cee (Santa María)			Cee			A Coruña		
Teléfono		Fax		Correo electrónico				
981 745 100		981 746 757		Esmu.municipal.cee@edu.xunta.es				
Página Web:								
Inspector/ra		Berta María Estrada Arias			Director/a		Fernando Fraga	

Fuente: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
Elaboración propia.

Ficha nº 9. Escuela de música de A Coruña

CÓDIGO DE CENTRO	1	5	0	2	7	9	8	8
Denominación: ESMU Escuela Municipal da Coruña.								
Dirección: Rúa La Torre nº 67					C.P. 15002			
Titularidad: Administración Local								
Localidad			Ayuntamiento			Provincia		
A Coruña			A Coruña			A Coruña		
Teléfono		Fax		Correo electrónico				
981 226 752		981 227 129		Esmu.municipal.coruna@edu.xunta.es				
Página Web: http://www.coruna.es/EMM								
Inspector/ra		Francisco J. Vázquez			Director/a		José Antonio Acuña	

Fuente: Conselleria de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
Elaboración propia.

Ficha nº 10. Escuela de música de Lousame

CÓDIGO DE CENTRO	1	5	0	3	2	8	4	4
Denominación: ESMU Escuela Municipal de Lousame.								
Dirección: Portobravo 1					C.P. 15214			
Titularidad: Administración Local								
Localidad			Ayuntamiento			Provincia		
Lousame (San Xoan)			Lousame			A Coruña		
Teléfono		Fax		Correo electrónico				
981 825 780				Esmu.municipal.lousame@edu.xunta.es				
Página Web:								
Inspector/ra		María Asunción Fernández			Director/a		Fernando Froján Canlé	

Fuente: Conselleria de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
Elaboración propia.

Ficha nº 11. Escuela de música de Mugar dos

CÓDIGO DE CENTRO	1	5	0	3	2	7	6	5
Denominación: ESMU Escuela Municipal de Mugar dos.								
Dirección: Avenida de Galicia nº 45					C.P. 15620			
Titularidad: Administración Local								
Localidad			Ayuntamiento			Provincia		
Mugar dos (San Julian)			Mugar dos			A Coruña		
Teléfono		Fax		Correo electrónico				
981 470 338				Esmu.municipal.mugar dos@edu.xunta.es				
Página Web:								
Inspector/ra		Manuel Trigás Verdini			Director/a		Cristian Liger o	

Fuente: Conselleria de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
Elaboración propia

Ficha nº 12. Escuela de música A Fabrica (Oleiros)

CÓDIGO DE CENTRO	1	5	0	3	2	1	0	8
Denominación: ESMU Escuela Municipal de A Fabrica.								
Dirección: Rúa do Ingles nº 11					C.P. 15172			
Titularidad: Administración Local								
Localidad			Ayuntamiento			Provincia		
Perillo (Santa Localia)			Oleiros			A Coruña		
Teléfono		Fax		Correo electrónico				
981 633 598				Esmu.municipal.fabrica@edu.xunta.es				
Página Web:								
Inspector/ra		Luis Framil Álvarez			Director/a		Julio Cabo	

Fuente: Conselleria de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
Elaboración propia.

Ficha nº 13. Escuela de música de Ordes

CÓDIGO DE CENTRO	1	5	0	3	2	2	6	1
Denominación: ESMU Escuela Municipal de Ordes.								
Dirección: Ordes (Santa María) Edificio principal					C.P. 15680			
Titularidad: Administración Local								
Localidad			Ayuntamiento			Provincia		
Ordes (Sta. María)			Ordes			A Coruña		
Teléfono		Fax		Correo electrónico				
981 682 312				Esmu.municipal.ordes@edu.xunta.es				
Página Web:								
Inspector/ra		Fernando Fernández Fraga			Director/a		Fernando Rey	

Fuente: Conselleria de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
Elaboración propia.

Ficha nº 14. Escuela de música de Ortigueira

CÓDIGO DE CENTRO	1	5	0	3	2	1	3	3
Denominación: ESMU Escuela Municipal de Ortigueira.								
Dirección: Rúa Rvdo. Marques Cortiñas, s/n					C.P. 15330			
Titularidad: Administración Local								
Localidad			Ayuntamiento			Provincia		
Ortigueira (Sta. Marta)			Ortigueira			A Coruña		
Teléfono		Fax		Correo electrónico				
981 402 432				Esmu.municipal.ortigueira@edu.xunta.es				
Página Web:								
Inspector/ra		Patricia Elena Gens Aufrán			Director/a		Carlos Diéguez Beltrán	

Fuente: Conselleria de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
Elaboración propia.

Ficha nº 15. Escuela de música de Padrón

CÓDIGO DE CENTRO	1	5	0	2	7	3	8	1
Denominación: ESMU Escuela Municipal de Padrón.								
Dirección: Praza Rodríguez Cobian s/n				C.P. 15900				
Titularidad: Administración Local								
Localidad		Ayuntamiento			Provincia			
Padrón (Santiago)		Padrón			A Coruña			
Teléfono		Fax		Correo electrónico				
981 810 451		981 811 550		Esmu.municipal.padrón@edu.xunta.es				
Página Web:								
Inspector/ra		Faustino Salgado López			Director/a		Braulio Cao Ledo	

Fuente: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
Elaboración propia.

Ficha nº 16. Escuela de música de Porto do Son

CÓDIGO DE CENTRO	1	5	0	2	7	5	1	4
Denominación: ESMU Escuela Municipal de Porto do Son.								
Dirección: Rúa Santo Andre 51 (Portosin)				C.P. 15999				
Titularidad: Administración Local								
Localidad		Ayuntamiento			Provincia			
Goiáns (San Sadurniño)		Porto do Son			A Coruña			
Teléfono		Fax		Correo electrónico				
981 867 412		981 767 358		Esmu.municipal.son@edu.xunta.es				
Página Web:								
Inspector/ra		Rodrigo Porral Mato			Director/a		Malé Pereiras	

Fuente: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
Elaboración propia.

Ficha nº 17. Escuela de música de Rois

CÓDIGO DE CENTRO	1	5	0	3	2	5	1	0
Denominación: ESMU Escuela Municipal de Rois.								
Dirección: Os Dices					C.P. 15911			
Titularidad: Administración Local								
Localidad			Ayuntamiento			Provincia		
Rois (San Mamede)			Rois			A Coruña		
Teléfono		Fax		Correo electrónico				
981 804 109				Esmu.municipal.rois@edu.xunta.es				
Página Web: http://www.concelloderois.org								
Inspector/ra		María del Carmen Ares Casal			Director/a		Manuel Villar Touceda	

Fuente: Conselleria de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
Elaboración propia.

Ficha nº 18. Escuela de música de Sada

CÓDIGO DE CENTRO	1	5	0	3	2	6	0	1
Denominación: ESMU Escuela Municipal de Sada.								
Dirección: Paseo Marítimo s/n					C.P. 15169			
Titularidad: Administración Local								
Localidad			Ayuntamiento			Provincia		
Sada (Santa María)			Sada			A Coruña		
Teléfono		Fax		Correo electrónico				
981 620 075				Esmu.municipal.sada@edu.xunta.es				
Página Web:								
Inspector/ra		Félix Santiago Perujo de Llano			Director/a		Marta Casteñedo	

Fuente: Conselleria de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
Elaboración propia.

Ficha nº 19. Escuela de música de Santiago

CÓDIGO DE CENTRO	1	5	0	3	2	3	1	5
Denominación: ESMU Escuela Municipal de Santiago de Compostela.								
Dirección: Rúa Betanzos 55. A Almáciga					C.P. 15703			
Titularidad: Administración Local								
Localidad			Ayuntamiento			Provincia		
San Caetano (Santiago)			Santiago de Compostela			A Coruña		
Teléfono		Fax		Correo electrónico				
981 528 701				Esmu.municipal.santiago@edu.xunta.es				
Página Web: http://www.esmucompostela.es								
Inspector/ra		Manuel García Fernández			Director/a		Sara Domínguez	

Fuente: Conselleria de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
Elaboración propia.

Ficha nº 20. Escuela de música de Muros

CÓDIGO DE CENTRO	1	5	0	3	2	6	3	7
Denominación: ESMU Escuela Municipal de Muros.								
Dirección: Rúa San Xosé s/n					C.P. 15240			
Titularidad: Administración Local								
Localidad			Ayuntamiento			Provincia		
Muros			Muros			A Coruña		
Teléfono		Fax		Correo electrónico				
981 826 050				Esmu.municipal.muros@edu.xunta.es				
Página Web:								
Inspector/ra		María del Carmen Ares Casal			Director/a		Cesar Acuna Rios	

Fuente: Conselleria de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
Elaboración propia.